



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Jurema Alves Pereira da Silva

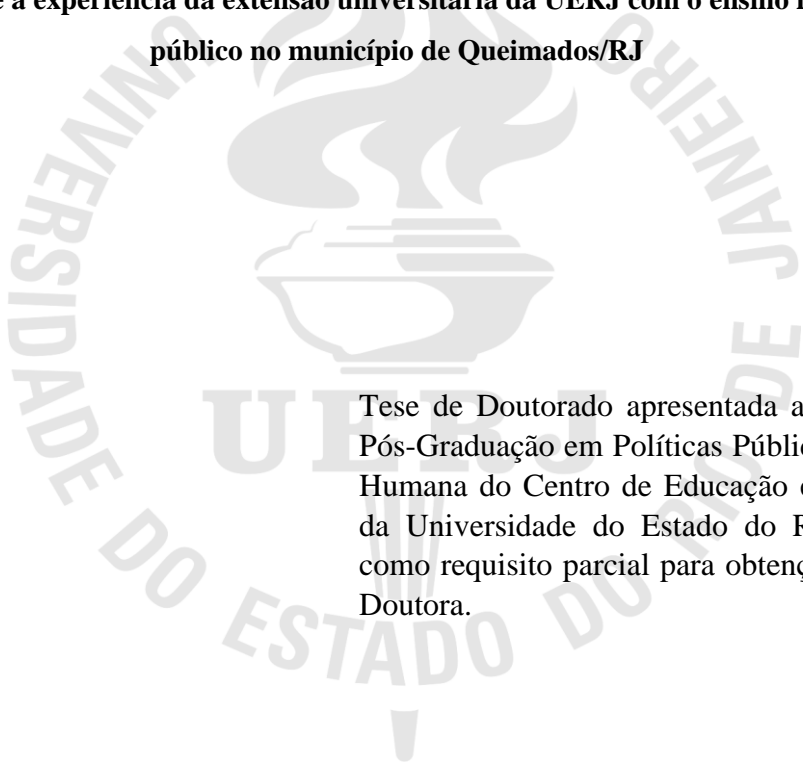
**Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido
instituinte?: reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária
da UERJ com o ensino fundamental público no município de
Queimados/RJ**

Rio de Janeiro

2019

Jurema Alves Pereira da Silva

Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido instituinte?: reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da UERJ com o ensino fundamental público no município de Queimados/RJ



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eveline Bertino Algebaile

Co-orientador: Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Jurema Alves Pereira da.
Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido
instituinte?: reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da
UERJ com o ensino fundamental público no município de Queimados/RJ /
Jurema Alves Pereira da Silva. – 2019.
351 f.

Orientadora: Eveline Bertino Algebaile
Co-orientador: Ney Luiz Teixeira de Almeida
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de
Educação e Humanidades.

1. Acolhimento institucional – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Racismo –
Teses. 4. Sexismo – Teses. 5. Pobreza – Teses. I. Algebaile, Eveline Bertino. II.
Almeida, Ney Luiz Teixeira de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades. IV. Título.

es

CDU 3(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jurema Alves Pereira da Silva

**Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido instituinte?:
reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da UERJ com o ensino
fundamental público no município de Queimados/RJ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Aprovada em 30 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Eveline Bertino Algebaile (Orientadora)
Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (Co-orientador)
Faculdade de Serviço Social – UERJ

Prof^ª Dr^ª Célia Frazão Soares Linhares
Faculdade de Educação – UFF

Prof^ª Dr^ª Eliana Bolorino Canteiro Martins
Faculdade de Serviço Social – UNESP

Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Cristina Paulo Rodrigues
Escola de Serviço Social - UFF

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A minha mãe Maria, que em sua humildade e sabedoria,
mostra a sua fortaleza.

“Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta”.

Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos com uma música, pois apesar de todo processo de tensão vivido nos últimos meses para realizar a conclusão desta tese, pude exercitar a máxima de “quem canta seus males espanta” e ouvindo muita música, conheci uma da nova geração, “meu abrigo” do grupo Melin, que apesar de simples, me emociona toda vez que ouço, por falar de sentimento com quem está presente em nossa vida de maneira a nos abrigar em todos os momentos, mesmo entre conflitos e atritos. Entendendo, como o tema da tese nos leva a pensar, que escola e família, nem sempre é lugar de abrigo, aconchego e carinho mas também desabrigo, conflito e agressão, no entanto, espaço de contradição.

Vou começar agradecendo a minha pequena família com trechos desta música que expressam um pouco o jeito de ser, de cada um de acordo com o modo como os vejo em minha vida.

Desejo a você
O que há de melhor
A minha companhia
Pra não se sentir só
O sol, a lua e o mar
Passagem pra viajar
Pra gente se perder
E se encontrar
Vida boa, brisa e paz

Agradeço a minha filha mais velha Gaby que foi a segunda mulher da família a concluir a graduação numa universidade pública. O mestrado está te esperando! Você é o meu orgulho! Minha enfermeira de saúde da família!

Nossas brincadeiras ao entardecer
Rir atoa é bom demais
O meu melhor lugar sempre é você

A minha filha adolescente Luanda, que com a sua alegria conquista muita gente. Você me desafiando diariamente, fez com que eu me reconhecesse mais como negra quando aos 5 anos me disse: “mãe, você é um tico branca mas é negra!”. Diante do sofrimento desde a sua infância, fizemos a opção pela vida. A sua presença na UERJ quando era criança, acompanhando-me no meu trabalho, retrata um pouco da necessidade da mulher trabalhadora e estudante que por muitas vezes não tem aonde deixar seus filhos. Esta tese acabou, viu filha e eu não vou mais “surtar” por causa dela mas por outros motivos...

Você é a razão da minha felicidade
Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade

Meu amor, por favor, vem viver comigo
No seu colo é o meu abrigo

Agradeço a minha mãe Maria, guerreira de muitas lutas, meu maior exemplo! Não posso deixar de recordar o quanto nos identificamos e nos debulhamos em lágrimas ao assistir o filme “Que horas ela volta?”, com ele contando parte da nossa história. A sua escolha por não querer me criar para ser conhecida como a “filha da empregada”, buscando outras formas de sobrevivência, fizeram a maior diferença em minha vida. Tenho eterna gratidão pela mulher que me tornei, graças a você!

Quero presentear
Com flores Iemanjá
Pedir um paraíso
Pra gente se encostar
Uma viola a tocar
Melodias pra gente dançar
A benção das estrelas
A nos iluminar
Vida boa, brisa e paz
Trocando olhares ao anoitecer
Rir toa é bom demais
Olhar pro céu, sorrir e agradecer

Agradeço ao mais novo componente da família, Leo meu namorado, que mesmo tendo chegado há 7 meses, com o seu calor nordestino, parece estar há longos anos! Já disse que você chegou num momento fundamental na minha vida, ajudando-me a lidar com a minha insônia e ansiedade para enfrentar a produção da tese, me trazendo força e tranquilidade, estando sempre presente com suas palavras firmes e carinhosas. Obrigada por sua paciência em ouvir as minhas angústias, reclamações, empolgações e ideias sobre a tese!

Não tenho como não registrar os meus agradecimentos aos meus irmãos Guilherme e Uilian, que enquanto homens, fizeram a diferença na minha vida em alguns momentos importantes.

Ao meu pai do coração Bias (In memoriam) que acreditou sempre no meu potencial para estudar, me dando condições objetivas e subjetivas para eu prosseguir os meus estudos e chegar aonde cheguei.

Ao querido Renato, meu genro, Regiane e Adriana minhas cunhadas.

Como converso com a minha mãe há algum tempo, e é no que eu acredito, que família é quem escolhemos, não tenho como deixar de agradecer as amizades que fiz pela vida e que também contribuíram muito para eu chegar até aqui.

Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração

Assim falava a canção
Que na América ouvi
Milton Nascimento

Às amigadas mais antigas e valiosas, umas de mais de 30 anos, como as de Rosemary e Daniel, que vem desde a adolescência, a participação na igreja e a militância política em Belford Roxo, seguidas daquelas de mais de 20 anos como as de Silvana, Beto, Claudia, Christiane e Georgina, conhecidas por intermédio do estudo e do trabalho na UERJ. Claudia, há poucos dias me disse durante conversas sobre a tese: “Não se esqueça, esse não é o melhor produto da sua trajetória!”. Reconheço ser verdade, apesar de todo o meu esforço para fazer o melhor.

Ao Observatório de Favelas onde tive a oportunidade, por meio do Projeto Novos Saberes, de dar prosseguimento à preparação para seleção do doutorado e ao reencontro com a amiga Sônia Pontes a quem agradeço, por estar presente nas primeiras elaborações para construção do meu tema.

Ao casal de amigos Roney e Carla que ao me oferecerem o seu apartamento para eu alugar no início de 2019, lançaram o desafio da quarta mudança em quatro anos desde que vim morar no município do Rio de Janeiro. Entretanto, oportunizando-me um ambiente mais tranquilo e confortável para concluir a tese.

Às amigas Lúcia e Fernanda com quem conheci a umbanda e pude me reencontrar espiritualmente. “Não me deixe só. Que eu saio na capoeira. Sou perigosa, sou macumbeira. Eu sou de paz, eu sou do bem mas...”

À amiga e parceira de trabalho Sheyla, pela identidade que criamos há 5 anos de mulheres trabalhadoras e principalmente mães, em que a vida nos desafiou a sermos mais fortes e lutadoras.

Às amigas e professoras Cecília e Carla que acreditaram na minha competência para compor a equipe da Coordenação de Extensão e Estágio da Faculdade de Serviço Social da UERJ (CEE),

Aos amigos de trabalho mais recentes, Jefferson e Felipe que solidariamente aceitaram compor comigo a gestão colegiada da CEE, mesmo os três fazendo doutorado. Obrigada por me darem às condições de me afastar os cinco meses do trabalho para que esta tese pudesse ser produzida.

Ao amigo e professor Ney pelas importantes trocas em seus cursos de extensão e no grupo de pesquisa, que me motivaram com análises teóricas sobre a minha experiência, contribuindo para eu desbloquear a escrita podendo fazer a sistematização muito presente na produção da tese.

Aos professores do PPFH: Eveline, minha orientadora, pelas orientações estimulantes, ao Gaudêncio e a Marise pelos novos conhecimentos adquiridos e pela excelente convivência no grupo integrado de pesquisa Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE).

À turma de doutorado de 2014 que também foi um porto seguro para as adversidades encontradas na vida pessoal, nos estudos e no trabalho, em particular a querida Rose, com quem dividi apartamento, angústias e esperanças, a Ruth, minha irmã quase gêmea, Fernanda, Márcia, Roberto, João e o amigo Lindomar de outra turma, por sua profunda generosidade e solidariedade nos atrasos salariais em 2017.

À Secretaria Municipal de Educação de Queimados e principalmente à Direção e aos profissionais da Escola Municipal Alberto Pirro, pela receptividade para garantir as condições para à realização da pesquisa e o aprendizado sobre os desafios do cotidiano da escola pública na relação com as famílias.

À Marluvia e a Jucelene que de estagiárias do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), tornaram-se amigas, estando presentes e bem próximas no momento de produção da tese e ao Bruno e à Nádia, pelo compromisso e envolvimento com o estágio e a formação profissional.

Às amigadas coletivas feitas em grupo como do Renovação e Luta, de oposição sindical dos servidores da UERJ, que me fortaleceram na rua com quem frequentei muitos atos e passeatas em 2016 e 2017, correndo da repressão policial com balas de borracha e bombas de efeito moral. “Na luta que a gente se encontra!”

Ao grupo de biodanza da Faculdade de Enfermagem da UERJ, em particular a facilitadora Frances, coordenadora deste projeto de extensão aonde pude conciliar o meu gosto pela dança, com os meus cuidados com o meu ser e sua integralidade.

História pra ninar gente grande

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

*Composição de Deivid Domênico em parceria com Tomaz Miranda,
Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino*

RESUMO

SILVA, Jurema Alves Pereira da. **Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido instituinte?:** reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da UERJ com o ensino fundamental público no município de Queimados/RJ. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente tese compreende a análise dos sentidos instituintes de uma experiência no campo educacional, relacionada a um projeto em que a universidade pública e a educação pública municipal atuaram conjuntamente visando à construção de relações entre a escola e a família que fortalecessem a escola fundamental, em contexto de intensa pobreza urbana. A investigação teve como foco a experiência que uniu a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) à Prefeitura Municipal de Queimados, no Estado do Rio de Janeiro, de 2009 a 2018. A relação escola família se apresenta historicamente como expressiva de grandes conflitos e contradições. Na experiência do projeto de extensão da Faculdade de Serviço Social da UERJ com escolas, colocando-se na disputa da visão de família como sujeito histórico coletivo, observou-se o esforço de educadores em modificar esta forma de relação junto aos familiares, desconstruindo as ideias predominantes, baseadas em concepções conservadoras, autoritárias e disciplinadoras. A metodologia qualitativa da investigação envolveu levantamento bibliográfico sobre o tema e suas categorias históricas centrais, análise documental, observação participante e realização de entrevistas semi estruturadas com respeito às experiências concretas ocorridas no município de Queimados/RJ, de 2009 a 2018. Referenciado em autores como Gramsci, Marx, Engels, Donzelot, Linhares, Savianni, Frigotto, Algebaile, Netto, Yamamoto, Almeida e Mioto, o estudo constatou a importância das ações interinstitucionais da gestão da educação pública e de seus profissionais na construção de outras maneiras de trabalhar com as famílias pobres, mobilizando diversos saberes e práticas no interior da escola pública, que constitui-se como um espaço contraditório, com possibilidades instituintes. Considerando a relação próxima da Universidade Pública com as políticas sociais referidas aos direitos como questão ético-política, ressaltou seu importante papel na produção do conhecimento a ser socializado, com vistas à potencialização das ações das escolas públicas e da formação crítica e comprometida dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Universidade. Escola. Família. Participação. Experiência. Instituinte. Serviço social.

ABSTRACT

SILVA, Jurema Alves Pereira da. **Is there another way to build the School-Family relationship in an instituting sense?:** Critical reflections on the experience of UERJ university extension with public elementary education in the municipality of Queimados/RJ.2019. 351 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present thesis understands the analysis of the instituting meanings of an experience in the educational field, related to a project where the public university and the municipal public education had jointly acted aiming at to the construction of relations between the school and the family that fortified the basic school, in context of intense urban poverty. The investigation had as focus the experience that joined the *Rio de Janeiro State University* (UERJ) to municipality of Queimados, in the State of Rio De Janeiro, of 2009 the 2018. The family school relation presents itself historically as expressive of great conflicts and contradictions. In the experience of the project of extension of the Faculty of Social Work of the UERJ with schools, placing itself in the dispute of the vision of family as collective historical subject, it was observed the effort of educators in modifying this form of relation next to the relatives, deconstructing the predominant ideas, based on conservative, authoritarian and disciplinary conceptions. The qualitative research methodology involved a bibliographic survey about the theme and its central historical categories, documental analysis, participant observation and semi structured interviews with respect to the concrete experiences that occurred in the municipality of Queimados/RJ, from 2009 to 2018. Having as reference authors as Gramsci, Marx, Engels, Donzelot, Linhares, Savianni, Frigotto, Algebaile, Netto, Iamamoto, Almeida and Mito, the study found the importance of inter-institutional actions of the management of public education and its professionals in the construction of other ways to work with poor families, mobilizing diverse knowledge and practices in the public school, which constitutes a contradictory space, with instituting possibilities. Considering the close relation between the Public University and the social policies related to rights as an ethical-political issue, it emphasized its important role in the production of knowledge to be socialized, with a view to enhancing the actions of public schools and the critical and committed formation of the subjects.

Keywords: Education. University. School. Family. Participation. Experience. Instituting. Social work.

RESUMEN

SILVA, Jurema Alves Pereira da. **¿Existe otra forma de construir la relación escuela familia en un sentido instituyente?:** Reflexiones críticas sobre la experiencia de la extensión universitaria de la UERJ con la educación fundamental pública en el municipio de Queimados/RJ. 2019. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

La presente tesis comprende el análisis de los sentidos instituyentes de una experiencia en el campo educativo, que se relaciona a un proyecto en el que la universidad pública y la educación pública municipal actuaron conjuntamente para la construcción de relaciones entre la escuela y la familia que fortalecieran la escuela fundamental, en contexto de intensa pobreza urbana. La investigación se centró en la experiencia que vinculó la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) a la Alcaldía Municipal de Queimados, en el Estado de Río de Janeiro, de 2009 hasta 2018. La relación escuela/familia se presenta históricamente como expresiva de grandes conflictos y contradicciones. En la experiencia del proyecto de extensión de la Facultad de Trabajo Social de la UERJ con escuelas, colocándose en la disputa de la visión de familia como sujeto histórico colectivo, se observó el esfuerzo de educadores en modificar esta forma de relación junto a los familiares, deconstruyendo las ideas predominantes, que se basan en concepciones conservadoras, autoritarias y disciplinadoras. La metodología cualitativa de la investigación comprendió levantamiento bibliográfico sobre el tema y sus categorías históricas centrales, análisis documental, observación participante y realización de entrevistas semiestructuradas respecto a las experiencias concretas que ocurren en el municipio de Queimados / RJ, de 2009 hasta 2018. Referenciado en autores como Gramsci, Marx, Engels, Donzelot, Linhares, Savianni, Frigotto, Algebaile, Netto, Yamamoto, Almeida y Mito. El estudio constató la importancia de las acciones interinstitucionales de la gestión de la educación pública y de sus profesionales en la construcción de otras maneras de trabajar con las familias pobres, movilizandolos diversos saberes y prácticas en el interior de la escuela pública, que se constituye como un espacio contradictorio, con posibilidades instituyentes. Considerando la cercana relación de la Universidad Pública con las políticas sociales referidas a los derechos como cuestión ética política, resaltó su importante papel en la producción del conocimiento que se socializará, con la intención de potencializar las acciones de las escuelas públicas y de la formación crítica y comprometida de los sujetos.

Palabras clave: Educación. Universidad. Escuela. Familia. Participación. Experiencia. Instituyente. Trabajo social.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento com professores da Rede Municipal de Educação de Queimados Porcentagens construídas pela professora Dr. Heloísa V. Pereira – Profa. Adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da UERJ, participante da equipe do NIASE.....	189
Gráfico 2 - Faixa etária das mulheres responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta /.....	206
Gráfico 3 - Faixa etária dos homens responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta.....	207
Gráfico 4 - Escolaridade das mulheres responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta	208
Gráfico 5 - Escolaridade dos homens responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta	210
Gráfico 6 - Declaração da etnia (cor) dos responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta	211
Gráfico 7 - Declaração religiosa dos responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta	213
Gráfico 8 - Familiares dos estudantes da E. M. da Ponte Preta inseridos em Políticas Públicas	217
Gráfico 9 - Respostas obtidas nos cartazes com a pergunta "O que eu espero da escola?"	235
Gráfico 10 - Respostas obtidas nos cartazes com a pergunta "De que forma posso colaborar com a escola?"	237

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Entrevistas realizadas com gestores e profissionais da educação em Queimados.....	29
Tabela 02 - Perfil dos gestores e profissionais da educação entrevistados em Queimados.....	30
Tabela 03 - Quadro categórico construído a partir dos relatos dos entrevistados	31
Tabela 04 - Quantitativo de escolas de Queimados.....	140
Tabela 05 - Estrutura física da escola descrita no PPP 2012-2013	230
Tabela 06 - Distribuição de estudantes da escola descrita no PPP 2012-2013	230
Tabela 07 - Estrutura física da nova escola descrita no PPP 2015	243
Tabela 08 - Atividades com crianças: aproximação ao cotidiano escolar e familiar.	272
Tabela 09 - Atividades com crianças: tratando sobre violência	273
Tabela 10 - Construindo o Conselho Escolar: Reuniões e Assembleias	285
Tabela 11 - Análise do desdobramento da relação escola, família e Conselho Escolar..	299
Tabela 12 - Desdobramentos das reuniões com o Conselho Escolar.	300
Tabela 13 - Desdobramentos das reuniões com o Conselho Escolar.	300

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAPQ	Associação os Amigos para o Progresso de Queimados
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AEC	Associação dos Educadores Católicos
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional de Docentes
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
AP	Ação Popular
BPMERJ	Batalhão da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência
CBCE	Centro Brasileiro de Ciências do Esporte
CBI	Centro Biomédico
CBMERJ	Corpo de Bombeiro Militar do Estado do Rio de Janeiro
CCS	Centro de Ciências Sociais
CE	Conselho de Escola
CEB	Conselho de Educação Básica
CEDERJ	Centro de Educação do Estado do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEED	Coordenadoria de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento
CEH	Centro de Educação e Humanidades
CEPIA	Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CIAM	Centro Integrado de Atendimento à Mulher
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONARCFE	Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura
Centro POP	Centro de Referência para População em Situação de Rua
CISBAF	Rede Intermunicipal de Saúde da Baixada Fluminense
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social CEFET-RJ
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTC	Centro de Tecnologia e Ciências
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFF	Editores da Universidade Federal Fluminense
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENE	Encontro Nacional de Educação
ESF	Estratégia de Saúde da Família
FSS	Faculdade de Serviço Social
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores da Educação
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias

FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDREM	Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro
GATE	Gestão, Assessoria e Treinamento em Educação
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFF	Instituto Federal Fluminense
IHA	Índice de Homicídios na Adolescência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPSOS	Instituto de Pesquisa
ISEPS	Instituto Superior de Educação Pró-Saber
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersexuais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Atenção ao Estudante da Rede Pública de Educação
NAE	Núcleo de Atenção ao Estudante
NIFE	Núcleo de Interação Família Escola
NIASE	Núcleo Intersetorial de Atenção Educação-Saúde na Escola Pública
NEGI	Núcleo de Estudos de Geoprocessamento e Informação
NESA	Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PBF	Programa Bolsa Família
PBIT	Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PESCCAJ	Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens
PEEPSS	Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social PMDB Partido do
PME	Plano Municipal de Educação
PROERD	Programa Educacional de Resistência a Drogas e a Violência
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PVS	Pré-Vestibular Social
PT	Partido dos Trabalhadores
RCC	Renovação Carismática Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDEBREM	Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRH	Superintendência de Recursos Humanos
TCGM	Termo de Compromisso de Gestão Municipal
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TUS	Técnica Universitária Superior
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E FAMÍLIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NO BRASIL.....	33
1.1	A família como objeto de intervenção do Estado via escola.....	33
1.2	A relação escola família como objeto de estudo entre as décadas de 1980 e 2000.....	55
1.3	A relação escola família nas políticas educacionais brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988.	65
1.4	Concepção de Educação e referências teóricas sobre a relação escola família dos profissionais de educação de Queimados, destacando-se Paulo Freire, além de sua influência no Serviço Social.	88
2	POLÍTICA EDUCACIONAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS/RJ.....	113
2.1	Resgate histórico da origem do nome do município de Queimados – Baixada Fluminense, sua relação com as raízes africanas e de escravização do negro no Brasil.....	113
2.2	Contextualização histórica, sócio econômica e cultural do município de Queimados.....	118
2.3	Educação Pública no município de Queimados na Baixada Fluminense/RJ e a relação escola e família.....	132
2.3.1	<u>Educação Infantil em Queimados.....</u>	144
2.3.2	<u>Ensino Fundamental em Queimados.....</u>	145
2.3.3	<u>Ensino Médio em Queimados.....</u>	148
2.3.4	<u>Ensino Profissionalizante e Superior em Queimados.....</u>	149
2.3.5	<u>Educação Especial em Queimados.....</u>	151
2.3.6	<u>Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Queimados.....</u>	152
2.3.7	<u>Profissionais de Educação em Queimados.....</u>	153
2.3.8	<u>Financiamento e Gestão na Educação.....</u>	155
2.4	A extensão universitária da UERJ por meio da Faculdade de Serviço Social e articulação com o estágio supervisionado de final de semana na área de Educação.....	159

2.5	A perspectiva de descentralização, intersetorialidade e interdisciplinaridade entre níveis organizacionais – Universidade Estadual – Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais de Queimados/RJ.....	176
2.6	Conhecendo a realidade familiar – perfil das famílias atendidas na Escola Municipal da Ponte Preta em Queimados – Rio de Janeiro.....	202
3	O PROJETO DE EXTENSÃO DA UERJ NA ESCOLA MUNICIPAL DA PONTE PRETA.....	226
3.1	História da escola municipal investigada e os passos iniciais da assessoria do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ/FSS/UERJ).	226
3.2	A chegada do projeto PESCCAJ na Escola Municipal da Ponte Preta em 2011.....	248
3.3	A construção e a consolidação da aproximação escola – família: a experiência dos anos 2012 ao início de 2014.....	254
3.3.1	<u>O desenvolvimento das atividades e os projetos de intervenção e pesquisa dos estagiários.....</u>	258
3.3.1.1	Escola e Violência: um desafio contemporâneo para o Serviço Social nas ações de extensão e estágio de final de semana.	258
3.3.1.2	Brincadeiras, Histórias e Serviço Social: sistematização da experiência com crianças na Escola Municipal da Ponte Preta.....	267
3.3.1.3	Mapeamento da Rede de Serviços do Município de Queimados para atender as Demandas das Famílias da Escola Municipal da Ponte Preta.	275
3.3.1.4	Projeto de Fortalecimento do Conselho Escolar na Escola Municipal da Ponte Preta.....	279
3.4	A contribuição da assessoria do Serviço Social da UERJ com o Ensino Público Fundamental de Queimados.....	290
3.5	Incidências na escola na perspectiva da gestão democrática.	297
3.6	Onde se revela o instituinte na experiência compartilhada e coletiva com a E. M. da Ponte Preta e o PESCCAJ/FSS/UERJ?	309
	CONCLUSÕES FINAIS – O MOVIMENTO INSTITUINTE DA EXPERIÊNCIA ANALISADA E O SIGNIFICADO DO TRABALHO EXTENSIONISTA DA UERJ EM QUEIMADOS.	319
	REFERÊNCIAS	327

INTRODUÇÃO

O estudo ora concluído se dirige para a análise crítica de projetos de extensão da UERJ na disputa com outros projetos contemporâneos da educação escolarizada, na etapa fundamental da educação básica, com ênfase na questão da relação escola família, partindo da busca de identificação dos sentidos instituintes de uma experiência particular, que pode apontar aspectos mais gerais para o entendimento dos limites e possibilidades das instituições educacionais. Como esse tema tem vinculação direta com a minha atuação profissional como assistente social da UERJ, optei por apresentar a minha trajetória profissional nesta parte introdutória, juntamente com as questões de pesquisa e de seu processo teórico-metodológico, relacionando-os com as situações de trabalho que suscitaram seu surgimento e desenvolvimento.

Ingressei como assistente social da UERJ em 1995, portanto há 24 anos, por meio da aprovação no primeiro concurso público de Serviço Social realizado pela universidade para provimento nesse cargo, sendo lotada inicialmente no Serviço Social do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), inserida no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), no qual trabalhei com projetos de extensão na área de atenção primária à saúde, principalmente no Complexo do Morro dos Macacos em Vila Isabel. Nessa experiência, construí projetos de pesquisa para a continuidade da minha formação na pós-graduação, em 1996, na Especialização em Serviço Social e Saúde da Faculdade de Serviço Social da UERJ, investigando as representações sociais de adolescentes do sexo feminino sobre gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis¹, num Ambulatório de Atenção à Saúde de Adolescentes, localizado nessa favela do município do Rio de Janeiro. Simultaneamente a esse trabalho, fui inserida num projeto com escolas, também no Morro dos Macacos, e o coordenei durante 4 anos, sendo este o campo empírico da minha pesquisa de mestrado, concluída em 2001 no Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde (NUTES/UFRJ), com a temática sobre a assessoria com escolas públicas municipais para realização de práticas educativas em saúde com adolescentes². Tal inserção propiciou as primeiras aproximações com a temática da educação e com o trabalho de assessoria com a comunidade escolar em seus diferentes segmentos: estudantes, profissionais de educação e familiares, assim como com os grandes

¹ SILVA, Jurema Alves Pereira. **Adolescência, Sexualidade e Prevenção: Um Olhar do Serviço Social.** Especialização de Serviço Social e Saúde. Faculdade de Serviço Social (FSS). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) 1997. Orientadora: Dr. Carla Cristina Lima de Almeida

² SILVA, Jurema Alves Pereira. **Práticas Educativas em Saúde com Adolescentes: Uma Avaliação da Parceria Implementada pelo Projeto Saúde e Cidadania no Espaço Escolar/NESA/UERJ, Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde.** Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde (NUTES) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 2001. Orientadora: Dr. Vera Helena Ferraz de Siqueira.

desafios enfrentados pela instituição escolar, como em particular, os desafios da relação escola e família.

No período de agosto de 2003 ao início de 2005, estive lotada na Superintendência de Recursos Humanos (SRH), no Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho (PBIT) da UERJ, acompanhando adolescentes e jovens em trabalho educativo na universidade, durante um período de cerca de 6 meses. Em 2005, fui convidada pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, a solicitar minha transferência para a Faculdade de Serviço Social (FSS) da UERJ para encarregar-me da supervisão de estágio de final de semana para estudantes trabalhadores.

Na FSS, aonde me encontro lotada desde agosto de 2005, participei inicialmente do Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS) e sistematizei o sub projeto à época, Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), assumindo as frentes de atuação de estágio no final e no meio de semana.

Em 2008, o PESCCAJ foi cadastrado inicialmente como projeto de extensão sob a minha coordenação, desvinculando-se de forma mais direta do PEEPSS. A partir de então, passei a fazer parte também da equipe da Coordenação de Extensão e Estágio da FSS/UERJ, da qual me tornei uma das Coordenadoras para a gestão 2018-2020, junto com dois professores da FSS/UERJ.

De 2009 a 2011, fui convidada pela professora Tatiane Alves Baptista, da FSS naquele momento, a participar com outros profissionais da UERJ, por meio da Coordenadoria de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento (CEED), da gestão compartilhada do Núcleo de Atenção ao Estudante da Rede Pública de Educação (NAE), no município de Queimados, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, com o comprometimento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a de Saúde (SMS) em transformar esse núcleo em política pública, para o enfrentamento dos problemas identificados nas situações de dificuldades de aprendizagem. Tal iniciativa do município foi elaborada em conformidade com o Decreto Federal nº 6286, de 05 de dezembro de 2007 (Programa Saúde nas Escolas) e com a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

Essa experiência de assessoria motivou a criação, pela CEED\UERJ, de um projeto de extensão denominado de Núcleo Intersetorial de Atenção Educação-Saúde na Escola Pública (NIASE), com algumas unidades acadêmicas da UERJ, como: Faculdade de Serviço Social, Instituto de Nutrição, Faculdade de Medicina - Pediatria, Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), Faculdade de Educação, Setores de Fisioterapia e Fonoaudiologia do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), entre outras.

A gestão municipal da SEMED de Queimados também instituiu, em 2009, um Núcleo de Interação Família Escola (NIFE), promovendo o Dia da Família na Escola, a partir das orientações do governo federal desde o período da presidência de Fernando Henrique Cardoso nos anos 2001-2002, em formato de campanha nacional; e ações sócio-educativas e assistenciais, em que fui convidada a participar dessas atividades aos sábados, por meio do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), o qual coordenei como descrito anteriormente, como assistente social da Faculdade de Serviço Social da UERJ.

Foi por meio do contato com algumas escolas e da realização de um levantamento acerca da percepção dos professores da rede municipal sobre os principais problemas que afetavam as unidades escolares, por ocasião da realização do Seminário de Integração NAE-Escolas – Levantamento de Expectativas, em fevereiro de 2010, que compreendi o quanto a relação escola família se apresentava como uma demanda envolvida em grandes conflitos e contradições, pois esta apareceu em cerca de 80% das respostas objetivas, como a principal dificuldade identificada por professores das escolas. Porém, no decorrer da experiência, assessorando algumas escolas e no contato com profissionais de educação, observei o esforço de alguns desses educadores em buscar modificar essa forma de relação junto às famílias, desconstruindo as ideias predominantes, baseadas numa visão conservadora, autoritária e culpabilizadora, e mostrando-se abertos ao diálogo e à democratização do espaço escolar, principalmente no que se refere à participação dos familiares.

A investigação que constitui base desta tese; centrou-se nas seguintes questões: 1. Os projetos de extensão da UERJ estabeleceram uma construção coletiva na educação municipal de Queimados, corroborando experiências instituintes, que fomentaram uma maior participação das famílias, enquanto sujeitos coletivos, no cotidiano e na vida escolar dos estudantes de escolas públicas? 2. Em que medida essas experiências possibilitaram a identificação e compreensão de aspectos relevantes para o entendimento das possibilidades, dos impasses e desafios de produção de uma escola pública popular de qualidade no Brasil, numa relação intersetorial e interdisciplinar com uma universidade pública, visando o fortalecimento dos processos de descentralização da educação e das ações universitárias?

O propósito dos estudos, que constituíram base desta tese, foi enfrentar essas questões a partir do resgate histórico e do acompanhamento da experiência da gestão municipal, em especial, numa escola pública de Ensino Fundamental, que aceitei assessorar profissionalmente de 2011 ao início de 2014 com estagiários de Serviço Social da UERJ, retornando de 2017 a 2018, para realização do trabalho de campo da tese, como pesquisadora e assistente social.

Trata-se, de meu ponto de vista, de uma experiência instituinte por apresentar dimensões e movimentos expressivos daquelas experiências educacionais que, conforme Linhares (2010) direcionam-se ao encontro de uma perspectiva emancipatória, criativa, dialógica, solidária, de valorização da vida e dos seres humanos, e, portanto, portadora de perspectivas ou possibilidades de transformação da realidade. De acordo com Linhares (2010), o reconhecimento da importância dessas experiências para a transformação da educação pública deve se dar, entre outros meios, pela afirmação da necessidade de pesquisas na área de educação que, sem perder de vista o seu caráter contraditório, evidenciem seus movimentos e potencialidades, e é com este fundamento que esta tese encontrou parte importante de suas motivações

Colocou-se, portanto, a motivação em mergulhar principalmente no cotidiano de uma escola pública municipal - que foi denominada na tese de Escola Municipal da Ponte Preta, por ser como a região aonde se localiza a unidade escolar é conhecida. Buscou-se analisar a escola e suas relações com a política educacional, assim como foram analisadas teoricamente as relações sociais que estabelece, para que fosse entendido o lugar que as famílias ocupam nesse universo - principalmente no trabalho pedagógico dos profissionais de educação, incluindo a equipe da UERJ, na dinâmica da unidade escolar e na construção de novos projetos político-pedagógicos.

Neste estudo, foi feito um recorte da educação escolar, porém sem perder de vista a concepção de educação que deve “[...] abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZAROS, 2008, p.45). Considerou-se, neste caso, que há um significado sócio-econômico-cultural dado ao conceito de escola que a coloca num lugar privilegiado, que muitas vezes restringe a amplitude da educação a este estabelecimento, como reforçado por Ghanem (2004).

O objeto do referido processo investigativo, como já apresentado anteriormente, define-se no resgate de experiências instituintes de projetos de extensão da UERJ com a educação municipal, para efetivação da participação da família no espaço escolar, construídas, em particular, por uma escola pública de 1º segmento do Ensino Fundamental do município de Queimados, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Neste sentido, foi construído como objetivo geral da tese: compreender as experiências instituintes no campo educacional, entre a universidade pública e a educação pública municipal, em projetos orientados para o fortalecimento da escola pública de ensino fundamental, em contexto de intensa pobreza urbana. Com base nesse objetivo geral foi realizada uma

investigação que teve como foco a experiência que uniu a UERJ, com a Prefeitura Municipal de Queimados no Estado do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2018.

A tese tem como objetivos específicos: sistematizar a experiência da UERJ com a Prefeitura Municipal de Queimados, particularizando a análise sobre o trabalho de assessoria desenvolvido pelo projeto PESCCAJ/FSS/UERJ com a Escola Municipal da Ponte Preta, no que se refere ao fortalecimento da relação escola família. Analisar a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Queimados em projetos de ação, relacionados à reorganização das relações escolares, considerando-se, especialmente, as ações de participação das famílias no espaço escolar. Discutir as relações entre Serviço Social e educação como elemento constituinte das formas contemporâneas de gestão da escola pública no Brasil, problematizando a sua dimensão político pedagógica e sua competência profissional na assessoria como mecanismo organizacional da ação do Estado no campo educacional.

A temática da relação escola família possui relevância social na atualidade por oportunizar uma maior visibilidade ao lugar e ao significado da escola como instituição de vínculo e mediação entre o Estado e os segmentos sociais subalternizados na ordem econômico-social capitalista; quanto sobre as possibilidades de apropriação e reconstrução coletiva dessa relação a favor de uma maior projeção política desses sujeitos. Além de reforçar o papel da universidade pública em seu compromisso social e popular articulando de maneira mais coerente e igualitária as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, com a descentralização de suas ações, enfatizando em particular o potencial das experiências instituintes extensionistas que visam fomentar os processos de construção coletiva e compartilhada que indiquem possibilidades de relações intersetoriais e interdisciplinares para maior qualidade da educação fundamental e universitária. Thompson (2004) e Benjamim (1987) fundamentam a concepção de experiência apontando para a perspectiva de que este é um processo histórico e cultural que se dá coletivamente e de maneira compartilhada, o que também foi identificada como parte da experiência analisada nesta tese.

A presente tese também teve importância em função de propor uma investigação sobre a educação no 1º segmento do Ensino Fundamental, fase inicial da Educação Básica, ainda a principal responsável pelas primeiras experiências de ensino-aprendizagem no espaço escolar, no Brasil e, para muitos sujeitos da classe trabalhadora, talvez a única possibilidade de acesso à escola, dando visibilidade às experiências instituintes na educação pública escolar, em particular, no que se refere à aproximação entre duas instituições sociais significativas, a escola e a família.

Adquire ainda relevância para a gestão municipal de Queimados que instituiu, em 2009, o NIFE, promovendo atividades no “Dia da Família na Escola” e ações político-pedagógicas em que estive inserida como integrante de projetos de extensão da UERJ. Os estudos que deram base a realização da tese podem contribuir para identificar melhor os significados e propósitos destas ações, proporcionando um conhecimento mais aprofundado das experiências construídas pela gestão municipal e pela escola investigada, principalmente no que se refere a relação escola e família.

O município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense, é uma das regiões mais destituídas de Políticas Sociais da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 2012, entre outros, e possui um alto índice de violência, segundo o último Atlas da Violência/2016 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), este é um índice medido pela média padronizada da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que, de acordo com dados de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município de Queimados possui um baixo Ideb encontrando-se com média 3.7 na 4ª série e 3.2 na 8ª série³, subindo para 5.46⁴ nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2017, o que não significa necessariamente uma melhoria na qualidade e nas condições educacionais do município.

Na experiência no município de Queimados, foi feito também o resgate do processo de realização e uma análise crítica das ações do Projeto Educação Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), como um projeto de extensão universitária e de estágio obrigatório da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Sobre a extensão universitária, nesta tese é considerada como uma prática que deve primar pela indissociabilidade entre os eixos ensino e pesquisa, entendidos como socializadores e produtores de conhecimento em conjunto com outras instituições e sujeitos sociais.

[...] implica trazer para o recinto da universidade o problema da cidadania, que não há de se restringir a um compromisso da entidade com a população circulante, mas inclui sobretudo a necessidade de gestar (...) o compromisso com a qualidade política (DEMO, 1997, p. 22).

³ Neto (2013), afirma a necessidade de relativizar o Ideb e o Saeb como uma fonte de informação adequada a respeito da escola, já que se trata de um índice de avaliação quantitativo e meritocrático, com forte apelo político governamental devido estar diretamente ligado ao repasse de verba e muito propício ao mecanismo de corrupção, além de ter por base avaliações estrangeiras: Neste sentido, utiliza-se tal indicador apenas com o objetivo de apresentar dados institucionais gerais que sirvam como referência preliminar do contexto analisado.

⁴ Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

No que se refere à assessoria e extensão universitária, a tese corrobora com a reflexão de Almeida (2006), que indica que o assessorado tem uma demanda e um interesse e quem assessora também o possui, e nesta experiência se concentra prioritariamente na formação de estudantes de Serviço Social que no próprio processo formativo têm a oportunidade também de assessorar outros sujeitos, no caso de Queimados, envolvendo profissionais de educação, familiares e estudantes de Educação Básica.

Metodologicamente, o movimento geral da investigação teve por base formulações da vertente teórica histórico dialética, como as de Marx, Engels e Gramsci, além de formulações como as de Donzelot, que têm, como traço comum, a análise dos fenômenos e das ações a partir das relações que os produzem historicamente, valorizando analiticamente a própria processualidade histórica dessa produção. A partir dessa perspectiva geral, buscou-se construir uma investigação de cunho qualitativo, considerando as indicações gerais de Minayo (1993), bem como as contribuições de autores como, Savianni, Linhares, Frigotto, Algebaile, Netto, Yamamoto, Almeida e Miotto para a investigação e compreensão das especificidades históricas da produção das políticas públicas no Brasil, em particular a política educacional, de assistência social e demais políticas setoriais que compõem o complexo conjunto constitutivo do que se pode chamar de política social.

Para que fossem coletados, sistematizados e aprofundados os dados da realidade estudada, abarcando-se os diferentes sujeitos e sentidos envolvidos nas experiências instituintes na relação escola família, a investigação foi estruturada sobre revisão da bibliografia sobre o tema, bem como sobre pesquisa documental e de campo que possibilitassem abordar, particularmente, o trabalho desenvolvido pela gestão municipal de Queimados, com a criação de instâncias como o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) e o Núcleo de Interação Família Escola (NIFE), em sua relação com as ações extensionistas da UERJ. No entanto, analisando principalmente os projetos construídos em conjunto pelo PESCAJ/FSS/UERJ com a Escola Municipal da Ponte Preta, na qual foi implementado um processo de assessoria a partir de uma demanda institucional de maior aproximação escola família, buscando aprofundar o conhecimento sobre as formas de recepção e realização das ações e políticas governamentais na atualidade, a partir de seu acompanhamento no cotidiano escolar.

A pesquisa documental envolveu a recuperação de registros de variadas fontes a respeito do projeto investigado, envolvendo estudos, relatórios, propostas institucionais e avaliações, dentre outros documentos, relacionados às atividades da Prefeitura de Queimados, da UERJ e da unidade escolar selecionada como foco da pesquisa de campo.

Os documentos oficiais que foram analisados foram os seguintes:

- a) Documentos legislativos e programáticos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/Lei 9394/1996; Plano Nacional de Educação; Planos de Desenvolvimento da Educação, Programa Mais Educação, Campanha Dia da Família na Escola, Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, entre outros;
- b) Convênio de Cooperação Técnica-UERJ-Prefeitura de Queimados;
- c) Projeto de extensão do Núcleo Intersetorial de Atenção Educação-Saúde na Escola Pública/NIASE/CEED/UERJ;
- d) Projetos NAE e NIFE Queimados, relatórios e artigos produzidos por profissionais do município e da UERJ sobre a experiência;
- e) Levantamento de expectativas da implantação do NAE junto aos professores, realizado com a assessoria da UERJ em 2010 – dados quantitativos e qualitativos;
- f) Documentos preparatórios para a I e a II Conferência Municipal de Educação e seus respectivos relatórios;
- g) Plano Municipal de Educação;
- h) Projetos e planos político-pedagógicos da escola analisada, livros atas dos encontros pedagógicos e do Conselho Escolar;
- i) Projeto PESCCAJ, Trabalhos de Conclusão de Curso, relatórios semestrais e relatos de atividades de estagiários que participaram da experiência em Queimados e registros fotográficos.

Dentre os documentos que registram a realização do projeto na escola investigada no período de 2011 a 2014 antes da minha entrada no doutorado, destacam-se os instrumentos de registro das observações em diário de campo, feitas pelos estagiários da UERJ, como uma exigência do estágio supervisionado em Serviço Social, bem como relatos das atividades, relatórios de estágio e trabalhos de conclusão de curso, associados às atividades extensionistas da UERJ no projeto investigado, contando com esses registros da experiência antes que ela se constituísse como objeto de investigação desta tese.

Esse foi um processo de fundamental importância como parte da experiência de extensão universitária, assessoria e estágio supervisionado que ao produzir registros que possibilitaram resgatar o histórico dos projetos e atividades implementadas, assim como aprofundar a sistematização iniciada por meio das pesquisas e elaborações dos estudantes de Serviço Social da UERJ. Neste sentido, a metodologia construída nesta tese, configurou-se como uma investigação mediada integralmente pelas atividades extensionistas, mesmo antes de

constituir-se oficialmente como uma pesquisa de doutoramento, apesar da intenção explícita desde o início de minha parte, enquanto profissional ligada à UERJ e orientada pelo trabalho universitário que deve primar pela indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, de construir a partir desta experiência, um objeto de pesquisa para o doutorado.

O trabalho de campo, realizado de forma sistemática a partir do ingresso no curso de doutorado, deu-se por meio de observação participante das atividades regulares da escola, incluindo a participação em grupos educativos com familiares, reuniões do conselho escolar, assembleias, reuniões e atividades de supervisão de estagiários.

É importante aqui, ressaltar-se o fato de que a investigação foi realizada por uma profissional de Serviço Social da UERJ que trabalhou junto a essa realidade podendo incluir a observação participante como um importante instrumento de pesquisa, o que favoreceu o mergulho na experiência com todos os seus desafios em buscar manter um necessário distanciamento.

Esse acompanhamento sistemático das atividades da escola, por sua vez, ao evidenciar algumas lacunas de informações sobre a experiência investigada, suscitou a realização de 11 (onze) entrevistas semi estruturadas com gestores e profissionais de educação, estes últimos escolhidos em função de terem feito parte da escola estudada desde que a mesma funcionava numa Igreja Batista na localidade conhecida como Ponte Preta. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com a pesquisadora após o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa.

O quadro a seguir é demonstrativo dos sujeitos entrevistados pela pesquisadora:

Tabela 01 - Entrevistas realizadas com gestores e profissionais da educação em Queimados.

Entrevistados	Total
Secretário Municipal de Educação	01
Subsecretária Pedagógica Municipal de Educação	01
Diretora da Escola	01
Professoras	04
Funcionárias	02
Coordenadoras Educacional e Pedagógica	02
TOTAL	11

No quadro seguinte apresenta-se um breve perfil dos entrevistados com as respectivas idades, grau de formação e tempo de trabalho na educação do município de Queimados.

Tabela 02 - Perfil dos gestores e profissionais da educação entrevistados em Queimados

Entrevistados	Idade	Tempo de Trabalho na Educação de Queimados	Formação
Secretário Municipal de Educação	47 anos	3 anos e 7 meses	Gestão Estratégica e Marketing/Cândido Mendes Especialização em Gestão Pública e Docência Superior/ Cândido Mendes
Subsecretária Pedagógica Municipal de Educação	Não Informado	23 anos	Pedagogia UERJ/FEBF
Diretora da Escola	54 anos	30 anos	Pedagogia UNIABEU Psicopedagogia IBEC
Professoras	1. 49 anos 2. 53 anos 3. 47 anos 4. 57 anos	1. 23 anos 2. 24 anos 3. 22 anos 4. 18 anos	1. Formação de Professores. 2. Primeiro ano de Pedagogia UNIABEU. 3. História/UNIG; Pós Graduação em Orientação Pedagógica e Educacional/ Universidade Cândido Mendes e Mídias na Educação /UFRRJ. 4. Português-Literatura/UERJ.
Funcionárias	1. 51 anos 2. 53 anos	1. 19 anos 2. 19 anos	1. Graduação Latu Senso Especialização em nível de Ensino Fundamental e Médio/UNIG. 2. Segundo Grau e fez 1 ano de Normal
Coordenadoras Educacional e Pedagógica	1. 42 anos 2. 37 anos	1. 22 anos 2. 06 anos	1. Pedagogia e Supervisão e Psicopedagogia/ UNIABEU. 2. Pedagogia/ UFRRJ Mestrado em Políticas Públicas e Educação/UNIRIO.

Na unidade escolar a minha intenção como pesquisadora era entrevistar mais 3 (três) professoras e mais 1 (um) funcionário, o que abarcaria todos os sujeitos que trabalharam na escola desde quando a mesma não tinha sede própria e continuaram na nova sede. No entanto, uma das professoras não aceitou ser entrevistada e as outras duas e o funcionário não puderam dar entrevista devido à dificuldade de se conciliar horários com a pesquisadora.

Havia sido planejada a realização de entrevistas com familiares, entretanto, isso se tornou inviável devido ao tempo para a finalização da tese, assim como a dificuldade também de se conciliar horários comuns com a pesquisadora. No entanto, foi possível garantir a inclusão desses sujeitos por meio de dados de entrevistas realizadas com candidatos ao Conselho Escolar, assim como suas percepções sobre a escola e sobre o Conselho Escolar como parte dos

registros do PESCCAJ/FSS/UERJ, além de um levantamento de opiniões dos familiares participantes de uma reunião na escola, todos anteriores a inserção como doutoranda, tendo esses instrumentos contado com a minha participação em seu planejamento. Alguns desses registros, também foram utilizados em pesquisas de graduação de estudantes envolvidos na experiência. Foi incluído ainda um levantamento de perfil das famílias, implementado no interior das atividades extensionistas apresentados e analisados alguns dados de 100 (cem) familiares da Escola Municipal da Ponte Preta.

A partir da transcrição das entrevistas realizadas pela pesquisadora foi possível proceder à categorização por meio da leitura das mesmas, associada aos eixos propostos no roteiro utilizado com os entrevistados, assim como analisando as respostas, encontrou-se outras categorias apresentadas nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa. Com isso foi construído o seguinte quadro categórico:

Tabela 03 - Quadro categórico construído a partir dos relatos dos entrevistados

Categorias Identificadas nos Relatos dos Entrevistados
Concepção de educação
Concepção de família
Concepção de família na escola
Participação da família na educação das crianças
Condições de vida e trabalho das famílias e educação
Religião
Origem do trabalho com família na Escola Municipal da Ponte Preta.
O trabalho com família na nova Escola Municipal da Ponte Preta.
Dificuldades de aprendizagem e a relação escola família
Mudança na estrutura e nas condições de trabalho na nova escola da Escola Municipal Ponte Preta.
O trabalho e o desgaste dos professores na nova Escola Municipal da Ponte Preta
O PESCCAJ/FSS/UERJ na Escola Municipal da Ponte Preta – aspectos positivos.
O PESCCAJ/FSS/UERJ na Escola Municipal da Ponte Preta – aspectos negativos.
Conselho Escolar e as diferentes visões de participação da família na escola
Relação escola família inserida no PPP da escola
O trabalho da SEMED na relação escola família.
Compreensão sobre apropriação do público pelos sujeitos
Violência em Queimados e o seu impacto nas escolas
As Leis e Normas existentes que fundamentam o trabalho com Família na Escola
Concepções teóricas e autores como referência na relação escola família
Necessidade de inserção de assistentes sociais e psicólogas na escola para desenvolver o trabalho com família e estudantes
Uso de drogas
Gravidez na adolescência

No decorrer da tese serão apresentados e analisados os principais fragmentos das entrevistas, buscando contemplar a maior diversidade das categorias que emergiram nesse processo investigativo e articulando-os a conceituação teórica que possibilite o aprofundamento das aparências trazidas por meio do relato dos educadores.

A presente tese constituiu-se desta introdução e foi organizada em três capítulos e as conclusões finais.

O capítulo 1, intitulado “A relação entre escola pública e família em uma perspectiva histórica no Brasil”, faz a reconstrução do percurso da formação da instituição família como objeto de intervenção do Estado via escola. Na sequência apresenta-se o estado da arte e do conhecimento sobre a relação família escola na política educacional brasileira, no período de 1980 a 2015, conforme é tratado pela maior parte das investigações no Brasil. Inclui-se na sequência a análise da Política de Educação brasileira, principalmente no que se refere a relação escola família que foi o formato priorizado nesta tese, dando maior ênfase ao papel da instituição escolar, seus limites e potencialidades. Neste capítulo inicia-se a apresentação de dados do trabalho de campo analisando teoricamente as concepções de educação e referências de teóricos dos gestores e profissionais de educação, assim como a influência do pensamento de Paulo Freire na formação e no exercício profissional do Serviço Social.

O capítulo 2, com o título de “Política educacional e extensão universitária no município de Queimados/RJ”, faz a contextualização histórica da Baixada Fluminense e do município em sua formação sócio, econômica, cultural escravocrata e periférica, apresenta os dados da realidade municipal e da Política de Educação, além do recorte da apresentação e análise da experiência da assessoria da UERJ aos núcleos criados pela Secretaria Municipal de Educação para a assistência ao público das escolas, relacionando ao debate teórico sobre descentralização, intersetorialidade, interdisciplinaridade, assessoria e extensão universitária. Assim, como realiza o histórico da Faculdade de Serviço Social da UERJ, no que concerne a sua contribuição nas ações de extensão, estágio de final de semana no debate sobre o trabalho do assistente social na área de educação. Por último, incluiu-se a análise do perfil familiar, realizado em 2014, na E. M. da Ponte Preta, contextualizando e analisando a sua realidade.

No capítulo 3 é resgatada a experiência com a assessoria do Serviço Social da UERJ com a Escola Municipal da Ponte Preta, analisando o instituído e a experiência instituinte na dinâmica da produção histórico-social da escola e a construção coletiva do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), no propósito de facilitar uma maior aproximação entre escola e família por meio da dimensão político pedagógica do trabalho interdisciplinar entre os diferentes sujeitos profissionais.

Nas conclusões gerais recupera-se os principais aspectos evidenciados na tese referentes principalmente a relação escola família na atualidade a partir da realidade concreta analisada e dos sujeitos e instituições envolvidas no processo: escola e universidade pública, profissionais de educação, estudantes e famílias.

1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E FAMÍLIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NO BRASIL.

Cidadão

Tá vendo aquele colégio moço?
 Eu também trabalhei lá Lá eu quase me arrebento
 Pus a massa fiz cimento Ajudei a rebocar
 Minha filha inocente Vem pra mim toda contente
 Pai vou me matricular Mas me diz um cidadão
 Criança de pé no chão Aqui não pode estudar
 Esta dor doeu mais forte Por que que eu deixei o norte
 Eu me pus a me dizer Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer

Zé Geraldo

1.1 A família como objeto de intervenção do Estado via escola.

Inicialmente será abordada a concepção de Estado que orientou a construção desta tese, que parte da perspectiva gramsciana, entendendo que Gramsci (1987) construiu uma concepção ampliada do Estado, sem negar ou contradizer Marx (1848) no Manifesto Comunista, em sua perspectiva de que o “Estado é o Comitê Executivo da Burguesia”. Concordando com Coutinho (2011), entende-se que a concepção, restrita de Estado, em Marx, estava de acordo com o período histórico vivido por este célebre pensador, que entendia o Estado em sua época como ele conheceu, como parte da estrutura que compõe a sociedade política e é composta por um aparelho coercitivo de Estado, como aquele que detém o monopólio da repressão, não incorporando a superestrutura (ideologia e cultura), além da sociedade civil e aspectos relacionados ao consenso e aos aparelhos privados de hegemonia (escolas, igrejas, sindicatos).

No pensamento gramsciano, principalmente em sua produção nos Cadernos do Cárcere (1929-1935), há uma ampliação do conceito de Estado, que usualmente é identificado como governo, devido a uma representação ligada ao plano econômico. Por isso, para ele, por Estado, “deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 269). Gramsci, devido ao período histórico e ao espaço geográfico em que se encontrava, pôde ter contato com uma materialização do Estado mais concreta, no sentido de poder identificar outros elementos que o compõem, e dedica-se para dar conta teoricamente do que denomina de “socialização da política”, o que se expressou naquela realidade histórica por meio, “[...] entre outras coisas, da conquista do sufrágio universal, da criação de grandes partidos políticos de massa, da ação

efetiva de numerosos e potentes sindicatos profissionais e de classe” (COUTINHO, 2008, p. 2008).

Nessa direção, elabora a perspectiva de construção da “hegemonia do proletariado”, no sentido de indicar a possibilidade de criação “[...] da base social da ditadura proletária e do Estado operário” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 111), elaborações construídas a partir de sua teorização sobre os “Conselhos de Fábrica” na Itália, no período anterior a sua prisão em 1926 e após a Revolução Russa em 1917, segundo ele, estes conselhos poderiam tornar-se “a base imediata do novo poder proletário” (COUTINHO, 2008, p. 50).

Assim, defende que a classe proletária pode colocar-se como dirigente e dominante no decorrer do processo de criação de “um sistema de alianças”, permitindo com isso a mobilização de grande parte dos trabalhadores, contra o capital e o Estado burguês (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011). Apesar de ter assistido a derrocada no movimento dos Conselhos de Fábrica, como uma das principais experiências de democratização direta que pôde conhecer.

Gramsci resume da seguinte forma a sua concepção sobre o fenômeno estatal: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Idem, 2011, p. 269). O autor, apesar da insistência em distinguir as diferenças estruturais e funcionais destas esferas, não desconsidera “[...] o seu momento unitário”, que é explicitado quando o “aparelho de coerção estatal” tem que ser acionado pois é criado para que, nos períodos de crise, quando há o fracasso das formas de comando e de direção que buscam manter o “consenso espontâneo”, não funcionam adequadamente. Neste sentido, conclui-se, segundo o pensamento gramsciano, que: “A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras como ‘dominação’ e como ‘direção intelectual e moral’” (COUTINHO, 2008, p. 56\57).

Ele reflete sobre a possibilidade de existência de um esgotamento do Estado-coerção, segundo alguns cientistas políticos e de direito, conforme a afirmação de elementos maiores de uma sociedade regulada ou do que denominam “Estado ético”, que parte do entendimento da existência da igualdade entre todos, o que Gramsci considera utopia tendo em vista o pensamento liberal (COUTINHO, 2011), em que os homens são considerados iguais diante do mercado para venderem sua força de trabalho, visto como um direito natural, o monopólio sobre a propriedade privada e os meios de produção.

Para Gramsci, a existência de um “Estado ético e de cultura”, é possível quando há a elevação das massas “[...] a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes.” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 270).

O autor compreende que a escola possui o que denomina de “função educativa positiva” e que os tribunais possuem “função educativa repressiva e negativa”, porém, outros aparelhos privados de hegemonia também cumpririam estas funções em determinados momentos. No caso da escola, ele afirmou a sua característica fortemente burguesa, sendo considerada um privilégio para poucos no que se refere ao acesso aos patamares mais elevados da cultura pelos processos de escolarização.

Faz-se necessário, para se pensar a família e a escola, resgatar-se uma breve fundamentação crítica que dê base para a reflexão sobre como as relações entre essas duas instituições sociais se constituíram histórica, econômica e culturalmente. Para isso, serão utilizados referenciais teóricos de autores clássicos como: Donzelot (1986), Engels (1979) e Ariés (1981) dialogando com outros que contribuam no embasamento de conceitos importantes para o melhor entendimento dessa relação construída historicamente.

Em função dos objetivos desta tese, este capítulo seguirá essa característica, principalmente em seus três últimos itens aonde serão apresentados e analisados teoricamente dados empíricos extraídos da experiência,⁵ buscando recuperar concepções desses e de outros autores coadunados com o referencial teórico metodológico histórico dialético que orienta esta produção acadêmica. Assim, foi realizado um panorama neste primeiro item, da obra de Donzelot (1986), principalmente em função das suas reflexões trazerem aspectos importantes que possuem relação estreita com a maneira como as famílias particularmente da classe trabalhadora pauperizada é tratada nas diferentes políticas sociais, em particular da educação, na história e na atualidade brasileira.

Donzelot (1986) em seu livro a **Polícia das Famílias**, resgata um período histórico a partir do século XVIII em que importantes transformações econômicas e culturais aconteceram como as revoluções: Francesa (1789-1799) e Industrial (1642-1689) que vão corroborar para a

⁵ Algebaile (2014, p. 189) recupera a importância da experiência de classe em seus estudos sobre o pensamento de Thompson em suas análises sobre a história da formação da classe operária inglesa, a autora destaca a importância de “[...] como Thompson “delimita” o âmbito das relações e experiências constitutivas da classe. Como não se trata de flagrar algo pré-definido, cuja manifestação se daria independentemente da ação dos homens enquanto fazem sua própria história; como, ao contrário, trata-se de rastrear uma formação histórica posta em movimento por uma multiplicidade de processos que obrigatoriamente antecedem, constituem e atravessam os momentos de sua mais clara institucionalização, as delimitações temporais deixam de acompanhar os marcos da história oficial e passam a perseguir as indicações de emergência e duração de práticas e relações que se fazem presentes nos múltiplos processos atuantes no curso dessa formação. Para maior aprofundamento sobre as ideias de Thompson ver: THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa I. A árvore da liberdade. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004. _____. A formação da classe operária inglesa II. A maldição de Adão. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. _____. A formação da classe operária inglesa III. A força dos trabalhadores. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. _____. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 1998. _____. A miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

construção de outros modos de vida, assim como de concepções sobre os sujeitos na sociedade, com uma ênfase relevante dada ao social (DONZELOT, 1986, p. 2).

O autor levanta questionamentos fundamentais para a compreensão da formação do social na sociedade moderna.

[...] pergunta como se formou o social, reagindo sobre outros setores, provocando novas relações entre o público e o privado; entre o judiciário, o administrativo e o estabelecido pelos costumes; a riqueza e a pobreza; a cidade e o campo; a medicina, a escola e a família, etc.; e vindo, com isso, recortar e remanejar recortes anteriores ou independentes; dando novo campo às forças em presença (Idem, 1986, p. 2).

Dialogando com essa perspectiva, pode-se relacioná-la com as contribuições trazidas por Engels (1979) na sua produção sobre **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, em que recupera, segundo a concepção materialista de Marx, que “o [...] fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata”, em que o autor demonstra, “[...] pela análise de dados concretos, que o modo da produção material é o fator principal que condiciona o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais” (ENGELS 1979, p. 2).

Como Donzelot (1986) inicia a sua abordagem refletindo sobre o significado do social para melhor embasar as suas reflexões sobre família, assim também o fez Engels (1979), no entanto, enfatizando aspectos centrais referentes à formação da sociedade capitalista e a relação entre família e trabalho.

A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade; com tanto maior força se manifesta a influência dominante das forças de parentesco sobre o regime social (ENGELS 1979, p. 2).

O trabalho no capitalismo é descrito por Marx (1996) a partir de toda a sua complexidade e da relação que se estabelece entre proprietários dos meios de produção e a classe trabalhadora a partir da venda da sua força de trabalho, caracterizando o processo de exploração por meio da apropriação da mais valia.

O trabalho não é senão o uso da força de trabalho, cujo conteúdo consiste nas aptidões físicas e intelectuais do operário. Sendo assim, o salário não paga o valor do trabalho, mas o valor da força de trabalho, cujo uso, no processo produtivo, cria um valor maior do que o contido no salário. O valor de uso da força de trabalho consiste precisamente na capacidade, que lhe é exclusiva, de criar um valor de grandeza superior à sua própria. O dono do capital e empregador do operário se apropria deste sobrevalor ou mais-valia sem retribuição. Mas, embora sem retribuição, a apropriação da mais-valia não viola a lei do valor enquanto lei de troca de equivalentes, uma vez que o salário deve ser o equivalente monetário do valor da força de trabalho. Assim, a relação *mercantil* entre capital e força de trabalho assume o caráter de troca de equivalentes,

ao passo que a criação da mais-valia se efetiva fora dessa relação, no processo de uso produtivo da força de trabalho (MARX, 1996, p. 36).

É também importante inicialmente resgatar-se uma reflexão de Marx e Engels (2007), no Manifesto Comunista, que caracteriza bem as transformações que a ascensão da burguesia traz no que se refere à família e suas relações sociais na sociedade capitalista.

A burguesia, onde quer que tenha chegado ao poder, liquidou todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que prendiam o homem a seus "superiores naturais", e não deixou subsistir entre homem e homem qualquer outra ligação além do interesse próprio nu e cru, do impiedoso "pagamento à vista". Afogou nas águas geladas do cálculo egoísta os mais celestiais êxtases do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filistino...Numa palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, colocou a exploração aberta, despuorada, direta e brutal... Arrancou da família seu véu de sentimentalismo, e reduziu a relação familiar a mera relação monetária [...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 63).

Marx (1980) explica como o capitalismo por meio da incessante acumulação de riqueza com a exploração da classe trabalhadora e a manutenção do exército industrial de reserva, torna-se responsável pelo aumento da pobreza.

[...] quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército industrial de reserva. E quanto maior esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação. E quanto maior essa massa tanto maior o pauperismo (MARX, 1980, p. 747).

Engels (1979) reitera que a criação da monogamia está estreitamente ligada aos interesses capitalistas de manutenção da propriedade privada por meio do patriarcalismo, que ampliou o poder do homem, tendo a garantia da paternidade e do repasse dos seus bens aos herdeiros, submetendo a mulher ao lugar privado da reprodução e da fidelidade conjugal.

Retomando o pensamento de Donzelot (1986) evidencia-se que as reflexões elaboradas pelo autor desde o início de seu livro, vão caminhar na direção de uma certa denúncia de como as mudanças que vão atingir as famílias, baseadas em críticas direcionadas a elas, serão deferidas de maneira muito diferenciadas com relação as ricas e as pobres.

Assim, defendeu o autor:

Com relação aos pobres, denuncia-se uma economia pública defeituosa que os leva a abandonar os próprios filhos e abandonar o campo e sobrecarregar o Estado com encargos indevidos; com relação aos ricos, denuncia-se uma economia ou uma higiene privada defeituosas que os levam a confiar aos serviços, a educação da criança, confinada em cômodos estreitos. Já existe, portanto, uma espécie de hibridação entre o público e o privado, que vai jogar com a diferença ricos-pobres, como também com a diferença cidade-campo, para esboçar uma primeira linha (Idem, 1986, p. 3).

No decorrer dos seus estudos sobre família, Donzelot (1986), partindo principalmente da realidade europeia, porém com análises que servem como referência para entender como se

concebe a instituição familiar na atualidade nos diferentes países, vai discutir como que decorre no século XIX, o viés historiográfico e político sobre as diferentes concepções de compreensão da família, em termos dos pensadores capitalistas e socialistas e lança a seguinte pergunta: “Quem se identifica com a família?”.

E o mesmo responde analisando:

Principalmente os conservadores, partidários da restauração de uma ordem estabelecida centrada em torno da família, de um retorno a um antigo regime idealizado como também os liberais, que nela vêem o garante da propriedade privada, da ética burguesa da acumulação e, igualmente, o garante de uma barreira contra as intervenções do Estado. Os que atacam a família, os socialistas utópicos ou científicos, fazem-no contra as próprias funções que as classes dominantes lhe atribuem (Idem, 1996, p. 11).

Nas análises do autor, há por parte dos socialistas a construção de uma expectativa de que num regime socialista, a família não mais existiria. “Seu desaparecimento é programado no horizonte do socialismo cujos sinais anunciadores seriam, entre outros, sua desagregação parcial e suas crises” (Ibidem, 1996, p.11).

Entretanto, são elucidadas transformações nessa visão dos socialistas, a partir da entrada no século XX e uma crítica maior sobre os interesses da burguesia e uma análise mais coerente das famílias da classe trabalhadora, considerando o seu papel como sujeito histórico na luta por melhores condições de vida e trabalho.

Sem dúvida, a família burguesa é sempre denunciada pela sua hipocrisia e seu egocentrismo mas, a destruição da família só permanece na ordem do dia para as minorias anarquistas. Pelo contrário, nas organizações de massa, a família passa a constituir o obstáculo contra o qual as críticas se apagam, o ponto de apoio a partir do qual se lançam as reivindicações para a defesa e a melhoria do nível de vida (DONZELOT, 1986, p. 11).

Ainda refletindo sobre o modo como a concepção hegemônica de família vai se constituindo historicamente, o autor levanta importantes questões para pensar sobre como surge o “sentimento moderno da família”, atribuindo-o a burguesia que influenciará todas as classes sociais, contando também com o proletariado ao fim do século XIX. A partir da visão do que o pensador chama de “história das mentalidades”, ele mostra como que esse sentimento poderá ser explicado: “[...] rompendo com essa leitura política, ela mostra a existência de um regime de transformação própria do sentimento, dos costumes, da organização do cotidiano. Buscando entender os motivos que levaram a essa postura, Donzelot (1986) questiona:

Porém, por quais razões teriam as camadas populares aderido à moral burguesa e se teriam submetido às injunções familialistas daqueles que as dominavam? Podemos dizer que a vida familiar transformou-se num valor universal pela simples força de atração de seu modelo burguês? E o que permite afirmar que o sentimento da família,

nas camadas populares, é da mesma natureza que nas outras classes sociais, que obedece à mesma lógica de constituição, tem os mesmos valores, as mesmas esperanças e possui os mesmos efeitos? (Idem, 1996, p. 11).

Seguindo a sua abordagem, Donzelot (1986) recupera as contribuições de Michel Foucault no sentido de buscar desconstruir a separação entre o que se considerava do campo da política e da psicologia, criando a ideia de “bio-político”, para com isso explicar o surgimento do que se convencionou chamar de polícia.

[...] essa proliferação das tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo da existência, a partir do século XVIII, nos países europeus. Técnicas que, no seu ponto de partida, encontram seu pólo de unificação naquilo que então se chamava polícia: não no sentido restritivamente repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas segundo uma acepção mais ampla englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação, [...] (Ibidem, 1986, p. 13).

Assim o autor identifica como a família será objetificada e ocultada pelo social, colocando-se numa relação ao mesmo tempo de objeto e sujeito que será transformado e transformará a organização social e com isso também se imporá a necessidade de sofrer o policiamento das suas relações. “São também os procedimentos de transformação da família que instalam as formas de integração moderna que emprestam às nossas sociedades seu caráter particularmente policiado”.

Nesse sentido, a famosa crise da família, sua crise de liberação, apareceria não tanto como intrinsecamente contra a ordem social atual, mas sim, como uma condição de possibilidade de sua emergência. Nem destruída nem piedosamente conservada: a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares. Assim como se estabelece, ao mesmo tempo, uma circularidade funcional entre o social e o econômico (Ibidem, 1986, p. 13).

Donzelot (1986), ao caminhar na direção de compreender outras exigências que vão se colocar como responsabilidades familiares a partir da organização social que se formou com o processo de industrialização, visualiza a relação que se constrói da família com outras instituições e tecnologias sociais criadas pela sociedade a fim de manter o controle de forma diferenciada entre os pobres e os ricos. Assim o autor enfatiza como que historicamente foi se constituindo as relações com a medicina, o judiciário, a psiquiatria, a psicanálise, o serviço social e a escola que serão abordadas resumidamente partindo da análise do autor a fim de elucidar o objeto de estudo em questão nesta tese, elaborado considerando a relação histórica entre escola e família na sociedade capitalista.

A construção dos cuidados com as crianças passa a existir a partir do século XVIII, esse cuidar sendo chamado no livro de Donzelot (1986) de “conservação” numa realidade em que

as mulheres pobres se deslocavam do campo, aonde trabalhavam como nutrizes, indo para as cidades aonde passaram a se constituir como força de trabalho enquanto criadas das famílias burguesas ou nas indústrias. Nesse período o autor vai mostrar também a participação da medicina e da filantropia nesse processo e suas interferências consideradas educativas diante das situações que avaliavam como importante enfrentar⁶, agindo diferenciadamente com relação as famílias ricas e as pobres, seus modos de vida social, cultural e sexual, estabelecendo críticas ao lugar atribuído as crianças dentro das famílias.

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do Estado ou à indústria mortífera das nutrizes voltem a educá-los. Se a causa do mal é a mesma em toda a parte, se o alvo principal é claramente designado na criadagem, os remédios diferem, justamente, quer se trate dos ricos ou dos pobres. Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois pólos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar, sob a etiqueta de "economia social" todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia (Ibdem, 1986, p. 21).

Com a finalidade de contribuir com a recuperação histórica sobre família realizada por Donzelot (1986), faz-se importante também resgatar como foi construída a concepção sobre o significado do ser criança na sociedade moderna, como se deu a criação do sentimento de infância que fica mais evidente nos estudos históricos de Ariés (1981) em **História Social da Criança e da Família**. Em sua obra o autor aborda inicialmente, a não existência de uma diferenciação entre adultos e crianças em que essas eram confundidas com os indivíduos da fase adulta, tomando como referência a partir da sociedade medieval. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social, aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas” (ARIÉS, 1978, p. 156). Constituindo-se historicamente algumas particularidades posteriormente no decorrer do desenvolvimento das sociedades, surgem algumas pequenas mudanças, como nas vestimentas, que mostram a consideração de diferenças significativas que precisavam ser evidenciadas no tratamento dado as crianças social e culturalmente, que

⁶ Todos colocam em questão os costumes educativos de seu século, visando três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a da criação dos filhos por amas-de-leite, a da educação "artificial" das crianças ricas. Com seu encadeamento circular essas três técnicas engendrariam, tanto o empobrecimento da nação, como o enfraquecimento de sua elite (Donzelot, 1986, p. 21).

geralmente tinham a sua existência quase ignorada por muitos, devido a fragilidade de sua vida com uma grande mortalidade nessa fase e a ausência dos cuidados necessários a sua sobrevivência.

Já desde o século XIV, uma tendência do gosto procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião (no culto dos mortos) a personalidade que se admitia existir nas crianças, e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade. Acompanhamos a evolução do putto, do retrato da criança, até mesmo da criança morta em pequena. Essa evolução terminou por dar à criança, à criancinha pequena - ao menos onde esse sentimento afluía ou seja, nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII - um traje especial que a distinguia dos adultos. Essa especialização do traje das crianças, e sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças: elas contavam muito mais do que o imaginava [...]” (ARIÉS, 1978, p. 156).

Essa descoberta de que existia a chamada infância no interior das relações pessoais e sociais, foi apresentada por Ariés (1978) por meio de outras atitudes e ações que compuseram a maneira como que o sentimento construído com relação a criança, foi elaborado socialmente e descrito pelo autor, ressaltando-se a origem do processo de disciplinamento.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela "paparicação" - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis · Ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (Idem, 1978, p. 163).

Segundo Ariés (1978) a partir do século XVIII, há uma ampliação da inquietação relacionada as questões de saúde familiar, principalmente no que se refere a higiene e com isso constrói-se uma centralidade sobre a vida infantil no interior das famílias.

Havia também uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo sua higiene. Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família (Ibdem, 1978, p. 164).

Donzelot (1986) ao analisar a origem do interesse da medicina pelas mulheres e crianças, mostra que anteriormente estas eram menosprezadas como apenas um meio de reprodução e que se faz necessário incluir a mulher nos cuidados com os doentes como subsidiária da ação do médico mas também voltada para o modo de educar e cuidar da saúde das crianças, privilegiando-se as famílias da burguesia “Entre as últimas décadas do século

XVIII e o fim do século XIX os médicos elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação, e a medicação⁷ das crianças” (Idem, 1996, p. 22).

Essa ligação orgânica entre o médico e a família irá repercutir profundamente na vida familiar e induzir sua reorganização em pelo menos três direções: 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato (Ibidem, 1996, p. 23).

Com relação às famílias pobres, a ação segundo Donzelot (1986) será por meio de uma “vigilância direta”, não podendo contar como as famílias ricas com um “médico de família”, porém mostrando de forma aparente um tom preocupante do Estado em “[...] garantir a conservação das crianças e de estender os mesmos preceitos higiênicos, porém, com economia social [...]”, produzindo resultados que se opõem aos gerados pela “medicina doméstica” (Ibidem, 1996, p. 27).

Neste sentido, a ação do Estado será direcionada para convergir momentaneamente com o interesse das famílias pobres em manter o controle sobre os sujeitos vistos como “indesejáveis da família”, utilizando-se assim a institucionalização desses em instituições fechadas.

Superfície de absorção dos indesejáveis da ordem familiar, os hospitais gerais, os conventos, os hospícios servem de base estratégica para toda uma série de intervenções corretivas sobre a vida familiar. Esses lugares de reunião dos infortúnios, das misérias e dos fracassos facilitam a mobilização das energias filantrópicas, fornecendo-lhes um ponto de apoio, servindo-lhes de laboratório de observação das condutas populares, de base de lançamento de táticas próprias para contrariar seus efeitos socialmente negativos e reorganizar a família popular em função de imperativos econômico-sociais (DONZELOT, 1986, p. 29-30).

Nesse processo é criado um mecanismo com uma técnica para proporcionar a entrega de bebês abandonados pelas famílias em conventos de forma supostamente anônima, estes eram colocados num recipiente cilíndrico que tinha uma abertura para colocação da criança e quando era rodada aparecia uma parte fechada que ficava geralmente voltada para rua e abria-se quando alguma mulher tocava a campainha na parte externa. A princípio a criação da roda teve o objetivo de motivar a entrega de filhos fora dos casamentos “adulterinos”, buscando conciliar “a preocupação em unir respeito à vida e respeito à honra familiar [...]” (Idem, 1986, p. 30).

Entretanto, esse dispositivo é apropriado pelas classes populares como uma maneira de receber subsídios do Estado para ajudar no sustento dos filhos, pois as crianças recebidas pelas

⁷ O médico, graças à mãe, derrota a hegemonia tenaz da medicina popular das comadres e, em compensação, concede à mulher burguesa, através da importância maior das funções maternas, um novo poder na esfera doméstica (DONZELOT, 1986, p. 25).

freiras nos conventos eram entregues para mulheres nutrizas cuidarem das mesmas e por meio da cooperação das chamadas “mensageiras”, muitas eram devolvidas as mães legítimas havendo um suposto aumento do abandono que chama atenção dos organizadores. Com isso, cria-se as bases para institucionalização de um benefício como direito existente até hoje no formato de salário família (Ibdem, 1986, p. 33).

Assim se constitui a mãe de família popular. Em vez de mãe, ela é nutriz, já que se origina no modelo da nutriz mandatada pelo Estado. Desse modelo ela retira a dupla dimensão de sua condição: a remuneração coletiva e a vigilância médico-estatal. Assim, por causa desse status de nutriz, o vínculo que a liga a seu filho permanecerá, por muito tempo, suspeito de desmazê-lo, de abandono, de interesse egoísta, de incompetência irremediável: herança de um confronto entre a mulher popular e a assistência do Estado, onde o aspecto positivo aos olhos de seus tutores sempre será mais o produto de uma conjunção e de uma redução imposta entre a mãe e o filho, do que de um engendramento desejado (Ibdem, 1986, p. 34).

Assim, é construída a assistência à família por parte do Estado contando principalmente com ações de cunho filantrópico e religioso direcionadas aos pobres como maneira de “[...] moralizar seu comportamento, facilitar sua educação, convergindo seus esforços para uma restauração da vida familiar, forma primeira e fórmula mais econômica da assistência mútua” (Ibdem, 1986, p. 33).

Com isso são criados diversos modos de buscar manter o controle sobre as famílias pobres, utilizando-se principalmente da mulher como sujeito que deverá ser responsabilizada pelos cuidados e reprodução familiar, reforçando o modelo familista que se constituirá como uma importante estratégia para garantir o desenvolvimento capitalista a partir do processo de industrialização.

Esta estratégia de familiarização das camadas populares, na segunda metade do século XIX tem, portanto, como suporte principal, a mulher e lhe associa um certo número de instrumentos e aliados: instrução primária, ensino da higiene doméstica, instituição dos jardins operários, repouso do domingo (repouso familiar em oposição ao da segunda-feira, tradicionalmente ocupado em bebedeiras). Mas o principal instrumento que ela recebe é a habitação "social". Praticamente tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso se lhe fornece uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos (DONZELOT, 1986, p. 43).

Mesmo com essa responsabilização atribuída a mulher das classes populares, isso não a afastará da necessidade de entrar no mercado de trabalho, entendida como necessária ocasionalmente, porque esperava-se dela que adquirisse uma “competência doméstica” e que o homem melhorasse profissionalmente para que a mulher se dedicasse integralmente ao lar. “Essa inflexão introdutória na carreira feminina restitui ao homem, senão a realidade, pelo

menos a impressão de seu antigo poder patriarcal, assegurando-lhe a responsabilidade principal no abastecimento do lar; [...]” (Idem, 1986, p. 43).

Enquanto isso, a mulher é cada vez mais social e culturalmente colocada no lugar privado da casa que deverá ser mantido por ela como um ambiente saudável e que seja “[...] suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos. Além disso, há uma pretensão para “[...] que a habitação se transforme numa peça complementar à escola no controle das crianças: que seus elementos móveis sejam banidos para que nela se possa imobilizar as crianças” (Ibidem, 1986, p. 46).

A busca da intimidade, a competência doméstica proposta à mulher popular, são o meio de fazer aceitar, de tornar atraente esse habitat que passa, de uma fórmula ligada à produção e à vida social, a uma concepção fundada na separação e na vigilância. Se o homem preferir o exterior, as luzes do cabaré, se as crianças preferirem a rua, seu espetáculo e suas promiscuidades, será culpa da esposa e da mãe (DONZELOT, 1986, p. 43).

Neste sentido, a família e a escola tornam-se espaços de controle, constituindo-se como parte de uma metodologia pedagógica pautada na “liberdade vigiada”, a partir das elaborações da psicopedagogia, considerando-se que as crianças possuíam uma excessiva liberdade, que estavam sujeitas a serem abandonadas nas ruas, havendo a necessidade do uso de técnicas de vigilância para contenção desse tipo de comportamento.

Social e culturalmente a escola torna-se um lugar coercitivo, inclusive sendo acionada como um meio para se reduzir o quantitativo de crianças abandonadas que aumentaram a partir do desenvolvimento da medicina na época, coibindo de certa forma que as famílias tivessem a expectativa de ganhos com o trabalho dos filhos, além de obter o acesso, segundo Donzelot (1986) “[...] aos conteúdos do ensino, às normas de higiene e de comportamento propícios ao bem-estar” (Idem, 1986, p. 73).

Através da escola poder-se-á, ao mesmo tempo, limitar a imprevidência na reprodução, e aumentar a previdência na organização da vida, atingir o principal estímulo da atividade humana que é, como dizia Malthus, muito mais o medo da necessidade do que a própria necessidade (DONZELOT, 1986, p. 73).

Há um impasse na visão sobre a escola, colocado como teórico por Donzelot (1986) em função da possibilidade de tornar a educação com a frequência escolar obrigatória e como essa poderia trazer tanto “[...] o risco de contrariar o livre jogo do liberalismo [...]”, assim como tinha-se o receio que a obrigatoriedade escolar poderia ser responsável por destruir a família e com isso haver o apoio no sentido de tramar possibilidades coletivas que ameaçassem a ordem

estabelecida. “[...] é nesses termos que a questão da escola será discutida em todos os espaços acadêmicos e políticos (Idem, 1986, p. 71).

Donzelot (1986) dá continuidade aos questionamentos realizados sobre a imposição e a gratuidade escolar, indagando: “Mas, se a escola é a solução para esse cerne dos problemas que ameaçam a ordem política, por quais meios será imposta? Decretar a escola gratuita para todos?” (Ibdem, 1986, p. 73).

E o autor traz também elementos sobre a forma como foram construídas diferenciadamente as unidades escolares para ricos e pobres e a maneira como as classes sociais passam a lidar com a entrada dos seus filhos no espaço escolar, mostrando que a gratuidade e a imposição não bastavam para garantir o que estava sendo determinado.

Não é suficiente, como se viu na Inglaterra, na primeira metade do século XIX, quando se construíram soberbos estabelecimentos para os pobres, distintos das "escolas de aventuras" como eram curiosamente chamadas as escolas pagas, de qualidade bem desigual. Rapidamente, as famílias com mais recursos preferiram colocar seus filhos nas escolas para pobres, concebidas segundo normas rigorosas e que proporcionavam um ensino unificado (DONZELOT, 1986, p. 73).

Com relação aos filhos da classe trabalhadora,⁸ havia de forma progressiva a evasão escolar, pois estes frequentavam parcialmente o horário noturno, “[...] embrutecidos pelo trabalho na fábrica [...]”, com isso não acompanhavam bem a escola passando para as “escolas paroquiais” ou saíam definitivamente da escola (Idem, 1986, p. 73).

Na própria França existia a possibilidade de gratuidade para as crianças pobres, mas era preciso, desde a lei de Guizot, que os pais se inscrevessem em listas de indigentes, procedimento que era considerado humilhante e que levava os mais pobres a procurarem os favores dos Irmãos das Escolas Cristãs, que não cobravam ou, então, a manterem as crianças em casa. A gratuidade em si mesma não era, portanto, uma solução. Decretar a escola obrigatória e única? Isso significaria contrariar gravemente a lógica liberal. Por que, então, não inverter as táticas? (DONZELOT, 1986, p. 74).

Taticamente a inversão colocada como solução para esses impasses com relação a inserção das crianças em escolas no século XIX foi “empregar a gratuidade para atrair as famílias imbricadas nos blocos de dependência e, a obrigação, contra aqueles que vivem marginalizados nos despojos suspeitos das velhas redes de solidariedade” (Idem, 1986, p. 74).

⁸ Harvey (2011) em parte de sua revisão histórica [...], resgata as mudanças que o processo de industrialização traz para os modos de vida, trabalho e luta da classe trabalhadora, destacando o impacto particular de como “[...] gênero, classe e relações familiares mudaram na medida em que os trabalhadores estavam cada vez mais reduzidos à condição de apêndices flexíveis para a máquina” e que “[...] a entrada de um grande número de mulheres na força de trabalho, no passado e agora, teve todo tipo de ramificações sociais” Estas transformações vão gerar a necessidade de criação da educação pública “[...] na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais” (HARVEY, 2011, p. 107).

Assim as famílias ricas tiveram garantida a educação gratuita e as pobres foram coagidas a manterem os seus filhos obrigatoriamente na escola como maneira de garantir o controle do Estado para manutenção da ordem e dos interesses capitalistas. E com isso pode-se contar ainda com a intervenção dos professores com a finalidade de colocar as crianças contra a autoridade dos pais para assim fazer com que a família fosse normalizada e civilizada, de acordo com Donzelot (1986).

No decorrer da história dos séculos XVIII e XIX vão sendo criados outros mecanismos de controle pelo Estado para manter a tutela⁹ das famílias, principalmente daquelas mais pauperizadas, que terão o seu poder sobre os seus filhos ameaçado, devido geralmente a criação de leis e ao julgamento moral que passará a existir com relação aos seus comportamentos, julgados como criminosos e também as próprias crianças que passaram a ser criminalizadas. “Daí a lei [...], que atribui ao juiz o poder de confiar a guarda de uma criança, quer a Assistência Pública, quer a uma pessoa ou a uma sociedade caridosa e isso, em todos os casos de delitos ou crimes cometidos por crianças ou contra crianças” (Idem, 1986, p. 80).

Ou seja, passagem de um governo das famílias para um governo através da família. A família não serve mais para identificar um interlocutor de pleno direito dos poderes estabelecidos, poderes da mesma natureza que ela. Transforma-se em relê, em suporte obrigatório ou involuntário dos imperativos sociais, segundo um processo que não consistiu em abolir o registro familiar, mas em exacerbar seu caráter, em tirar o máximo de suas vantagens e inconvenientes aos olhos de seus próprios membros, a fim de unir, em dois tipos de ligações, uma positiva e a outra negativa, as exigências normativas e os comportamentos econômico-morais (Ibdem, 1986, p. 86-87).

Com isso, cria-se o que Donzelot (1986) denomina de “complexo tutelar” que será composto por novos profissionais, dentre eles: “[...] os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores”. Esses atuarão comumente como “trabalhadores sociais” que substituirão “[...] o professor primário na missão civilizadora do corpo social [...]” (Idem, 1986, p. 91).

Partindo de uma vontade de reduzir o recurso ao judiciário, ao penal, o trabalho social se apoiará num saber psiquiátrico, sociológico, psicanalítico, para antecipar o drama, a ação policial, substituindo o braço secular da lei pela mão estendida do educador (Ibdem, 1986, p. 93).

Mesmo o “trabalho social” tendo sido criado, segundo Donzelot (1986) em substituição ao papel civilizatório do professor, esse não perde o seu lugar privilegiado no acompanhamento próximo da vida dos estudantes por encontrá-los diariamente conhecendo melhor o seu cotidiano, e com isso esses educadores serão demandados a serem ouvidos pelos trabalhadores

⁹ Apoiando-se na defesa dos interesses de seus membros mais frágeis (crianças e mulheres), a tutela permite uma intervenção estatal corretiva e salvadora, mas às custas de uma despossessão quase total dos direitos privados (DONZELOT, 1986, p. 86).

sociais e por instituições como a justiça a fim de relatarem os modos de vivência dos filhos das classes populares, assim também contribuindo para o seu disciplinamento e a criminalização de suas famílias.

Em seguida o investigador pode encontrar, prioritariamente, o professor primário. Seu testemunho, tanto na cidade como no campo, apresenta um valor de primeira ordem; ele é, frequentemente, bem informado, e sempre imparcial. De fato, o professor primário, vendo a criança todos os dias, está ao corrente de tudo que lhe concerne, sua saúde, seu estado, a educação que recebe, os cuidados, a vigilância de que é objeto. Por meio dele, o investigador pode ter uma ideia exata da existência da própria família, pois não é raro que as mães venham lhe pedir conselhos. Também é possível, através dele, informar-se sobre as ocupações do chefe da família, em particular, conhecer o nome do patrão ((Ibdem, 1986, p. 114).

Associada a esse processo de escuta dos professores era utilizada “[...] uma técnica que mobiliza o mínimo de coerção para obter o máximo de informações[...]”, usualmente implementada pelos assistentes sociais em visitas domiciliares com a finalidade de aprofundar a investigação sobre o modo de vida das famílias pobres, era o instrumento do inquérito social que segundo Donzelot (1986, p. 115).

[...] estabelece de fato uma ponte entre a administração da assistência e o aparelho judiciário, porém, mais para discriminar os que dependerão de um ou de outro, do que para estabelecer um circuito contínuo e funcional entre os dois. Por meio do inquérito social o assistente testa a receptividade da família a uma intervenção branda. Se tudo correr bem, se a família a quiser e pedir mais, será encaminhada à Assistência Pública, mais tarde chamada Assistência à Infância. Se ela manifestar reticências, será encaminhada para a esfera judiciária a título de quase-punição (Idem, 1986, p. 115).

Outros profissionais, como os psiquiatras e psicanalistas também serão acionados para compor as ações do Estado que visavam associar-se a uma intervenção menos coercitiva junto às famílias pobres, conjugando com práticas consensuais visando a moralização e o disciplinamento, conforme a visão gramsciana de Estado ampliado que articula o consenso e a coerção, como foi abordado no decorrer deste capítulo. Neste sentido, esses profissionais atuarão em conjunto com a escola com a finalidade de educar numa concepção disciplinar, esses sujeitos de maneira a adequar-se à vida social. O tipo de intervenção nas famílias que mantinha ainda um caráter repressivo principalmente por meio do judiciário, não se dava com a total submissão dos sujeitos que encontravam meios de resistência para não se sujeitarem a esse tipo de ação, dando lugar a uma atuação psicologista (Ibdem, 1986, p. 151).

Já no final do século XIX e início do século XX, segundo Donzelot (1986), outros aspectos referentes a ação do Estado sobre a família da classe trabalhadora permanecerão em cena, no que se refere também a sexualidade e as questões que a envolvem, como o controle dos corpos, a intimidade e o controle de natalidade, mantendo o acionamento da medicina para controlar os comportamentos. No entanto, haverá um intenso debate entre malthusianos e

populacionistas, em que os primeiros defenderão que “a excessiva prolicidade das classes pobres constituía, aos olhos dos filantropos, a principal causa de sua miséria” (Idem, 1986, p. 158). E ainda que

Além disso, a imprevidência das massas trabalhadoras fazia pesar, sobre as finanças públicas, o custo crescente dos processos assistenciais. Engendrava um perigo político através do aumento, no seio da nação, das camadas menos “civilizadas” (DONZELOT, 1986, p. 158).

Entretanto, há uma inversão completa no discurso filantrópico a partir de dois acontecimentos históricos: a derrota da Comuna de Paris, em que a existência fazia com que a burguesia francesa se sentisse ameaçada e por outro lado, o crescimento do “imperialismo colonial”, passando “[...] a ser o setor decisivo dos lucros, o lugar onde esses se redistribuem em função das competições internacionais” (Idem, 1986, p. 158).

Assim, houve o incentivo da natalidade de acordo com os interesses capitalistas, conforme Donzelot (1986):

A burguesia não tem mais medo internamente, mas tem necessidade de homens para suas jogadas no exterior. Daí a substituição da antiga moralização malthusiana das classes pobres por um novo discurso, que agora milita contra a infecundidade crescente das famílias, o descuido culposo daqueles que se recusam a procriar e deixam a nação sob a ameaça de seus rivais (Ibdem, 1986, p. 158).

A partir da década de 1950, são criadas iniciativas voltadas para a realização do planejamento familiar, também pensadas devido ao grande número de crianças das classes populares nas escolas francesas, que vivem segundo Donzelot (1986), um processo de “desadaptação escolar”. Outra criação nesse período é a denominada “Escola de Pais¹⁰” que propiciará ainda a realização da “educação sexual”, por meio da atuação dos psicólogos.

Nesse circuito escola-família, o operador de cada etapa foi a psicanálise. É ela quem autoriza o deslocamento dos problemas de aproveitamento escolar para os da harmonia familiar. É ainda ela quem instrui uma educação sexual não mais centrada nas doenças venéreas, mas na questão do equilíbrio mental e efetivo. Face ao desdobramento dos psicólogos, dos conselheiros e dos educadores que se satelizam em torno da relação escola família não basta dizer que aí passou a psicanálise. Seria mais exato dizer, embora jogando um pouco com as palavras, que é por aí, através desse ativismo familiar-escolar que ela pôde passar (Idem, 1986, p. 177).

¹⁰ Aparentemente, a criação da Escola de Pais constituiu um acontecimento de pouca importância. Algumas Senhoras da alta sociedade decidiram, em 1929, reunir-se por iniciativa de uma delas, a Sra. Vérine, para organizar um ensino cooperativo dos pais a fim de adaptar a antiga e rígida moral familiar às exigências da vida moderna. A Grande Guerra afrouxara os vínculos de autoridade; os filhos aproveitaram a ausência de seus pais para se emanciparem mais cedo e, as esposas, na retaguarda, tiveram que assumir responsabilidades às quais está fora de questão fazê-las renunciar. Além disso, em quase todos os pontos da Europa, vê-se florescer novas concepções pedagógicas, mais liberais, que confiam na espontaneidade das crianças ou, então, novas formas de enquadramento da juventude como o escotismo. O objetivo anunciado da Escola de Pais consistia em registrar essas inovações e conciliá-las com o que fosse essencial nos antigos valores familiares (DONZELOT, 1986, p. 177).

Com essa aproximação escola e família por meio da intervenção da psicanálise, intenciona-se a diminuição de parte do poder familiar que deveria estar de acordo com as novas normas impostas pela instituição escolar sob a retaguarda desses profissionais. Neste sentido, afirma Donzelot (1986) que com relação a escola, “[...] não deve haver, portanto, uma oposição reativa à escola; pelo contrário, deve-se jogar o seu próprio jogo, mas de uma maneira que aumente o papel da família em vez de diminuí-lo”. E assim como uma forma de recriação do papel social da família em conjunto com a escola, fazer ressurgir “[...], na sua horizontalidade, uma dimensão vertical de inculcação dos comportamentos familiares, onde os valores morais, as superioridades das competências culturais, a disponibilidade afetiva possam encontrar o seu verdadeiro lugar (Idem, 1986, p. 186).

Outra importante instituição trazida no resgate histórico realizado por Donzelot (1986) sobre a intervenção na família é a igreja que ficará sempre buscando manter também o seu poder, entrando na disputa com essas outras instituições e profissões a fim de defender “[...] os valores morais fundadores da família tradicional [...]” e entrando como não poderia deixar de se esperar, junto com os médicos, na batalha contra as feministas em favor do aborto, por exemplo, a partir da década de 1960 (Ibidem, 1986, p. 200).

A partir de agora, revisitando brevemente as características históricas do Brasil, enquanto um país que se forma como uma economia “periférica e dependente” segundo Florestan Fernandes (1973), no que concerne a formação do que se poderia chamar de família brasileira é preciso buscar desconstruir a visão de que durante o período da colônia e do império, forma-se um “único modelo de família” baseado na origem dos povos europeus, principalmente os portugueses, que estiveram presentes desde a sua entrada nas novas terras, conformando o patriarcalismo brasileiro.

A fim de realizar uma análise crítica dessa história, recorreu-se a autores como Mariza Corrêa em seu artigo **Repensando a família patriarcal brasileira – Notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil** dando também visibilidade a participação ativa das mulheres, vistas geralmente como submissas e dos negros escravizados tratados como incapazes de constituírem uma organização familiar, por diversos autores, mesmo os considerados mais críticos.

A história das formas de organização familiar no Brasil tem-se contentado em ser a história de um determinado tipo de organização familiar e doméstica – a “família patriarcal” -, um tipo fixo onde os personagens, uma vez definidos, apenas se substituem no decorrer das gerações, nada ameaçando sua hegemonia, e um tronco de onde brotam todas as outras relações sociais. Ela se instala nas regiões onde foram implantadas as grandes unidades agrárias de produção – engenhos de açúcar, fazendas de criação ou de plantação de café - , mantém-se através da incorporação de novos

membros, de preferência parentes, legítimos, a extensos “clãs” que asseguram a indivisibilidade de seu poder, e sua transformação dá-se por decadência, com o advento da industrialização e a ruína das propriedades rurais, sendo então substituída pela “família conjugal moderna” (CORRÊA, 1993, p. 15-16).

Corrêa (1993) em sua análise crítica sobre a história que se convencionou contar sobre a formação da família no Brasil, resgata a origem das expressões como “família patriarcal brasileira” que teve como seu principal difusor Gilberto Freyre, um grande pesquisador do tema a partir de obras de referência como **Casa Grande e Senzala** e o termo “família conjugal moderna” cunhado por Antonio Candido de Mello e Souza “[...] em sua caracterização do ponto terminal da trajetória histórica da família brasileira” (Idem, 1993, p. 16).

A autora questiona os limites das produções desses autores, assim como de outros, no que se refere a afirmação da existência desse “único tipo de família”, no período que compreende os séculos XVI ao XIX no Brasil. “A sociedade colonial nestes 300 anos esteve composta de duas partes: uma familiar (a família patriarcal) e outra não familiar, que reunia a maioria da população, “a massa anônima dos socialmente degradados” (CANDIDO, 1972, p. 303 apud CORRÊA, 1993, p. 19-20).

Corrêa (1993) dá continuidade a sua perspectiva analisando que

A “família patriarcal” pode ter existido, e seu papel ter sido extremamente importante, apenas não existiu sozinha, nem comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira (Idem, 1993, p. 27).

As críticas de Corrêa (1993) caminham também no sentido do questionamento de que muitos desses autores, além de considerarem a existência de um modelo de família único, incorporaram a sua linguagem, assumindo ainda “[...] o ponto de vista dos agentes em última instância controladores do comportamento social no Brasil Colônia, da Igreja entre eles [...]”. Utilizando “[...] os mesmos argumentos de que a classe dominante da época lançava mão para manter essa ‘massa amorfa’ em seu lugar e manter-se no poder” (Ibidem, p. 29-30).

[...] o argumento da inferioridade da mulher, assim como do negro, do cristão-novo ou dos filhos ilegítimos, na sociedade colonial, deveria ser utilizado com uma certa parcimônia e sempre contextualmente. Sua inferioridade foi sempre argumentada politicamente de maneira estratégica, em conformidade com os interesses do que detinham o poder de manipular esta argumentação (CORRÊA, 1993, p. 33-34).

E a autora aprofunda o seu debate de como em algumas situações torna-se conveniente reconhecer a participação de determinados desses sujeitos que eram na maioria das vezes desconsiderados para se conhecer a família brasileira em suas origens, mostrando importantes contradições de acordo com os interesses e sendo reconhecidos por alguns autores.

Assim, é possível concordar com Antonio Candido quando ele observa que muitas mulheres tiveram acesso a posições de mando nas grandes propriedades, ou quando lembra que muitos filhos bastardos foram incorporados às ‘famílias ilustres’ através da herança. A própria existência da possibilidade dessa manipulação oferece-nos uma pista mais interessante para o estudo dessa sociedade: o ato de não existir um reconhecimento formal, legal da igualdade da mulher, do negro, do bastardo, do cristão-novo e, não obstante, haver certos casos a admissão de pessoas pertencentes a essas categorias como iguais (Idem, 1993, p. 34).

Corrêa (1993) conclui as suas análises afirmando que não dá sequer para supor uma possível reescrita da “[...] história da família brasileira, mas apenas sugerir a existência de um panorama mais rico, a coexistência, dentro do mesmo espaço social, de várias formas de organização familiar, [...]” (Ibidem, 1993, p. 37).

Estas notas não pretendem apenas apontar para a possibilidade da existência de formas concretas alternativas de organização familiar mas também sugerir que, assim como a família patriarcal instituiu, na prática, a marginalização de outras formas familiares, os autores da história da família brasileira vêm sistematicamente instituindo teoricamente essas possibilidades alternativas em formas marginais (CORRÊA, 1993, p. 37).

Outros autores enfatizaram em seus estudos a participação dos negros na formação da família brasileira, trazendo a tona que mesmo com todo o processo de tentativa de aniquilamento dos laços familiares desses sujeitos com a escravização, eles constituíram novas relações familiares na chegada ao Brasil.

Teóricos como Robert W. Slenes em sua produção acadêmica **Lares negros, olhares brancos: Histórias da família escrava no século XIX**, Luiz Cláudio de Oliveira no livro: **Famílias negras centenárias – Memórias e narrativas** e Angela Mendes de Almeida, no artigo **Notas sobre a família no Brasil**, pesquisaram informações para destituir parte da história de invisibilidade das famílias da população negra brasileira.

Slenes (1988) analisa a partir de um rápido panorama da historiografia das famílias negras brasileiras e da narrativa de viajantes que contribuíram para a criação da “[...] imagem de devassidão sexual e instabilidade familiar que ainda caracteriza o escravo na maioria dos estudos históricos”. Argumentando que em seus estudos observa-se “[...] no entanto, que o olhar branco dessa época não é digno de fé: o racismo, os preconceitos culturais e a ideologia do trabalho no período predispunham os viajantes estrangeiros e brasileiros ‘homens de bem’ a verem os escravos como desregrados” (Idem, 1988, p. 189).

O autor exemplificando a existência de relações estáveis entre alguns negros escravizados que formaram famílias com casamentos longos, baseia-se por meio do acesso a documentos como de registro de casamento e de nascimento de filhos, que comprovaram

relacionamentos com a duração de provavelmente mais de 30 anos entre casais de negros em situação de escravidão.

Entretanto, Slenes (1988) analisa criticamente a afirmação de autores como Freyre (1980), Costa (1966), Nogueira (1962) e Bastide (1971) de que havia muita adversidade para a garantia de casamentos com maior tempo de duração e estabilidade pois

[...] as condições do cativo (o excesso de homens sobre as mulheres, a separação de famílias no tráfico interno de escravos, os caprichos e violências dos senhores) teriam tornado as uniões sexuais extremamente instáveis, a tal ponto que a vida sexual careceria de regras e a “família” escrava teria sido praticamente inexistente (SLENES, 1988, p. 190).

Slenes (1988) também refere-se aos estudos de Fernandes (1965) em que o importante autor que em suas análises sobre a formação sócio histórico brasileira o constituiu como um país de capitalismo “periférico e dependente”, com relação ao negros escravizados, afirma que

[...] as condições da escravidão, sobretudo o empenho dos senhores em tolher “todas as formas de união ou de solidariedade dos escravos”, não apenas marcaram o comportamento sexual do cativo, mas também minaram suas normas de vida em família; o resultado, segundo Fernandes, foi que o negro emergiu do cativo num estado de “anomia” ou de “patologia social”, sem os recursos psicológicos e os laços de solidariedade entre parentes tão necessários para enfrentar a concorrência do imigrante e alcançar a mobilidade social (FERNANDES apud SLENES, 1988, p. 191).

Entretanto, Slenes (1988) em seus estudos sobre as famílias negras brasileiras no período da escravidão observa exatamente o contrário, apesar de se fundamentar em pesquisas atuais mais localizadas no estado de São Paulo, em que o autor afirma ser

[...] curioso, portanto, que pesquisas recentes sobre a família escrava venham mostrando que o casamento de Policarpo e Afra não era exatamente atípico. Na verdade, as uniões sexuais de “longa duração” – não, evidentemente as de 40 anos, que seriam relativamente raras em qualquer sociedade com altos índices de mortalidade, mas, digamos, as de 10 anos ou mais – eram bastante comuns entre os escravos; como também eram comuns os casos de filhos que passavam os anos formativos na sua companhia (Idem, 1988, p. 92).

Assim, o estudioso conclui com relação a essas novas investigações sobre os negros escravizados que esses não “[...] internalizaram as normas sexuais e familiares de seus senhores, ou que suas normas permitiam apenas o casamento monogâmico”. E enfatiza que as informações pesquisadas em sua maioria foram feitas sobre os dados de casamentos registrados pela Igreja, não contemplando outras maneiras de relacionamento sexual e familiar como por exemplo os “[...] casos de poliginia¹¹ [...], prática aceita em muitas sociedades africanas. E

¹¹ [...] união de um homem com mais de uma mulher (SLENES, 1988, p. 192).

mesmo que isto não fosse o caso, uma alta frequência de casamentos monogâmicos não refletiria tudo que era permitido pelas normas dos escravos” (SLENES, 1988, p. 193-194).

Com isso, Slenes (1988) afirma que essas pesquisas indicaram na verdade “[...] que o peso da escravidão, o desequilíbrio numérico entre os sexos e a possível ‘sobrevivência’ de normas favoráveis à poliginia, não destruíram a família negra como instituição”. Destacando ainda como de importância maior que “[...] esses estudos sugerem fortemente que a união sexual estável constituía a norma cultural no grupo cativo”. Concluindo essa análise, registra que “[...] no que diz respeito a sexo e família, não há como caracterizar a prática do escravo, e muito menos seu sistema de normas como ‘desregrados’” (Idem, 1988, p. 194).

Em estudos de Jurandir Freire Costa em **Ordem Médica e Norma Familiar**, o autor reflete que a medicina no Brasil, como nas análises de Donzelot sobre a França, relacionadas as famílias pobres da classe trabalhadora, abordados inicialmente nesse item, no caso brasileiro, serviram para disciplinar a relação com os negros escravizados, dando prioridade a saúde das famílias brancas.

A incongruência ideológica do liberal-escravismo, com a qual os médicos compactuavam, torna-se, aqui, inoportuna. A felicidade física e racial, a riqueza econômica e espiritual, prometida pela higiene à família branca, não podiam estender-se ao escravo. Ele deveria continuar na posição em que sempre estivera. No entanto, sua função tinha que ser transformada. Cúmplice no funcionamento da casa antiga, deveria tornar-se agente de mudança familiar. O problema consistia, portanto, em modificá-lo higienicamente, sem alterar sua posição social e seu estatuto civil. Os médicos criaram, então, um outro procedimento tático: inverteram o valor do escravo. De “animal” útil ao patrimônio e à propriedade, ele tornou-se “animal” nocivo à saúde. Seu lugar disciplinar foi, deste modo, garantido (COSTA, 1989, p. 121).

E Costa (1989) avança no sentido de compreender também o modo como a medicina se insere como um mecanismo para reforçar a formação de um modelo de família, coadunado com a educação e os cuidados com a infância, adequado a sociedade burguesa que estava se formando no Brasil.

Fracionando as velhas relações de “casta”, religião e propriedade, a medicina higiênica preparou a família para acomodar-se e participar na criação dos valores de classe, corpo, raça e individualismo, característicos do Estado burguês. Foi neste âmbito que a educação e a conservação das crianças ganhou a importância que tem até hoje. Foi por esta via que os pais modificaram suas relações com os filhos e a família passou a ser vista, até períodos bem recentes, como local exclusivo de proteção e cuidados da infância (Idem, 1989, p. 151).

Na continuidade das análises de Slenes (1988) sobre as famílias negras escravizadas, o mesmo resgata aspectos referentes ao século XIX no período próximo e após o fim da escravidão, ressaltando como foi criada a centralidade da propriedade privada e do trabalho na sociedade brasileira, assim como a íntima relação com a concepção de família monogâmica e

patriarcal que se origina na época do Brasil colônia e império. Reforçando que nos relatos “[...] de viajantes e brasileiros a respeito da família escrava, provavelmente existe a influência de um projeto disciplinar que associava cada vez mais a estabilidade da família nuclear e a sobriedade na vida sexual com a constância e o empenho no trabalho” (Idem, 1988, p. 202).

No Brasil, o problema da transição do trabalho escravo ao trabalho livre, que levantava o espectro de uma mudança profunda nas práticas disciplinares, provavelmente fez com que parecesse especialmente necessária a adoção de [...] práticas de tutela. Certamente, no final do período escravista e na década de 1890, a “vadiagem” do negro liberto tornou-se uma preocupação constante nos debates políticos e nos jornais; e é significativo que a suposta recusa desse personagem ao trabalho era comumente atribuída a sua degenerescência moral, revelada por todo um complexo de características negativas, entre elas a lubricidade e a falta de instituições familiares (Ibidem, 1988, p. 222).

Oliveira, (2016) aborda nessa mesma direção as dificuldades encontradas pelos negros após serem libertados, trazendo a diferenciação entre homens e mulheres, em que os primeiros eram mais discriminados por não terem acesso ao trabalho com maior facilidade do que as mulheres que passam a trabalhar como empregadas e como essa relação impacta na criação dos filhos das famílias negras.

Por um lado, homens negros sem acesso ao trabalho formal recorriam ao trabalho ilegal e viam no ato sexual a única atividade prazerosa que podiam praticar durante o dia. E além disso, as mulheres, que no período posterior à abolição tiveram mais acesso ao trabalho do que os homens, na condição de trabalhadoras de “casa de família”, não podiam assistir aos filhos nas necessidades educacionais e psicoafetivas. Nessas circunstâncias é que teriam surgido diversos casos de homens negros que se recusavam a procurar emprego, para viver às custas da mulher que trabalhava. Além do preconceito de cor, seriam estigmatizados na sociedade paulista como “vagabundos” (Idem, 2016, p. 200).

O autor concluindo as suas análises sobre famílias negras em situação de escravidão demarca como que “os elementos constitutivos da identidade negra no Brasil estão ainda encortinados por estigmas e estereótipos impingidos no passado colonial”. E traz uma reflexão fundamental sobre a importância de se ressignificar e de resgatar a memória¹², como uma maneira de valorização da identidade da população negra brasileira. “A ressignificação das representações negativas sobre o negro brasileiro, por meio da produção discursiva da memória, parece-me ser o que incorporam as famílias que revisitam sua própria trajetória” (OLIVEIRA, 2016, p. 239).

Talvez esteja aí a segurança com que tramam o presente, como se o futuro estivesse para ser perpetuado em horizontes já conhecidos. Uma “família quilombola”, uma

¹² Linhares (2003) resgatando o pensamento de Paulo Freire no que se refere ao valor que deve ser dado as memórias e narrações afirmou que o educador “[...] concentra-se em seu projeto, tentando convidar os oprimidos a buscar suas memórias – coletivas e individuais -, como uma forma de ajudá-los a ler o mundo, numa perspectiva que lhe permita avaliar as matizes históricas que produzem opressões e oportunidades de autonomia” (Idem, 2003, p. 154).

“família negra” ou uma “família afro-brasileira”, então talvez não seja mais que a expressão de grupos de pensadores orgânicos que se articulam por afinidade ao desejarem representar a si mesmos a partir de suas memórias” (Idem, 2016, p. 239).

A abordagem sobre a questão do negro e a sua relevância na recuperação da história do Brasil é um debate que não se esgotará neste item pois em função do histórico do município aonde se localiza a experiência estudada nesta tese, essa discussão será retomada no capítulo 2, assim como o debate sobre família e família e escola, será retomado no próximo item que recupera os estudos atuais sobre a relação entre essas importantes instituições¹³ sociais.

1.2 A relação escola família como objeto de estudo entre as décadas de 1980 e 2000.

Torna-se importante para o estudo ora realizado, o conhecimento de parte da produção sobre o tema da relação família escola no Brasil, em particular nas últimas décadas, a fim de conhecer os limites e possibilidades dos estudos realizados e ainda de compreender melhor a relevância da investigação proposta nesta tese.

Em função do tempo disponível para a realização da pesquisa, não foi possível a construção de um estado da arte e do conhecimento sobre o tema, por parte da pesquisadora, no entanto, será utilizado como referência principal o “estado do conhecimento” promovido por Maria Alice Nogueira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentado em formato de artigo na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada de 04 a 08 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis.

A referida investigação intitulada: **Teses e Dissertações sobre a Relação Família-Escola no Brasil (1997-2011): Um Estado do Conhecimento**, inicia a sua apresentação com a afirmação de que não se deve considerar o arguemnto de “[...] que a categoria “família” só recentemente surgiu na pesquisa sociológica em Educação, pois, ao menos no nível

¹³ Algebaile, (2014) em artigo em que recupera as contribuições de Thompson para a investigação em políticas públicas refere-se as diversas interações que precisam ser construídas para alcançar a variedade e complexidade que envolvem a sua institucionalização e como se organizam de acordo com os interesses classistas, o que pode ser considerado ao buscar compreender as instituições sociais, como a escola e a família, defende a autora a partir do pensamento thompiano: “[...] ao enfatizarem as condições objetivas e subjetivas reais nas quais se dão as relações constitutivas da classe e da experiência de classe, evidenciam a necessidade de se considerar, na análise das formas institucionalizadas, a heterogeneidade, as variações e as instabilidades que presidem e põem em permanente movimento os processos de institucionalização. Argumenta que a ênfase dada por Thompson às tensões, contradições, fraturas e oposições atuantes no curso da história permite evidenciar o presente e o futuro como realidades em produção, favorecendo formas de compreensão crítica capazes de reconhecer, nos processos em curso de discussão, formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas, as condições reais de disputa contra-hegemônica de seus sentidos” (Idem, 2014, p. 183).

macroscópico de análise, a família já se fazia presente na literatura sociológica desde as décadas de 1950/60”. A autora referiu que o que se pode considerar como novo é a mudança verificada no “modo de tratamento” construído pelos novos pesquisadores da área de Sociologia, sobre a temática da família (NOGUEIRA, 2015, p. 1).

A pesquisadora iniciando a apresentação dos dados do estado do conhecimento, fez um breve resgate de como os estudos sobre a relação família escola após a década de 1940, tendo como referência os estudos de (FORQUIN, 1995), enfocavam como que o ambiente da família original, era um elemento de grande poder para explicação das possibilidades desiguais de permanência dos estudantes no espaço escolar.

Tais pesquisas restringiam-se às características morfológicas do grupo familiar (a renda, o nível de instrução e a ocupação dos pais, o número de filhos, o lugar da criança na fratria etc.). Seus resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais. Assim, certas famílias (ditas “educógenas”) foram consideradas mais capazes do que outras de incitar ao êxito escolar devido, por exemplo, a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos (NOGUEIRA, 2015, p. 2).

Entretanto, a estudiosa destaca com base em (TERRAIL, 1997; LAREAU, 1987) que na década de 1970, foram priorizados os estudos reprodutivistas que privilegiaram as análises macroscópicas que se limitaram ao entendimento que “[...] o papel da família ficou praticamente reduzido à transmissão - aos descendentes - de uma herança (material ou simbólica), a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando assim os grupos socialmente favorecidos” (NOGUEIRA, 2015, p. 2).

A professora dando continuidade as suas análises sobre o resgate histórico da maneira como o tema da relação família escola foi tratado a partir da década de 1980, atribui a importância da Sociologia da Educação ter construído “[...] um movimento de reorientação de seus objetos e métodos investigativos,[...]” o que possibilita que a mesma volte o “[...] seu olhar para as esferas microscópicas da realidade social, em particular para o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família” (Idem, 2015, p. 2).

Assim surge um novo espaço de estudos que foi identificado por pesquisadores franceses como (HENRIOT-VAN ZANTEN; MIGEOT-ALVARADO, 1995) “[...] que se ocupa das trajetórias escolares dos jovens e das estratégias educativas utilizadas pelas famílias no decorrer dessas trajetórias”. Neste sentido, há um investimento na “[...] busca do conhecimento das ‘múltiplas e variadas’ estratégias desenvolvidas pelas famílias contemporâneas no que tange à escolarização dos filhos (Idem, 2015, p. 2-3).

Algumas mais explícitas, como a escolha do estabelecimento de ensino ou das atividades extra-escolares; outras mais implícitas, como o acompanhamento estreito e

cotidiano da escolaridade do filho, sendo essas últimas bem menos acessíveis ao pesquisador porque supõem um trabalho de observação direta do cotidiano de uma instituição como a família, ciosa da preservação de sua intimidade (NOGUEIRA, 2015, p. 2).

Essa transformação na abordagem sobre família e escola verificada no interior do pensamento sociológico, atribuindo um olhar mais ampliado sobre a independência na ação dos sujeitos com relação as determinações sociais, constituiu-se também como reflexo “[...] de um novo contexto social, resultante de mudanças tanto no seio da família, quanto no âmbito dos processos escolares”. Foi ressaltado pela autora que o elemento que dá maior visibilidade a esse processo, considerado possivelmente como o de maior importância, consistiu na maior intensidade das alianças de união entre essas relevantes “instâncias de socialização”, em que se verificam pontos de intercessão entre elas “[...] com a escola reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante para a realização de sua tarefa educativa, e com a família cada vez mais disposta a compartilhar com a escola o trabalho de formação intelectual de seus filhos [...]” (Idem, 2015, p. 3).

Em função desse novo contexto, assiste-se hoje a uma proliferação, tanto na Europa como na América do Norte, de trabalhos sobre o papel do grupo familiar - com sua morfologia e dinâmica próprias, segundo os diferentes meios sociais - na vida e nos destinos escolares dos indivíduos (Ibdem, 2015, p. 3).

É identificado por Nogueira (2015) que esse perfil investigativo sobre a família também foi impulsionado no Brasil, conquistando um lugar com importante significado nas produções acadêmicas e na divulgação dessa nova subárea da Sociologia da Educação, segundo os estudos com a participação da autora e de outros pesquisadores¹⁴.

Com a finalidade de conhecer de forma mais aprofundada os estudos mais atuais sobre a relação família escola, a autora implementa um processo investigativo para consecução de um “estado do conhecimento”¹⁵ que metodologicamente realiza-se por meio de levantamento “documental, bibliográfico e descritivo” que inicialmente identifica pela internet as diferentes produções acadêmicas no Brasil, relacionadas ao tema, sendo decidido posteriormente priorizar o estudo, focando as dissertações e teses por meio do acesso ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) de Nível Superior¹⁶.

¹⁴ (cf. NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000; ROMANELLI, NOGUEIRA, ZAGO, 2013).

¹⁵ Cabe ressaltar que, ao iniciarmos o trabalho de pesquisa, não localizamos nenhum estado da arte ou do conhecimento anteriormente realizado no Brasil a respeito da relação família-escola. Entretanto, durante o desenvolvimento do estudo tomamos contato com as produções de Almeida (2010), de Santos; Rocha (2010) e de Dias (2009). Ainda assim, em nenhum dos três casos se tratava de trabalho na perspectiva da sociologia da educação, como era o nosso propósito (NOGUEIRA, 2015, p. 4).

¹⁶ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES está disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Essa primeira etapa da pesquisa é reveladora no sentido de elucidar que na atualidade, a bibliografia brasileira tem mostrado um aumento da produção sobre a temática, no entanto, mostra também que ainda é pequeno o quantitativo de publicações a respeito, principalmente de livros e artigos em periódicos, o que fez com que se decidisse realizar o levantamento sobre o que vem sendo produzido nos programas de pós graduação, supondo-se que pudesse abranger um número mais expressivo de trabalhos que são geralmente referência para outras produções.

Após a apropriação do uso do banco de dados da CAPES, define-se a delimitação temporal sobre o levantamento de dissertações e teses defendidas no período de 1997 a 2011, mapeando-se “[...] por assunto/ano base com o uso dos seguintes descritores: escola família; escolar familiar; prática educativa familiar” (Ibdem, 2015, p. 4), tendo com isso o acesso a uma listagem diversificada de trabalhos de várias áreas de conhecimento. Depois, torna-se necessário selecionar os que realizaram diretamente o estudo do tema da relação família-escola, tendo sido importante selecionar a partir de uma definição clara sobre a temática de estudo que orienta a pesquisa, utilizando-se os estudos que concebem essa relação na área da Sociologia, segundo “Silva (2002), para quem a relação família escola inclui todo tipo de ligação e de interações entre atores familiares e escolares, admitindo ‘um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito’” (SILVA, 2002, p.101 apud NOGUEIRA, 2015, p. 5).

Encerrada a etapa de mapeamento geral das dissertações e teses que trataram do tema de estudo, foram selecionados para análise mais aprofundada, aqueles trabalhos com vinculação a área de Sociologia da Educação que após a leitura sistemática dos resumos, chega-se ao quantitativo de 88 (oitenta e oito)¹⁷ produções acadêmicas. Com isso possibilita-se a demarcação de “[...] um panorama global da produção científica brasileira contemporânea no campo da sociologia das relações família-escola, [...], identificando suas principais tendências e lacunas, bem como resultados convergentes e divergentes” (NOGUEIRA, 2015, p. 5).

Por último, a investigação aprofunda o conhecimento sobre esse resultado final, selecionando dissertações e teses para serem lidas completamente, assim contemplando a diversidade a partir da identificação das tendências dos estudos na atualidade, sobre a relação família escola.

Nogueira (2015) ressalta inicialmente que há uma predominância de estudos ligados as áreas de Psicologia e da Sociologia em comparação a outros e que pode haver uma inclinação

¹⁷ [...] buscando-se identificar, para cada trabalho, principalmente os seguintes elementos: ano; nível; título; universidade; orientador; tema; referenciais teóricos; procedimentos metodológicos utilizados; nível de ensino investigado (educação infantil, fundamental 1, fundamental 2, ensino médio, ensino superior); campo empírico (se o trabalho contempla famílias e/ou escolas e qual o número de unidades/sujeitos investigados; nível socioeconômico do público investigado); principais resultados encontrados (NOGUEIRA, 2015, p. 5).

na área psicológica em constituir como objeto de estudo, aspectos ligados a família. No entanto, a autora afirma que se tratando da Sociologia, mesmo a família não tendo sido por tradição, “[...] uma de suas categorias centrais de estudo – ao menos no caso da Sociologia da Educação -, assiste-se, nas últimas décadas, a uma clara expansão do campo que vem sendo conhecido como “Sociologia das Relações Família-Escola”, (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000 apud NOGUEIRA, 2015, p. 8).

Em termos gerais, o estado do conhecimento construído por Nogueira (2015) conseguiu por meio da “abordagem teórico-metodológica” dos trabalhos, a identificação do “[...] terreno empírico das pesquisas, a metodologia adotada e os principais referenciais teóricos utilizados” (Idem, 2015, p. 12).

Quanto ao terreno empírico, observou-se uma clara predominância de trabalhos que interrogaram tanto a escola quanto a família (68% dos trabalhos), em detrimento daqueles que se restringiram somente à família (27,5%) ou à escola (2,5%). Constatou-se, também, a predominância de trabalhos que focalizaram as classes populares (52,5%), seguidos, com grande diferença, dos que investigaram classes médias, em suas diferentes frações (19,5%). Uma porcentagem ínfima de trabalhos (3,5%), enfocaram as elites econômicas e/ou culturais. Vale ressaltar que uma parte das teses e dissertações (12,5%) focalizou mais de um meio social e porcentagem equivalente dos resumos (12,5%) não permitiu identificar o meio social pesquisado (NOGUEIRA, 2015, p. 12).

Referindo-se ao nível de ensino priorizado nas pesquisas, Nogueira (2015) identifica ao todo que 70,5% das produções, pesquisaram a “educação básica”, sendo que provavelmente deste percentual, um quantitativo de pelo menos 35,3%, focalizaram o ensino fundamental pois devido a falta desse tipo de informação no resumo, não há uma clareza maior com relação a esse dado que pode ser maior.

Já em termos metodológicos os trabalhos pesquisados utilizaram como instrumentos de pesquisa de forma destacada em primeiro lugar, a entrevista (44%), seguido da observação (15%), o questionário (12,5%) e a análise documental (12,5%) e que ao combinar-se com informações relacionadas ao quantitativo de famílias pesquisadas, revelam que há um predomínio de investigações qualitativas de “[...] caráter microsociológico, na sociologia das relações família-escola praticada atualmente no Brasil” (Idem, 2015, p. 12-13).

Observa-se “[...] que o agrupamento mais numeroso (n = 36) é o de trabalhos que buscam investigar aspectos da influência da família e da escola na trajetória e/ou no desempenho escolar do estudante”. Um outro agrupamento quantitativamente importante dedica-se a investigação de “[...] casos de sucesso escolar improvável, em particular, trajetórias de sucesso nos meios populares”. No caso desse grupo, também foi identificado que há a predominância de estudos que focalizaram as “[...] camadas populares (pelo menos 19 dos 36 trabalhos focalizam esse meio social)” (Ibidem, 2015, p. 13).

Nogueira (2015) analisando os resumos das dissertações e teses, chega a conclusão que em termos gerais estes “[...] confirmam a influência da família no desempenho/trajetória escolar dos filhos. As variações entre eles se referem mais aos fatores de influência analisados (capitais familiares, envolvimento parental, expectativas, estratégias, etc.)” (Ibdem, 2015, p. 13).

Observa-se aqui uma larga utilização da sociologia das relações família-escola na vertente francesa, parecendo haver, de um modo geral, uma reafirmação dos resultados dessa literatura, sem avanços significativos no sentido de ampliá-los ou questioná-los (NOGUEIRA, 2015, p. 13).

Outro grupo de trabalhos com um quantitativo significativo num total de 23 (vinte e três), reuniu pesquisas que visaram investigar “[...] estratégias e práticas das famílias no que tange à escolaridade dos filhos”, buscando identificar a “[...] influência específica que pode exercer sobre o desempenho [...]” escolar. Encontrando-se nesse agrupamento, “[...] por exemplo, trabalhos sobre a internacionalização dos estudos, sobre deslocamentos geográficos em função da escolarização, sobre o acompanhamento doméstico da escolaridade, sobre estratégias de pais-professores, etc” (Idem, 2015, p. 13).

Nessa subdivisão realizada na investigação por Nogueira (2015) destaca-se os “[...] estudos sobre as estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Neste segundo agrupamento, cresce proporcionalmente o número de trabalhos focalizando as classes médias (pelo menos 9 em 23)” (Ibdem, 2015, p. 13).

Dando seguimento a análise dos agrupamentos, foram identificados mais dois com o mesmo número de trabalhos, ambos com 11 (onze), em que um “[...] deles focaliza as concepções educacionais das famílias e sua relação com a escolaridade dos filhos”. Nesse grupo observa-se a intercessão com temas tratados anteriormente, porém o enfoque principal foi nos “modos de socialização familiar e escolarização dos filhos; significados atribuídos à escolarização; representações familiares; expectativas e ambições dos pais em relação à escolaridade dos filhos”. Destaca-se também a predominância de investigações que envolvem as “camadas populares (pelo menos 8 em 11)” (Idem, 2015, p. 13).

Nesse grupo foi que

Em termos de resultados apresentados nos resumos, verifica-se uma tônica: a constatação de uma valorização da escola pelas famílias (atestada em pelo menos 7 dos 11 trabalhos), em muitos casos por razões instrumentais (preocupação com o futuro). Porém, não seria imprudente afirmar que, a julgar pelo conteúdo dos resumos, os trabalhos não parecem trazer avanços significativos no sentido de ampliar ou questionar a literatura sociológica, limitando-se a confirmar seus postulados - em relação, por exemplo, à tese do “mito da omissão parental” conforme proposta por Lahire (1997) ou à ideia de “consonância/dissonância entre família e escola”, explorada notadamente por Thin (2006) e muito presente nos resumos (NOGUEIRA, 2015, p. 13).

No segundo grupo que conta com as outras 11 (onze) produções, estas focalizaram “[...] as interações mais diretas entre família e escola: as formas de participação da família na escola, os contatos entre as duas instituições, os processos de aproximação e de parceria”. Destacando-se de novo o forte predomínio “[...] de estudos com famílias populares (pelo menos 8 em 11)” (Idem, 2015, p. 17).

A tônica que se observa, aqui, é a constatação de um **discurso** de parceria que coexiste com **tensões reais** na relação entre as duas instituições. Os resumos também parecem indicar, da parte dos autores dos trabalhos, uma responsabilização da escola pela interação insuficiente e/ou insatisfatória com as famílias. A quase completa ausência, pelo menos nos resumos, de discussões críticas sobre os limites e paradoxos da interação da família com a instituição escolar leva-nos a indagar se não estaria havendo, no campo, certa tendência a idealizar as famílias e sua disposição para envolver-se com a escolaridade dos filhos (Ibdem, 2015, p. 17) (grifo da autora).

Não foi possível para a pesquisadora da UERJ, ter tido acesso aos trabalhos que compuseram esse agrupamento, no entanto, é possível registrar que pelo resumo feito na citação anterior, essas foram pesquisas com alguma proximidade a que foi realizada nesta tese, contudo essa busca não recair na culpabilização de nenhuma das instituições investigadas, no caso a escola e a família, o que poderá ser melhor identificado nos próximos capítulos deste trabalho.

Concluindo a análise dos grupos de trabalhos pesquisados por Nogueira (2015), restaram 7 (sete) investigações que reuniram “[...] estudos sobre os efeitos, na relação das famílias com a escola, de políticas públicas e/ou ações institucionais dos sistemas de ensino”. Registra-se novamente que a grande maioria um total de 6 (seis), focaliza “[...] as camadas populares e, embora pequeno, o conjunto de trabalhos é bastante diversificado, dificultando a análise a partir dos resumos” (NOGUEIRA, 2015, p. 17).

Tal análise faz crer, porém, que se trata de estudos com potencial de interface entre a sociologia da relação família-escola e a sociologia da família, especialmente ao trazer à luz os impactos das políticas e ações educacionais sobre diferentes esferas da vida familiar (Idem, 2015, p. 17).

O resultado desse subgrupo pareceu mostrar uma tendência atual das políticas sociais, como acontecido anteriormente com as experiências de saúde escolar e atualmente ainda na área da saúde, educação, assim como principalmente na assistência social, em se prioriza a família como sujeito e como objeto da ação, assim como indicado por Teixeira (2015):

A família tem “ressurgido” no contexto das políticas sociais “pós ajuste” como agente de proteção social informal dos seus membros. Pode-se dizer que a tendência atual na esfera das políticas sociais e econômicas nacionais e internacionais é a de ressaltar a centralidade da família como objeto, sujeito e instrumento das políticas públicas (Idem, 2015, p. 211).

Nogueira (2015) na conclusão da análise sobre o estado do conhecimento sobre a relação família escola, a partir dos resultados do último grupo de trabalho, levanta um questionamento relevante:

Embora ainda bastante embrionária, uma questão se coloca para a continuidade da reflexão sobre esse último agrupamento: por se tratar de estudos que focalizam problemáticas muito específicas, não teriam eles um potencial maior de se descolar daquilo que está despontando em nossas análises preliminares, a saber, uma certa influência estereotipada da literatura sociológica estrangeira sobre a produção científica brasileira no campo das relações família-escola? (Idem, 2015, p. 17).

Nas considerações finais, elaborada por Nogueira (2015) a autora buscou realizar uma sumarização das descobertas realizadas nesse “estado do conhecimento” destacando a maneira como vem se construindo as pesquisas e a relevância de ter detectado no estudo, algumas das tendências gerais “[...] da sociologia das relações família-escola no Brasil”, na atualidade (Idem, 2015, p. 18).

Primeiramente identifica-se que há uma tendência comumente encontrada em outras produções acadêmicas brasileiras de “[...] diferentes áreas do conhecimento [...]” relacionadas com “[...] a concentração na região sudeste do país, a predominância de dissertações de mestrado sobre teses de doutorado, o aumento progressivo da produção nas últimas décadas, etc”. O que Nogueira (2015) concluiu que “[...] todas essas tendências podem ser relacionadas ao próprio desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (Idem, 2015, p. 18).

Entretanto, a autora ressalta a identificação de tendências com maior proximidade com o tema e que entre as descobertas,

Talvez as mais importantes dentre elas, do ponto de vista da caracterização do teor da produção científica na sociologia da educação, sejam a predominância das abordagens qualitativas (e de estudos em pequena escala) e do foco no ensino fundamental, na escola pública e nas famílias de meios populares (Idem., 2015, p. 18).

Essa foi uma tendência identificada pela pesquisadora da UERJ que possui relação direta com o objeto de estudo construído nesta tese, conforme será apresentado no decorrer deste trabalho que prioriza o ensino fundamental em escolas públicas que atendem majoritariamente famílias pobres da classe trabalhadora.

Complementando a análise sobre o seu estudo, Nogueira (2015) enfatiza que:

Também se destaca a nítida influência do pensamento sociológico francês, sobretudo dos trabalhos de P. Bourdieu e B. Lahire. Cabe observar que, em seus levantamentos de estudos sobre a relação família-escola, Almeida (2010), Rocha; Santos (2010) e Dias (2009) também identificam o predomínio de abordagens qualitativas; Almeida (2010) verifica a preponderância de pesquisas realizadas no 1º ciclo do ensino fundamental, enquanto Rocha e Santos (2010) constata a prevalência de estudos em

escolas públicas e apontam P. Bourdieu como principal referência teórica (Idem, 2015, p. 18).

Em sua conclusão final, Nogueira (2015) reitera a sua análise sobre os subgrupos construídos em sua investigação indicando que “[...] o traço mais geral e marcante desse corpus consistiu em seu reduzido distanciamento da literatura sociológica na qual se baseia[...]”, com isso arriscando-se a que, “[...] ao invés de elucidar a realidade social, moldá-la de acordo com matrizes teóricas previamente elaboradas” (p. 19). Neste sentido, a pesquisadora levanta questionamentos sobre determinados conceitos, como os de “mito da omissão parental”¹⁸ e “consonância e dissonância entre socialização familiar e escolar”¹⁹, que vem sendo reproduzidos historicamente sem o devido aprofundamento sobre o maior conhecimento da relação família escola. Outra indagação relevante da autora, respaldada em estudos de Santos; Rocha (2010) questiona “[...] se a real diversidade existente entre famílias e entre escolas está devidamente representada [...]” nas pesquisas e concluindo que “[...] se ao contrário parte importante dos trabalhos não acabaria por incorrer em estereótipos baseados nos modelos teóricos adotados [...]” (Idem, 2010, p. 19).

Novamente na conclusão de Nogueira (2015), pode-se inferir que a investigação proposta nesta tese, caminha no sentido inverso. Ou seja, busca-se analisar as contradições da escola, podendo-se evidenciar, numa experiência na qual a pesquisadora da UERJ participou por meio de projetos de extensão, que existem profissionais de educação e unidades escolares que se colocam por vezes na direção contrária, as formas hegemônicas instituídas, como será apresentado nos próximos capítulos, buscando construir uma outra relação entre escola e família, como uma experiência instituinte que aponta que existem disputas entre diferentes concepções, não se podendo generalizar as análises que transferem a culpabilização das famílias para a totalidade dos educadores e das escolas.

A partir das formulações de Linhares (2007 e 2010), considera-se que o termo “instituinte” designa, principalmente, as ações, movimentos, lutas e experiências que delineiam e afirmam compreensões, sentidos e propósitos distintos dos modos e sentidos instituídos, ressaltando-se as experiências educacionais instituintes cuja potência vá ao encontro de uma perspectiva emancipatória, dialógica, solidária, de valorização da vida e dos seres humanos,

¹⁸ Refere-se ao entendimento, de certa forma generalizado entre os educadores, principalmente com relação as famílias das classes subalternas, de que estas são omissas com relação a educação dos filhos e não valorizam o processo educativo formal. Para maior conhecimento do tema pesquisar: BOURDIEU (1998) e LAHIRE (1997).

¹⁹ Esse conceito perpassa as representações de muitos profissionais de educação que consideram que a escola é responsável por ensinar os conteúdos, tendo uma maneira própria de socializar os estudantes, diferenciando-se do modo da família que deve responsabilizar-se por educar. Para maior conhecimento do tema pesquisar: Vincent, Lahire e Thin (2001), Daniel Thin (1998, 2006a e 2006b).

sem que se perca de vista o seu caráter contraditório, mas destacando-se as suas possibilidades de transformação da realidade.

Assim, concordando com Linhares (2007) a luta pela escola pública deve se expressar também por meio de pesquisas que tenham coerência e cientificidade, tratando de aspectos que mostrem as contradições presentes nesse espaço, evidenciando o envolvimento político de pesquisadores comprometidos com a sua transformação.

Apesar de nossas pesquisas e ações, muitas vezes, expressarem declarações éticas e compromissos assumidos em favor da escola pública, até que ponto elas nos fazem perceber contradições e ambivalências em relações que sustentam estas instituições como as que mantemos entre o estado e a sociedade brasileira. Como somos constituídos por todos estes feixes relacionais, não basta fazer citações, repetir siglas e clichês. Importa que sejamos capazes de, com nossas pesquisas, “tocar também em nós” e nas diferentes maneiras com que estamos implicados na vida política e educacional (LINHARES, 2007, p. 141).

Considera-se também importante apresentar sucintamente os resultados do trabalho realizado por Santos e Rocha (2010), intitulado: **O “Estado da Arte” nas pesquisas sobre as Relações Família-Escola: anais da ANPED e ENDIPE**, em que esses pesquisadores tiveram como objetivo principal: “[...] identificar e analisar o “estado da arte” (ou do conhecimento) em estudos apresentados e publicados, [...] referentes às relações família-escola [...], nos eventos organizados pela Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2000 a 2007.

Os eixos temáticos construídos e os respectivos números de ocorrência foram os seguintes: Família e instâncias institucionalizadas de participação: estudam a efetiva participação da família na escola em alguma das instâncias institucionalizadas para tal (APM²⁰, Conselho, Reunião de Pais e Mestres); 22. Família, condição familiar (social, econômica ou cultural) e a escola: estudam as transformações/deslocamentos de responsabilidades da escola e da família em relação aos alunos decorrentes das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais contemporâneas; 18. Esforços da família para garantir sucesso na trajetória escolar: estudam os esforços das famílias para o favorecimento de uma trajetória escolar de sucesso para seus filhos; 11. Família e dificuldades no processo de ensino aprendizagem e/ou disciplinares: estudam os problemas de disciplina e de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar buscando analisar as formas pelas quais os pais se mobilizam (ou não) nestas situações; 10 (SANTOS; ROCHA, 2010, p. 4).

Diferentemente do estado do conhecimento elaborado por Nogueira (2015), no “estado da arte” desenvolvido por Santos e Rocha (2010) a maior parte dos trabalhos analisados, referem-se a análise sobre a família e os espaços de participação coletiva dentro da escola, aproximando-se da investigação realizada nesta tese que também teve como um dos aspectos centrais, a análise da experiência na Escola Municipal da Ponte Preta em que por meio da

²⁰ Associação de Pais e Mestres.

assessoria do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCAJ/FSS/UERJ) foi possível reativar o Conselho Escolar que funcionava burocraticamente, contribuindo com a unidade escolar para a formação de conselheiros, principalmente os representantes das famílias que pudessem refletir sobre a educação enquanto um direito fundamental e propiciar a participação mais ativa na dinâmica escolar, o que será melhor apresentado e analisado no terceiro capítulo desta tese.

Torna-se importante situar ainda nesse item como a partir da década de 1990 há um aumento da centralidade da família na Políticas Públicas, particularmente na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) o que será abordado em outros itens da tese.

1.3 A relação escola família nas políticas educacionais brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988.

A política social deve ser entendida da forma complexa a partir da sua mediação com o Estado, sendo historicamente e de forma contraditória um reconhecimento das demandas da classe trabalhadora, como parte incorporada da agenda de lutas dos movimentos sociais, como resultado da correlação de forças inscrita na dinâmica social. Em contrapartida, a política social é apropriada e mediada pelo aparato estatal que faz um recorte da realidade para atuar com ações interventivas de acordo com os interesses capitalistas, caracterizando-se não apenas pela dimensão social, econômica e política, tendo também um sentido ideológico – dimensão pedagógica do Estado, destacada por Gramsci (1987) ao pensá-lo de forma ampliada, entendido enquanto sociedade política e civil que abarca a dimensão da coerção e do consenso. Esta se materializa por meio da ação dos sujeitos que a realizam, não apenas a partir da objetividade da política, mas sobretudo na tensão existente entre a legislação, a prática e o arcabouço teórico. “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BHERING e BOSCHETTI, 2010, p. 39).

Netto (1992) refere-se à emergência da política social durante o período dos monopólios, destacando-a como uma resposta as expressões da questão social²¹.

²¹ Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1999, p. 26)

É a política social do Estado burguês no capitalismo monopolista (e, como se infere desta argumentação, só se possível pensar-se em política social pública na sociedade burguesa com a emergência do capitalismo monopolista), configurando a sua intervenção contínua, sistemática, estratégica sobre as sequelas da “questão social”, que oferece o mais canônico paradigma dessa indissociabilidade de funções econômicas e políticas que é própria do sistema estatal da sociedade burguesa madura e consolidada. Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes (NETTO, 1992, p. 26) (grifos do autor)

A política educacional obedece a essa mesma lógica de construção a partir do embate político entre classes sociais antagônicas, trabalhadores e burguesia que lutam para buscar ampliar o seu espaço nas ações econômicas estatais e na formulação de políticas sociais de acordo com os seus interesses. Neste sentido, Saviani (2008) defende que a política de educação relaciona-se diretamente aos processos decisórios ligados ao Estado.

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 7).

Ao caracterizar a política educacional do Brasil, Saviani (2008) referindo-se aos muitos limites históricos que a definem discute “[...] duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais” (Idem, 2008, p.7).

Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (Ibdem, 2008, p. 7).

Caracterizando a política educacional brasileira na atualidade Saviani (2003) traz como marco a Constituição Federal de 1988 e outras legislações que são criadas a partir da década de 1990 que serão discutidas no decorrer deste item, enfatizando principalmente a relação escola família.

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas²² dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta,

²² Segundo (NETTO, 2007, p. 155) esse processo reformista nos anos 1990 foi “Imposto aos países periféricos sem qualquer consulta democrática às suas populações e, em geral, ferindo a sua expressa e explícita vontade, o ajuste revelou, em todas as latitudes, resultados catastróficos para as massas trabalhadoras e as classes subalternas. As “reformas” que se impuseram no âmbito do Estado e em suas instituições tiveram efeitos solidamente regressivos, suprimindo ou mutilando direitos sociais antes consagrados”.

sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2008, p. 12).

A Constituição Brasileira de 1988, que garante que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, preconiza ao menos no plano legal, uma pretensa universalização, ainda muito distante de ser garantida com qualidade e gestão participativa. A Lei Magna tem a sua regulamentação garantida por meio da Lei 9394\1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei de caráter minimalista conforme Luiz Antônio Cunha denomina e é incorporado por Dermeval Saviani (2003), em seus comentários e texto crítico sobre a lei denominado: **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** que servirá como a principal referência desta parte inicial de análise da política educacional brasileira e a relação escola família.

Os antecedentes históricos da formulação da LDB, expressam um cenário de lutas e de organização de um espaço de disputa importante dos movimentos sociais da educação brasileira, envolvendo diversos sujeitos coletivos da sociedade civil organizada²³ que por cerca de uma década, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, estiveram envolvidos na elaboração de uma legislação que abarcasse os anseios por uma educação pública universal que apontasse para possibilidade de criação de um “sistema nacional de educação”, com organicidade entre as diferentes esferas de governo na garantia de uma educação pública, democrática e de qualidade. O projeto original previa, segundo Saviani (2003).

[...] a oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e a descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país (Idem, 2003, p. 37).

Um importante destaque feito pelo referido autor, ressalta a forma como esse documento construído com base nas lutas sociais dos movimentos da educação, referem-se a formação e a autonomia dos Conselhos de Educação, que preconizava um não atrelamento as esferas governamentais, principalmente do executivo, inclusive em termos de orçamento próprio, buscando prever uma maior participação dos sujeitos envolvidos na Política de Educação, prevendo a construção de uma gestão participativa. Entretanto, o que a lei atual em seu caráter

²³ Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE [...], OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC” (SAVIANI, 2003, p. 57)..

controlador manteve ao contrário, com mecanismos de subordinação desses espaços coletivos, reforçando a gestão representativa, sem uma maior garantia de participação dos diversos segmentos envolvidos na área da educação.

O texto proposto pelos movimentos sociais organizados, busca com a mobilização de diversos educadores brasileiros, estabelecer bases de assentamento para concepção de um “[...] sistema nacional de educação como algo concreto, vivo, dinâmico. [...] o novo conceito de educação fundamental abarcando desde as atuais creches até os umbrais da universidade” (SAVIANI, 2003, p. 38). A partir dessa perspectiva, há um ganho relevante no reconhecimento da educação infantil como parte do processo de regulamentação da política de educação no Brasil, retirando-a da área da assistência social e garantindo a criança de 0 a 6 anos a necessidade de atendimento do direito a educação pelo Estado, mesmo sem a garantia institucional da obrigatoriedade. Trata-se de reconhecer para além do direito das mulheres trabalhadoras que necessitam de creches para deixar os seus filhos em horário de trabalho, fruto de lutas do movimento feminista brasileiro, ainda muito aquém de sua realização para atendimento integral a essa demanda; também o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito a um espaço de socialização coletivo e de desenvolvimento educacional desde sua tenra idade.

Em termos do primeiro nível da educação, ainda chamado à época de primeiro grau, Saviani, destaca caber-lhe “[...] proporcionar a formação básica necessária a participação dos indivíduos na sociedade em que vivem” (Idem 2003, p. 38). Com a perspectiva de garantir uma formação social geral sobre aspectos relevantes da contemporaneidade e das particularidades da formação social brasileira, considerando a importância dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares das áreas das ciências sociais, naturais, exatas, de escrita e linguagem, proporcionando com isso que se pudesse “[...] compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar na definição de direitos e deveres” (Ibdem, 2003, p. 38).

O percurso analítico e histórico que se persiste em continuar, mesmo resgatando aspectos de uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que não se concretiza se faz necessário nesse momento em que se vive a destruição de muitos direitos conquistados, mesmo aqueles que julgados anteriormente bastante restritos diante da correlação de forças em que se deu a sua promulgação. Fazendo-se primordial ainda esse resgate, principalmente em função do objeto da tese, buscar mesmo num cenário de profunda falta de perspectivas de num futuro próximo a reversão desse quadro, evidenciar experiências que mesmo com um alcance bastante limitado ainda buscaram fomentar espaços coletivos dentro e fora da escola que

incentivavam o diálogo e a participação de sujeitos usualmente alijados do processo educativo, como as famílias trabalhadoras dos extratos mais empobrecidos de um município da periferia urbana como Queimados, na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro.

Saviani (2003) ressalta na proposta alternativa de construção da LDB, a importante relação entre educação e trabalho, destacando a diferenciação de como esta deve se dá no ensino fundamental e médio. Evidencia que mesmo na escola de educação fundamental a sua organização deveria estar centralizada no trabalho, determinando assim a forma de construção curricular. No entanto, é uma relação que deve ser construída de maneira “implícita e indireta”, para garantir uma formação mais geral das crianças e adolescentes que no ensino médio poderão exercitar de forma mais concreta, o relacionamento “explícito e direto” “[...] entre o conhecimento e a atividade prática [...]. O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2003, p. 39)”.

A fim de concluir o panorama do que foi pensado na década de 1980, em termos de princípios gerais para a política de educação pelos movimentos organizados da sociedade, em conjunto com os intelectuais de referência na área, destaca-se resumidamente o nível de educação superior, historicamente tido como elitizado e distante das demandas da sociedade organizada e principalmente da luta dos trabalhadores. Tal resgate também se faz necessário já que a profissional, estudante e pesquisadora, encontra-se vinculada a uma universidade pública extremamente sucateada nesse contexto histórico atual e que precisa ser considerada na análise das possibilidades e limites da construção de uma experiência no que se refere a relação escola e família por ter participado ativamente do projeto desenvolvido em Queimados. Neste sentido, para “além do ensino superior destinado a formar profissionais [...], formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda população a difusão e discussão dos grandes problemas [...]” (Idem, 2003, p. 40).

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais através das quais possam participar em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isto, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material (Ibdem, 2003, p. 40).

Assim, seria consolidada uma perspectiva de formação humana com maior articulação entre os níveis da educação, visando a desconstrução da histórica cisão entre o trabalho manual

e seus conhecimentos por vezes simplificados e desvalorizados e o trabalho intelectual, destinado muitas vezes apenas a elite pensante, a classe detentora dos meios de produção, a fim de manter-se no comando do poder ideológico e coercitivo da sociedade capitalista. Por isso, na conclusão dessas proposições, Saviani (2003), enfatiza a importância desse aspecto resgatando a crítica gramsciana sobre as “[...] Academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas deixando de ser os ‘cemitérios da cultura’ a que estão reduzidas atualmente” (Idem, 2003, p. 40). O autor também fez uma análise destacando a necessidade “[...] de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual [...] e os universitários caiam no academicismo” (Ibidem, 2003, p. 40). Pode-se ainda valendo-se novamente de Gramsci, resgatar a relevância nesse caso, da concepção de intelectual orgânico, forjado a partir de uma formação calcada nos interesses da classe trabalhadora, detentora da força de trabalho e da capacidade criativa de transformação social.

No entanto, todo esse processo quase utópico de construção das propostas de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreu um duro golpe na sua tramitação, entre a Câmara Federal e o Senado, o que não será possível detalhar, porém os interessados podem recuperar esse processo em Saviani (2003), no sentido de entenderem os meandros políticos que fizeram essa perspectiva legal se constituir numa perda histórica da possibilidade de criação de uma lei mais coadunada a realidade brasileira e aos anseios das organizações dos trabalhadores da educação e indicando para uma perspectiva de direção socialista de LDB, segundo o autor.

Numa manobra liderada por senadores governistas e protagonizada pelo senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei de acordo em sua maioria, com interesses privatistas e deixando para trás a maior parte das conquistas discutidas em anos de debate e formulação participativa e democrática, enfatizando a formulação de uma legislação de cunho liberal.

A lei aprovada já anunciava modificações na ordem de responsabilidade no artigo constitucional, afirmando a “educação como direito de todos”, porém colocando em primeiro lugar a família e não o Estado como garantidor maior deste direito fundamental, numa clara responsabilização familiar, transferindo para esta o compromisso que deveria ser estatal. Parece à primeira vista, uma pequena inversão, porém a LDB aprovada reproduz quase na íntegra em seus princípios e fins os artigos 205 e 206 da Constituição Brasileira, com pequenas alterações e a troca da ordem em que apareceu a responsabilidade do Estado pela educação para primeiramente a família, reforçando uma precedência histórica, resgatada criticamente por Saviani (2003) a época da formulação da LDB de 1961.

A questão aumenta de importância quando nos recordamos da momentosa polêmica entre os defensores da escola pública e da escola particular na discussão do projeto de LDB que resultou na lei aprovada em 1961. A Igreja Católica, justificando os interesses privatistas, afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária (Idem, 2003, p. 202).

O autor recupera a referência de um dos grandes mentores do neoliberalismo²⁴, junto com Hayek, Milton Friedman, que em seu livro **Livre para Escolher**, no capítulo denominado “O que há de errado em nossas escolas”, reforça a responsabilidade da família em primeiro lugar com relação a educação de seus filhos.

Ao ler-se o referido capítulo, é possível perceber como essa responsabilização é colocada como uma escolha que deve pertencer à família e que no máximo o Estado deve promover alguns subsídios para as populações pobres em forma de pagamento de *voucher*, citando o exemplo dos Estados Unidos da América, para que essas não deixem seus filhos fora da escola, mesmo que só possam acessar unidades escolares que sejam de menor qualidade do que aquelas das classes sociais que podem pagar mais. É uma clara defesa liberal de que o Estado não deve se responsabilizar pela educação pública e que as famílias são as que têm maiores condições de escolherem e manterem suas crianças e adolescentes no sistema escolar sem a interferência estatal (FRIEDMAN, 2015). Reforçando a tão propalada “liberdade” que supostamente os sujeitos têm garantido no liberalismo, essa perspectiva tem como pressuposto que todos são proprietários, mesmo que a classe trabalhadora tenha apenas a sua força de trabalho para ser vendida, numa relação desigual e exploratória com os proprietários dos meios de produção e em troca recebam um salário que não paga todas as suas horas trabalhadas e seu esforço despendido no trabalho, por vir destituída pela mais valia que mantém a geração de lucro para a reprodução capitalista.

Neste sentido, atribuir às famílias a precedência pela responsabilidade da educação de crianças e adolescentes é manter um caráter liberal conservador no trato deste direito constitucional, o que inclusive é incorporado por vários familiares e profissionais, como pode-se presenciar em debates na escola, assim como em eventos promovidos pela SEMED em Queimados.

²⁴ O neoliberalismo vem para esgarçar cada vez mais a luta dos trabalhadores por seus direitos, há uma ofensiva contra a classe trabalhadora com as medidas de desregulamentação e flexibilização do trabalho e das leis trabalhistas, dando condições para implementação do neoliberalismo, implantando a denominada por Harvey (2014) “[...] acumulação flexível [...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo” (Idem, 2014, p. 140) - caracterizada por um modelo de flexibilização que exige do trabalhador a adequação e o domínio de muitas tarefas a partir de um maior controle tecnológico, aumentando o desemprego e a precarização do trabalho, segundo o autor este é como um processo que isola os sujeitos, dificultando cada vez mais a transformação social (HARVEY, 2014).

Na atual LDB no Título III – DO DIREITO A EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR, em seu Artigo 6º temos reforçado o “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental (SAVIANI, 2003, p. 105), caracterizando mais uma vez a responsabilização da família no texto legal.

Outras perdas significativas são apontadas por Saviani (2003) como a não garantia na lei da criação de um Sistema Nacional de Educação, tendo a expressão suprimida da lei, assim como a possibilidade de sua construção, e segundo o autor, sendo essa “[...] considerada a questão central da LDB” (Idem, 2003, p. 204). Assim como há também o recorte do texto constitucional de aspectos que garantiam maiores ganhos no que se refere a valorização dos profissionais de educação, assim como a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental que é reproduzido como “direito público subjetivo” (Ibidem, 2003, p. 203) na LDB, no entanto retirando-se a obrigação estatal que acaba por restringir o texto constitucional. Tal restrição poderia dar margem ao entendimento de que o direito a educação deveria restringir-se a educação fundamental e mesmo assim, que o governo não teria a obrigatoriedade de garanti-lo gratuitamente. Esses são alguns dos questionamentos que Saviani provoca-nos a pensar em sua leitura crítica da lei, destacando-as em forma de questões.

Outro aspecto fundamental ressaltado pelo autor e que tem implicação no objeto de estudo desta tese em termos de pensar as bases legais para a construção da gestão democrática, trata-se do esvaziamento do significado do Conselho Nacional de Educação enquanto órgão deliberativo que nos governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), interpretavam que este colocava o MEC em segundo plano na formulação da Política Nacional de Educação.

O CNE²⁵, pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda (Idem, 2003, p. 208).

Com essa assertiva, Saviani recupera o pensamento gramsciano com relação à política, ressaltando padrões diferentes de organização da ação e das relações políticas, constituídos pela grande política relacionadas às questões centrais na sociedade e pela pequena política relacionada ao âmbito das relações e interesses pessoais e corporativos.

Com isso a LDB de 1996, não avança muito em termos democráticos, prevalecendo

[...] a precedência da democracia representativa sobre a participativa que se reflete em toda a organização da educação, o que é ilustrado pela secundarização dos conselhos escolares no âmbito das unidades de ensino (Ibidem, 2003, p. 209).

²⁵ Conselho Nacional de Educação.

O que se pode sinalizar no início da experiência da UERJ, com a escola pesquisada que possuía um Conselho Escolar em termos formais e burocráticos, apenas para assinatura de documentos da escola, conforme relatado pela diretora numa das visitas iniciais.

No entanto, a lei destaca em seu artigo 12 que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão por incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Ibdem, 2003, 107).

O que se observa acontecer em muitas unidades escolares parcialmente, principalmente tendo como referência o artigo VII, de maneira a culpabilizar a família pelo chamado “fracasso escolar” de seus filhos e também com o desenvolvimento dos programas de renda mínima, como o Bolsa Família, a fim de controlar a frequência dos estudantes e das próprias famílias à escola, como forma de manter as condicionalidades para continuidade do recebimento do “benefício”.

Ressalta-se que a LDB reforça em outros artigos a importância da participação da família, conferindo atribuições também aos professores no “[...] artigo 13 – os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e ainda em todo artigo 14 a ênfase dada a gestão democrática mesmo representativa, apesar dos limites questionados anteriormente:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (SAVIANI, 2003, p. 108).

Porém, limita-se a participação na formulação do projeto político pedagógico apenas aos profissionais de educação que apesar da competência para tal atribuição, podem contar com uma maior colaboração de outros sujeitos no espaço escolar, como os próprios familiares, estudantes e participantes do Conselho Escolar e conhecedores da realidade local como o município de Queimados parece vir experienciando conforme será apresentado posteriormente, no capítulo 2.

Pode-se evidenciar também a importância da família na LDB, na sessão III que trata do Ensino Fundamental:

Art. 32 – “[...] IV – O ensino fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Idem, 2003, p. 172).

Entretanto, ao generalizar o termo família, sem reforçar uma visão mais ampla de seu significado, tal proposição pode induzir a visão hegemônica de família nuclear burguesa, colocada como “modelo” familiar em que geralmente busca-se comparar os grupos familiares da classe trabalhadora, estigmatizados como “desestruturados”, inclusive em documentos oficiais, por constituírem-se em sua maioria chefiados por mulheres, negras, trabalhadoras, com maior número de filhos e viverem em condições precárias de vida e trabalho que dificultam um melhor rendimento e maior permanência dos estudantes desses familiares na escola.

Como aspecto positivo em termos de gestão organizativa e responsabilidade pelos níveis e modalidades da educação, o autor destaca que foi melhor definido na lei a competência de cada ente federativo, ressaltando “[...] as incumbências e a abrangência das instâncias federal, estadual, municipal e dos próprios estabelecimentos escolares (Ibidem, 2003, p, 209)”.

Vale ressaltar que é explicitado legalmente a responsabilidade de priorização dos municípios com a oferta do ensino fundamental, e no caso do ensino médio cabendo aos estados. No entanto, não há referência nas competências da União, com relação a manutenção da educação superior, o que Saviani (2003) questiona como possibilidade, de já encontrar-se nessa omissão, uma intenção de desresponsabilizar-se pelo ensino universitário federal ou pelo menos não se tratar de uma prioridade da política educacional. O que se vive na pele atualmente, em particular na experiência da pesquisadora como servidora pública e estudante de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro que sofreu nos anos de 2016 e 2017 a maior crise de sua história.

A seguir há um breve resumo de aspectos principais tratados pelo autor no que se refere a Educação Básica, particularizando no ensino fundamental em função do objeto de estudo dessa tese.

Um primeiro destaque importante refere-se a concepção de educação básica que foi sistematizada pelo próprio Saviani e mantida no corpo da lei, entendendo-a de forma vitoriosa porque sinaliza a relevância da escolarização do povo brasileiro em sua plenitude, com maior carga horária e dias letivos para uma formação geral e mais abrangente. Entretanto, não é um princípio que se coaduna de uma forma geral com outros aspectos aprovados na lei que contradiz esse conceito mais ampliado de educação básica.

No que se refere a possibilidade de aumento da permanência na escola, o autor enfatiza a sua importância principalmente para as famílias pobres obterem maior alternativas de avanço da escolaridade de seus filhos, o que se poderá verificar mais adiante na experiência estudada, os limites de propostas federais como o Programa Mais Educação dos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) que apesar de terem sido governos progressistas²⁶, que apresentaram programas, projetos e ações que distante de garantir a escola de tempo integral, propõem atividades geralmente esportivas, de lazer e culturais no contraturno escolar, com uma frágil institucionalidade por funcionar muitas vezes fundamentado num caráter voluntarista de suas ações, com um profissionalismo elementar.

Questiona-se ainda, o fato da escola de tempo integral ser pensada prioritariamente voltada para as famílias da classe trabalhadora mais pauperizada, vista como sujeitos violentos e perigosos que precisam que o espaço escolar os mantenha o maior tempo possível em contenção, afastando-os de outras possibilidades de socialização para além da escola e longe de parte da sociedade que os rejeita. Tal questionamento não intenciona generalizar todas as experiências construídas com a intenção de criar alternativas de educação integral com outras perspectivas formativas para a criação de sujeitos críticos, porém até mesmo reafirmar que esse tipo de escola não se realizará numa sociedade capitalista em que não há como almejar-se a emancipação humana que só se tornará possível em outra ordem societária.

Retomando a análise de Saviani sobre a LDB de 1996, destacando a polêmica em torno do ensino fundamental da divisão em dois ciclos em que alguns defendiam como independentes, até com a possibilidade de certificação em separado. “Fica pois, a critério dos sistemas de ensino a decisão de dividir ou não em ciclos e, no caso de optarem pela divisão, cabe-lhes também decidir quantos serão os ciclos” (SAVIANI, 2003, p. 212).

Diante dessa possibilidade, espera-se que os sistemas de ensino, caso decidam pela divisão em ciclos, o façam apenas por razões de rendimento pedagógico e progressão escolar e não para configurar duas etapas distintas, o que tendencialmente levaria a priorização da primeira etapa para efeitos do cumprimento da responsabilidade constitucional do Poder Público na oferta do ensino obrigatório e gratuito (Idem, 2003, p. 212).

²⁶ Conforme os resultados da tese de doutorado de Moreira (2018, p. 206) intitulada: **Trabalho, educação e democracia: tendências do debate sobre democratização da política educacional brasileira nos últimos trinta anos**, com relação aos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores no período de 2002 a 2015, o pesquisador conclui que: A continuidade da programática neoliberal – mesmo que com diferenciações em relação ao período anterior – reforçou o caráter produtivista da política de educação, em justo alinhamento com a lógica mercantil. Não houve por parte do Estado qualquer disputa por um projeto educacional antagônico ao historicamente hegemônico no país. Ao invés disso, observou-se a prevalência de um processo formativo focado em medidas de desempenho e nos pressupostos da ideia de capital humano, priorizando a “inclusão social” e a “empregabilidade” através da escolarização, que encerra-se no reforço do histórico dualismo educacional entre classes e suas frações (Idem, 2018, p. 206).

Outro aspecto fundamental ressaltado por Saviani na nova LDB referiu-se a descentralização dos recursos financeiros em que se destaca vários pontos positivos como a previsão de datas para o repasse de verbas da União para os estados e municípios, delimitando também o que pode ser considerado como “[...] despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino” e “[...] no artigo 74 trata do padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno [...] (Ibdem, 2003, p.222)”.

Tais aspectos estão articulados a criação da lei também aprovada no final de 1996, que prevê a existência do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”, sendo um importante instrumento para implicar os municípios em sua responsabilização constitucional com o ensino fundamental. Porém, sendo considerada limitada pelo autor por não prever novas formas de financiar a educação para além do vínculo com as fontes já existentes (SAVIANI, 2003).

A ampliação do acesso às instituições de educação formal nos últimos anos pode ser entendida como uma consequência do agravamento das estratégias de enfrentamento da questão social, trazida pelo Estado neoliberal. Segundo Frigotto (2003):

As propostas neoliberais como alternativa no campo educacional expõem limites do horizonte da burguesia e, em casos como o brasileiro, sobre determinados por uma burguesia atrasada, elitista e despótica. Isto [...] se materializa de forma exemplar no embate em torno da educação no processo [...] da LDB [...]. O discurso da modernidade, na prática, esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces, convênios, cooperativas etc., é a privatização crescente e o desmonte da escola pública (Idem, 2003, p. 203).

Outra crítica importante levantada por Saviani (2003) diz respeito ao repasse de verbas governamentais para as instituições particulares, mantido o mesmo disposto na Constituição Federal de 1988, sem uma normatização que garanta um maior controle das “entidades privadas sem fins lucrativos”, em sua prestação de contas do uso do dinheiro público, o que reforça as contradições e o caráter privatista que em vários momentos é respaldado pela lei, limitando e até por vezes inviabilizando a transparência do fundo público e a prioridade de sua destinação para as escolas públicas.

A continuidade da discussão de outras legislações referentes a relação escola família nesse item, se fará a partir da abordagem da pesquisa documental realizada por Tânia de Freitas Resende e Gisele Ferreira da Silva, apresentada no artigo que conscidentemente tem quase o mesmo título do item da tese, coadunando-se em grande parte com as análises teóricas propostas pela mesma, sendo a produção das pesquisadoras denominada **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**.

Resende e Silva (2016) iniciam a publicação afirmando a relevância do estudo em função da “[...] visibilidade atual da relação família-escola, bem como as políticas públicas que buscam incentivá-la [...]” e sinalizando a conclusão que chegaram destacando que “[...] incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação estatal em nosso país. A articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas” (Idem, 2016, p. 30).

São citadas pelas autoras algumas das iniciativas federais promovidas a partir dos anos 2000 pelo MEC que mostram a intenção de aproximar essas instituições, no entanto caracterizando-se pela pontualidade das ações e o apelo ao voluntariado para mobilizar as famílias para participação.

No Brasil, pode-se citar como exemplos: o “Dia Nacional da Família na Escola” [...], instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001 e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um chamado [...] à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2008, p. 1 apud RESENDE e SILVA, 2016, p. 31)

As pesquisadoras com base em estudos de Silva (2003, 2007) e Lima (2002) discutiram a existência de vertentes e dimensões na relação escola família, em que esse relacionamento entre as instituições e seus atores pode se dar individual ou coletivamente e sugerem que existe uma certa gradação no nível de relação que caminham na direção de deveres e direitos das famílias, expressando-se por meio das diferentes legislações existentes.

O nível mais formal e superficial é o que corresponde à responsabilidade legal dos pais de matricular o filho na escola e assegurar sua frequência, com a contrapartida do oferecimento de vagas pela instituição escolar e da corresponsabilidade desta no controle da frequência. Isso implica no caráter compulsório da própria relação família-escola, especialmente no caso do Brasil, em que o ensino domiciliar não é legalizado. Num segundo nível, encontra-se o direito da família à recepção de informações a respeito da vida escolar dos filhos e do processo pedagógico da escola, cabendo à escola disponibilizar essas informações. O terceiro nível de relação família-escola contemplado na legislação brasileira corresponde às diversas formas de articulação e interação entre as duas instâncias, as quais, conforme a LDB, é responsabilidade da escola e dos professores promover. Finalmente, o nível mais profundo de relação família-escola previsto na legislação é a participação dos pais, como membros da comunidade educativa, na gestão democrática da escola (RESENDE e SILVA, 2016, p. 50).

Resende e Silva (2016, p. 39) mostram aonde aparecem na atual LDB a referência ao primeiro nível de relação escola família que reforça a obrigação da escolaridade, resgatando alguns artigos da lei que indicam essa compulsoriedade e a indicação do acionamento de outras instituições como o Conselho Tutelar, a Justiça e o Ministério Público, para a notificação dos

casos de excesso de faltas e suspeitas de violência e maus tratos. Nessa questão a LDB e consequentemente as escolas são respaldadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) que mesmo sendo uma legislação visando a proteção desse público, acaba que pelo histórico de disciplinamento e repressão de políticas sociais nessa área, como era o antigo Código de Menores, por muitas vezes sendo utilizadas para coagir as famílias pobres da classe trabalhadora.

Com relação ao segundo nível da relação entre escola e família, indicado por Resende e Silva (2016, p. 40) que se refere ao recebimento de informações pelos familiares, as autoras destacaram o acompanhamento, a frequência escolar e ainda sobre como são executadas as propostas pedagógicas das escolas, entendidas como direitos das famílias pela LDB e pelo ECA.

Já o terceiro nível identificado pelas pesquisadoras nas legislações como de um maior aprofundamento entre escola e família, aparece na LDB como competência das unidades escolares em criar meios de articulação diversificado com as famílias e a comunidade que não tem necessariamente uma institucionalização nos espaços de gestão participativa, sendo ações sem uma maior formalização que não possuem um detalhamento legal (Idem, 2016, p. 40).

Nos estudos de Resende e Silva (2016) há a indicação de um documento e uma resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica que revela diretrizes importantes para o trabalho com famílias no nível de Educação Infantil mostrando uma maior clareza sobre a diversidade da realidade familiar das crianças, que precisa ser considerada pedagogicamente.

O documento no qual foi encontrado maior detalhamento referente às formas de articulação entre escolas e famílias foi o Parecer CNE/CEB no 20/2009, que versa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), o qual tem um item inteiro intitulado “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”.

Nele recomenda-se aos profissionais da educação infantil, por exemplo, acolher as diferentes formas de organização familiar, respeitar as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos, escutar os pais, conhecer as culturas familiares locais e utilizá-las para enriquecer as experiências das crianças.

A integração da escola com as famílias é tratada, no documento, como uma “exigência inescapável” diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade (p. 13). Já a Resolução CNE/CEB no 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), determina que a organização pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Art. 8) (Ibdem, 2016, p. 41-42).

Foi destacado pelas autoras no que se refere a Educação Básica em sua amplitude, que em nível federal no decorrer dos últimos 10 anos, há “[...] uma tendência a vincular a articulação escolas-famílias à questão mais específica da qualidade de ensino, reforçando-se, nos

documentos legais, a noção de ‘mobilização’, com foco na sociedade civil e não no interior das próprias escolas”, como disposto no Decreto no 6.094/2007 que institui o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁷” de 2007, propondo “[...] congregando esforços da União, dos Estados, dos municípios, das famílias e da sociedade civil em torno da qualidade da educação básica, estabelecendo diretrizes e metas neste sentido”, citando as famílias de forma explícita como participantes dos conselhos escolares, devendo ser envolvidas (RESENDE e SILVA, 2016, p. 42-43).

Em conformidade com o referido decreto, o MEC cria em 2008 o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), o qual se fundamenta na educação como direito e dever das famílias indicando várias medidas de como se deve construir essa participação familiar, pesquisadas pelas autoras a época, na página do PMSE na internet, enfatizando que estas deveriam “cobrar medidas, providências e ações para que isso ocorra”; e são deveres das famílias ‘ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos’ e aproximar-se da escola. Por sua vez, as escolas, conforme o texto, ‘devem aceitar e incentivar essa aproximação’. As autoras trazem também uma avaliação desse plano, feita por voluntários denominados de “mobilizadores” responsáveis pelo incentivo da “[...] relação família-escola-comunidade junto às famílias das escolas públicas e a setores da sociedade civil”. Sinalizaram a necessidade de envolvimento dos gestores nesse processo e observaram que em muitas escolas não havia receptividade com relação a participação das famílias e Resende e Silva (2016) concluem que “[...] a prescrição da aproximação com as famílias como incumbência das escolas, desde a LDB de 1996, não foi suficiente para assegurar a abertura dos estabelecimentos de ensino à participação dos pais (Idem, 2016, p. 42-43).

Entretanto, esse tipo de ação e análise vindas de voluntários desconhecidos cujos os comprometimentos políticos não são conhecidos, mostram uma despreocupação desse tipo de plano com a institucionalização desses processos de participação que podem anunciar em parte

²⁷ A denominação dada a esse plano é indicativa da grande intervenção que Freitas (2012) já alertava sobre os reformadores da educação que criaram o Movimento Todos pela Educação composto por vários empresários brasileiros e que vem desde os governos do PT, buscando interferir na Política de Educação no Brasil a partir da influência dos Estados Unidos da América em que a política educacional é tratada como um grande negócio. O termo “reformadores empresariais da educação” foi proposto pela pesquisadora Diane Ravitch, historiadora americana e se refere fundamentalmente à transferência da lógica dos negócios para o interior da educação. A proposta desta política para a educação, apoiada nos estudos da OCDE e amplamente financiada pelas agências internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, baseia-se fundamentalmente em três conceitos: “responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2016). Para maiores informações e análises sobre o Movimento Todos pela Educação ver: **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas** e MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), Campinas, SP, 2013.

também a inserção de sujeitos que fazem parte do chamado equivocadamente de “Movimento Escola sem Partido”²⁸, coadunando-se com os reformadores da educação como defendido por Freitas.

Na sequência da análise das pesquisadoras, as mesmas enfatizaram como que o princípio da gestão democrática, trazido pela Constituição Federal e incorporado na LDB, vai se destacar em várias outras legislações, programas e planos do governo federal como o: Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com isso evidenciando a dimensão de maior aprofundamento da relação escola família, indicadas por Resende e Silva (2016).

Tal princípio remete, portanto, ao quarto nível da relação família escola considerado neste trabalho. Porém, não se pode falar de uma “forte regulamentação” desse nível de relação no âmbito federal, ficando a cargo dos estados e municípios o detalhamento de formas e critérios para a gestão democrática da escola e, conseqüentemente, para a participação das famílias nesse processo: tipos e funções dos órgãos colegiados, critérios para sua composição e funcionamento, a participação ou não da comunidade na escolha dos diretores de escola, etc (Idem, 2016, p. 45).

As autoras salientam como que o Plano Nacional de Educação de 2001-2011, aponta “[...] como um dos objetivos para a educação brasileira, a ‘democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais’, ratificando os princípios já enunciados na LDB”. E ainda quando se refere ao “[...] item ‘objetivos e metas’ para o ensino fundamental, propõe a universalização dos conselhos escolares ou órgãos equivalentes, em um prazo de dois anos” (p. 45). Como consequência dessa perspectiva o MEC instituiu por meio da “[...] Portaria Ministerial nº 2.896/2004, o ‘Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares’[...]” esse visava “[...] divulgar a importância dos conselhos, estimular a criação de novos colegiados, fortalecer os já existentes e incentivar a participação das famílias nesses órgãos” (Idem, 2016, p. 49).

E ainda no decreto já citado anteriormente, que cria o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” apontava, dentre as diretrizes para a União, “promover a gestão participativa na rede de ensino” e ‘fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos’ [...]” (BRASIL, 2007^a apud RESENDE E SILVA, 2016, p. 49).

²⁸ Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido” se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino básico ou superior” (ALGEIBALE, 2017, p. 54 In: FRIGOTTO, 2017). Outros aspectos do Escola sem Partido serão discutidos no decorrer desta tese.

Como já questionado anteriormente há de se analisar com preocupação, o tipo de participação²⁹ proposto por um plano que se identifica com o Movimento Todos pela Educação³⁰.

A produção de Resende e Silva (2016) analisa que o PNE 2014-2024³¹ dá um grande enfoque em suas proposições na perspectiva da gestão democrática e assim “propõe, dentre suas

²⁹ Gohn (2001) analisou diferentes paradigmas sobre o conceito de participação, considerando a existência de muitas abordagens sobre o termo, não se tratando de interpretá-las monoliticamente, podendo haver combinações entre as mesmas de acordo com as interpretações históricas dos modelos implementados. Na concepção liberal – dado os pressupostos básicos do liberalismo, que busca sempre a constituição de uma ordem social que assegure a liberdade individual, a participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado – seu controle, tirania e interferência na vida dos indivíduos. A interpretação liberal objetiva sempre reformar a estrutura da democracia representativa e melhorar a qualidade da democracia nos marcos das relações capitalistas. Neste paradigma, as principais ações devem se dirigir para evitar os obstáculos à participação, desestimular a intervenção governamental e ampliar os canais de informações aos cidadãos de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas. A participação liberal se baseia, portanto, em um princípio da democracia de que todos os membros da sociedade são iguais e a participação seria o meio, o instrumento para a busca de satisfação dessas necessidades. A participação corporativa é um derivativo da concepção liberal. Ela é também entendida como um movimento espontâneo dos indivíduos, mas advém de uma adesão do espírito (e não da razão movida por um interesse particular). Há um sentimento de identidade e concordância com uma certa ordem social que cria algo superior chamado “bem comum”. Esse bem comum é o núcleo articulador dos indivíduos, portanto, a razão do impulso para participar está fora dos indivíduos, além de seus interesses pessoais. Usualmente, a concepção corporativa busca articular o processo participativo à existência de organizações na sociedade. O suposto é que as organizações existem apenas quando as pessoas participam. Essas abordagens preocupam-se, fundamentalmente, em responder à seguinte questão: por que as pessoas participam e quais são as suas motivações? A participação comunitária também é um derivativo da concepção liberal. Ela concebe o fortalecimento da sociedade civil em termos de integração, dos órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado. Por isso, a participação corporativa comunitária se caracteriza como uma forma institucionalizada. Os grupos organizados devem participar no interior dos aparelhos de poder estatal de forma que as esferas do público e do privado possam se fundir. Ao tratar do tema dos conselhos, observaremos que várias propostas elaboradas, no passado, em especial nos anos 1980 no Brasil, em gestões do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), estruturaram-se segundo estes pressupostos. Consideramos os dois casos – a corporativa e a comunitária – como versões que se alimentam em uma mesma vertente: a do paradigma liberal. Ambas entendem a participação como um movimento espontâneo do indivíduo, em que não se colocam as questões das diferenças de classes, raças, etnias, etc. A forma autoritária é aquela orientada para a integração e o controle social da sociedade e da política. Ocorre em regimes políticos autoritários de massa de direita, como o fascismo, e de esquerda, como as grandes demonstrações de massa em celebrações e comemorações nos regimes socialistas. Poderá ocorrer ainda em regimes democráticos representativos como um derivativo, que é a participação de natureza cooptativa. Nesse caso, a arena participativa são as políticas públicas, quando se estimula, de cima para baixo, a promoção de programas que visam apenas diluir os conflitos sociais (Idem, 2001, p. 15-17).

³⁰ Saviani (2008, p.13) resgata o histórico da criação do “Compromisso Todos pela Educação” Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentados como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Idem, 2008, p. 13).

³¹ Freitas, (2014) em seu blog fez uma análise importante da influência dos reformadores educacionais nas propostas aprovadas nesse Plano Nacional de Educação e os grandes riscos que a Política de Educação no Brasil corre de caminhar mais ainda na direção da privatização, sendo reproduzida a sua análise a seguir. Contrariando colegas que dizem termos tido significativos avanços no Plano Nacional da Educação (PNE), penso que não temos quase nada a comemorar. Até mesmo a ampliação dos gastos com a educação fica

diretrizes, a ‘promoção do princípio da gestão democrática da educação pública’ (Artigo 2º), determinando que no prazo de dois anos os Estados, Municípios e o Distrito Federal aprovelem leis disciplinando essa forma de gestão (Artigo 9º)”³² (BRASIL, 2014 apud RESENDE E SILVA, 2016, p. 45).

Observa-se, por um lado, que o atual Plano Nacional de Educação aprofunda a ênfase na gestão democrática da educação e, na proposição de estratégias, traz um detalhamento inusitado em relação aos documentos anteriores – e até mesmo

prejudicada face ao avanço dos reformadores empresariais nesta legislação e ao entendimento do governo de que público inclui também o privado, abrindo lugar para aumento da política de administração por concessão à iniciativa privada no gerenciamento do patrimônio público. Neste sentido, o aumento para 10% do PIB em investimentos educacionais pode significar apenas mais dinheiro para a indústria educacional nascente e para a iniciativa privada. O novo PNE é a maior vitória já registrada de avanço das políticas dos reformadores empresariais da educação. Os reformadores fizeram no Brasil o mesmo caminho que seus colegas trilharam nos Estados Unidos [...]. A estratégia foi incluir metas inatingíveis e dispositivos para pressionar Estados e Municípios a incorporar as teses por eles defendidas. Seguindo a lei de responsabilidade educacional americana, No Child Left Behind, o nosso PNE estabeleceu como meta que ao final de 10 anos nossas crianças serão 100% proficientes em todas as disciplinas da base nacional comum. Mesmo caminho, mesmo buraco. A CONAE discute hoje se incorpora esta meta em seu documento e alguns desavisados ainda querem reduzir mais os prazos ainda. Os Estados Unidos deram 13 anos para que os seus estudantes fossem 100% proficientes apenas em leitura e matemática e não conseguiram realizar a façanha [...]. Mas nós, somos mais arrojadados, reduzimos de 13 para 10 anos e incluímos todas as disciplinas. Isso é claramente uma meta inatingível. E como elas são inatingíveis, servirão unicamente para denegrir o magistério e o serviço público e em seguida oferecer a saída pela iniciativa privada via concessão e vouchers. Prevejo uma onda de privatização por concessão no âmbito geral da educação. E mesmo assim, não atingiremos a meta declarada, ainda que atingiremos, sim, a meta oculta: encher os bolsos das empresas de consultorias e das indústrias educacionais e manter o controle ideológico sobre as escolas. Por que é uma meta inatingível? Simplesmente porque se há algo com que todos concordam no campo da avaliação é que há uma relação direta entre rendimento do estudante e nível socioeconômico. Em geral, quanto mais rico se é, mais se pode aprender. Portanto, para que todos fossem proficientes teríamos que garantir igualmente que em 10 anos todos os outros indicadores sociais de nossos estudantes igualmente subissem, ou seja, eles teriam que ter igualmente condições de vida digna e, claro, todos os nossos professores deveriam ter condições de trabalho e salários dignos. Renda familiar ainda é o preditor mais confiável de rendimento nos testes. Continuamos fazendo política pública de costas para os dados disponíveis – claro, o que é conveniente para alguns. Porém, a meta de 100% não está articulada com nenhuma destas exigências quanto aos outros indicadores sociais. Servirá apenas para uma cobrança sobre a escola e seus professores, para justificar a privatização da educação. Foi assim que aconteceu nos Estados Unidos e é esse caminho que estamos seguindo aqui com o atual PNE que alguns insistem em querer comemorar (Disponível em: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Acesso em: 10 de maio de 2015).

³² Resende e Silva (2016) apresentam ainda vários outros trechos do PNE 2014-2024 em que se [...] propõe, na estratégia 7.18, para fins de repasse de recursos federais, a priorização dos Estados, Distrito Federal e Municípios que “tenham aprovado lei específica para a instalação de conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes, com representação de trabalhadores em educação, pais, alunos e comunidade”. Apresenta, ainda, o “aprimoramento da gestão democrática” como elemento de destaque necessário para promover um processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, apontado como uma das estratégias para fomentar a qualidade desse nível de ensino. Finalmente, esse Plano Nacional de Educação confere ênfase à gestão democrática da educação básica ao incluir uma meta específica voltada para sua efetivação. Trata-se da Meta 19, segundo a qual tal forma de gestão deverá ser assegurada no prazo de dois anos no âmbito das escolas públicas, devendo a União prover recursos e apoio técnico para isso. O Plano propõe oito estratégias para atingir tal meta, voltadas, dentre outros aspectos, para a participação da comunidade na escolha dos diretores de escola e em conselhos, fóruns e conferências nos diversos âmbitos político-administrativos ligados à educação. Duas estratégias propostas se destacam de modo particular, tendo em vista a relação família-escola. Uma delas é a estratégia 19.4, de estimular a formação e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais. E a outra é a estratégia 19.6, a qual propõe que os familiares dos alunos sejam consultados e participem da formulação dos “projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares”, e até mesmo da “avaliação de docentes e gestores escolares” (BRASIL, 2014 apud RESENDE; SILVA, 2016, p. 45).

ambicioso, considerando o cenário caracterizado até o momento quanto à relação família-escola na legislação e na realidade brasileiras (Idem, 2016, p. 45-46).

As pesquisadoras em suas conclusões sobre a inserção da relação família escola nas legislações brasileiras, analisaram que o fato de ter sido reiterado “objetivos e diretrizes voltados para a gestão democrática” nos dois últimos “[...] Planos Nacionais de Educação, com uma década de intervalo entre eles, indica que esse é um projeto que encontra muitos desafios para ser concretizado – e, com ele, a participação dos pais em órgãos de administração da escola” (Ibdem, 2016, p. 48).

As autoras acrescentam ainda que “[...] a gestão democrática do ensino – com o envolvimento efetivo das famílias na discussão das questões da área – constitui, no Brasil, um desafio não apenas para as escolas, mas para o sistema de ensino como um todo” (p. 49). As mesmas vão indicar a existência de uma diversidade de elementos que podem explicar essa dificuldade trazendo como hipóteses a serem levantadas o fato de ter uma ausência

[...] no contexto brasileiro, de uma tradição mais forte de movimentos associativos e de organização e participação política da sociedade civil; a centralização que até recentemente caracterizou a administração educacional; a universalização muito tardia do ensino fundamental, resultando em índices de escolaridade geral da população ainda muito baixos (RESENDE; SILVA, 2016, p. 50).

Ao fechar as suas análises conclusivas de sua pesquisa Resende e Silva (2016) apontam “[...] que, embora incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de uma “forte regulamentação estatal” em nosso país”, mesmo que existam “[...] prescrições claras, nos documentos pesquisados, de estímulo a essa relação; a participação parental, ligada à gestão democrática dos estabelecimentos, é estabelecida como princípio para os sistemas educacionais” (Idem, 2016, p. 50).

Pode-se afirmar que o Brasil participa do “consenso legislativo” [...], já que a legislação brasileira estimula a articulação entre escolas e famílias e institui a gestão democrática como princípio do ensino público, sendo que essa forma de gestão tem, como uma de suas características marcantes, a participação das famílias em órgãos administrativos da escola; entretanto, os critérios e procedimentos para alcançar esses objetivos são deixados a cargo de cada rede de ensino e estão longe de serem, até o momento, “fortemente regulados”. Evidentemente, seriam importantes outros estudos que investigassem as regulamentações existentes em diferentes estados e municípios da federação, considerando realidades geográficas e políticas, diferenças entre metrópoles e interior, características locais como maior ou menor industrialização, dentre outras. (Ibdem, 2016, p. 50).

Essas estudiosas do tema relação família escola referem-se ainda a pesquisa realizada pela UNESCO e o MEC que realiza um histórico desse debate e um levantamento de projetos e políticas de interação família escola no Brasil. Por esta investigação dessas organizações, tendo um esolpo muito maior de abrangência, não contemplar nenhum município do estado

do Rio de Janeiro, serviu também como parte da justificativa do projeto de pesquisa desta tese. As mesmas afirmaram a partir dos resultados finais da pesquisa ainda “ser pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 32 apud RESENDE e SILVA, 2016, p. 44).

Na pesquisa de Castro e Regatieri (2009), intitulada: **Interação Escola-Família – Subsídios para práticas escolares**, realizada pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação; além de realizar uma investigação histórica conceitual sobre as categorias família e escola, promove um levantamento nacional de experiências nesta direção, elegendo cinco destas para um estudo qualitativo, com a realização de pesquisa de campo nos municípios que apresentaram projetos mais relevantes, sendo estes: Iguatu e Itaíçaba (CE), Taboão da Serra (SP), Teresina (PI), Belo Horizonte (BH).³³ Portanto, não identificando nenhuma experiência mais relevante no estado do Rio de Janeiro, esse foi um elemento que reforçou a necessidade de realização da pesquisa relacionada a esta tese.

Romanelli (2013) ao realizar um levantamento crítico sobre as relações família escola, supõe que o uso dessa disposição dos termos aparece na maior parte dos trabalhos em função da tendência em se privilegiar a “[...] a importância da família nas análises sobre processos de escolarização” (Idem, 2013, p. 52). Entretanto, segundo o autor, há apenas um trabalho em sua pesquisa, que considera incisivamente como objeto de análise, a escola “[...] em suas multiplicidades, enquanto entidades públicas, particulares [...]; em suas heterogêneas formas de organização; em suas propostas pedagógicas; na composição da sua clientela constituída por [...] famílias de camadas populares, médias, [...]” (Ibidem, 2013, p. 52-53).

Com a finalidade de concluir este item da tese será apresentada a seguir uma análise de um documento produzido pelo segundo governo de Dilma Roussef que mostra as contradições do que foi produzido nessa mesma época do PNE 2010-2014 dando visibilidade a influência dos reformadores da educação na política educacional brasileira, destacando-se, particularmente, os fragmentos que se referem à visão de família na escola.

Passadas mais de duas décadas da aprovação da LDB, o que se teve a partir da análise de Freitas (2015) sobre a Política de Educação do Governo Federal da Presidenta Dilma Roussef, foi um documento intitulado: **PÁTRIA EDUCADORA: A Qualificação do Ensino**

³³ “O presente estudo - uma iniciativa da UNESCO e do MEC – tem como objetivos oferecer aos gestores educacionais e escolares, informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender” (CASTRO e GATTIERRI (Orgs.) 2009, p.10).

Básico como Obra de Construção Nacional. Este foi redigido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e publicizado como uma versão preliminar, tendo como um dos seus mentores Roberto Mangabeira Unger, o responsável pelo Movimento Todos pela Educação que reúne empresários da área educacional e de organizações não governamentais, financiadas por empresas e pelo Estado, direcionado pelas agências internacionais, com ideário privatizante e fragmentador das ações públicas, reforçando um caráter pragmático da educação, destituindo-a de um papel de formação humana para os sujeitos da classe trabalhadora. “Trata-se de um documento que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização – concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação.” (FREITAS, 2015, p. 01), a despeito da legislação e do próprio Plano Nacional de Educação³⁴, constituíram-se em arena de luta de diferentes sujeitos coletivos.

O texto, segundo Freitas (2015), desconsiderou toda a construção histórica e política das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), ignorando tudo o que foi elaborado na política educacional brasileira nos últimos anos, apesar dos limites que sempre envolveram a sua realização e a implementação de suas diretrizes. Há uma perspectiva produtivista que atravessa todo o seu conteúdo, denominado pelo mentor Mangabeira Unger de “produtivismo incluyente”, com forte relação com as expectativas do campo empresarial, visando a construção de um “[...] modelo de desenvolvimento – produtivista, capacitador e democratizante, [...]” (BRASÍLIA, 2015, p. 04) que tem como referência a política educacional fracassada nos Estados Unidos, que segundo o documento produzido no Brasil, deve “consertar as escolas”, apresentando conteúdos mínimos para os estudantes pobres que têm menos condições de absorver um conhecimento mais aprofundado, o que Freitas (2015) intitula como “estreitamento curricular”, negando quaisquer possibilidades de formação humana. Reforça ainda a histórica dualidade entre o conhecimento pragmático superficial para os filhos dos trabalhadores e o conhecimento científico e intelectual para a burguesia dominante. “Sempre lembrando que os pobres não aprendem porque têm barreiras socioemocionais que precisam ser removidas pela escola,” (Idem, 2015, pag.06) classificando a educação como “libertadora”, porém no sentido do disciplinamento que cria oportunidades para inserção no mercado de trabalho de forma precarizada de sujeitos subsumidos aos interesses do capital, valorizando os

³⁴ Segundo a Revista RADIS\ENSP\FIOCRUZ 151 – abril\2015 – o PNE 2014-2024 foi uma conquista dos movimentos sociais da educação, porém está envolto num cenário desafiador, tendo como um dos avanços mais importantes a participação do Governo Federal na Educação Básica preconizando a garantia de maior qualidade em todo país. No entanto, como será apresentado adiante na análise do documento Pátria Educadora, as forças privatizantes na educação brasileira, continuam hegemônicas e dando a direção da política de educação nacional.

experimentalismos que segundo o documento, “vêm dando certo” e são implementados com base no ideário empresarial.

Esta visão esquece que a política pública educacional mexe com a vida das pessoas: alunos, professores, gestores, pais etc. A política pública não é lugar para “experimentalismo”. Os experimentos são feitos antes e fora da política pública e como forma de subsidiar posteriores políticas públicas avaliadas pelos resultados. A menos que não acreditemos em possibilidades de se acumular evidências a favor de ideias, numa visão pragmatista (Ibdem, 2015, p. 3-4).

O texto também promoveu a desqualificação e destruição de quaisquer possibilidades de valorização e autonomia do magistério, impondo conteúdos e materiais em formato de apostilas para adestramento dos estudantes para passarem por sistemas de avaliação de conteúdo.

A consequência para os professores é a desqualificação de todo o quadro nacional docente, que passa a ficar dependente direto de protocolos, leia-se, apostilas. Retira-se do professor exatamente aquilo que é central na sua atividade: a construção dos “protocolos” ao vivo, na sala de aula, em função da realidade de seu aluno. Promove a destruição do magistério e transforma a escola em uma linha de produção previamente concebida e organizada para a produção de três tipos de alunos: alunos especiais de menor potencial; alunos padrão; e alunos especiais de maior potencial. O documento revela uma profunda desconfiança naqueles que conduzem o processo educacional: nossos professores. Ao contrário do que proclama, desqualifica o magistério (Idem, 2015, p. 12-13).

O documento fez um resgate do que se teve de pior no ideário escolanovista³⁵ do início do século XX, criando-se escolas de referência para a burguesia e para os pobres que se destacarem, enquanto a maioria dos estudantes das escolas públicas serão condicionados a uma educação para um aprendizado mínimo. “Os objetivos da escola nova florescem, aqui, [...] recriando, no século XXI, as condições americanas do começo do século passado, de forma a

³⁵ Para entender o ideário da Escola Nova será feita uma breve apresentação das tendências pedagógicas da educação brasileira. Algumas tendências são definidas a partir da influência do pensamento liberal, sendo assim denominadas: pedagogia tradicional que privilegia a transmissão de conhecimento, centrada no professor, tem uma visão essencialista e imutável do homem; pedagogia renovada ou escolanovista valoriza o desenvolvimento de capacidades, a produção de conhecimento centrada no aluno e nos sentimentos, visão existencialista do homem e a pedagogia tecnicista que valoriza os meios, em detrimento dos processos, dá importância a transmissão e apreensão dos conteúdos, visão de eficiência e produtividade. De uma forma geral estas tendências partem da visão da escola como “redentora da humanidade”, sem considerar a estrutura social vigente. Em contrapartida, alguns autores destacam a emergência a partir da década de 70, de concepções críticas que também vão influenciar a prática pedagógica, destacando as seguintes: pedagogia libertadora que é influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, que entende o conhecimento como processo de construção que visa a transformação da realidade a partir da conscientização e participação dos sujeitos; pedagogia libertária - propõe-se autogestionária e anti-autoritária, centrada na ideia de que a escola deve ser instrumento de organização e luta política; a pedagogia crítica dos conteúdos - valorização dos conteúdos com aquisição crítica, como instrumento para igualdade de oportunidades, e acrescenta-se a visão crítico-reprodutivista, representada pelo pensamento de Bourdieu, Althusser e outros, que vêem a escola, como reprodutora das desigualdades e injustiças sociais, entendendo esta enquanto aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, (1983), LUCKESI,(1984), LIBÂNEO, (1984) apud SILVA, 2001, p. 35).

transformar o sistema educativo em um instrumento para separar o joio do trigo” (Ibdem, 2015, p. 12).

Segundo Freitas (2015), apesar de em alguns momentos o documento ensaiar a amenização de uma visão elitizante e segregadora, desconsidera as extremas desigualdades que foram construídas na sociedade brasileira historicamente, concluindo que “é típico do liberal não aceitar a igualdade de resultados (nem na educação básica obrigatória) e substituí-la (insisto na educação básica) pelo conceito de igualdade de oportunidades, competição, concorrência.” (Idem, 2015, p.13)

No que tange a um dos sujeitos também fundamentais na construção do processo educativo, as famílias pobres são consideradas pelo documento como incapazes de serem responsáveis pela educação de seus filhos, precisando da intervenção direta da escola e de agentes institucionais que estejam de forma disciplinadora, controlando a frequência escolar e a vida das famílias da classe trabalhadora, desqualificando-a de forma conservadora como “famílias desestruturadas”, buscando o seu enquadramento às normas estabelecidas.

Quando a família não consegue desempenhar esse papel, porém, a escola tem que assumir parte das tarefas da família. É a situação que se multiplica em grande escala no Brasil: nas periferias e nos bairros pobres de nossas cidades, mais da metade das famílias costuma ser conduzida por mãe sozinha, casada ou solteira. Revezam-se homens como companheiros instáveis. Esta mãe, pobre e geralmente negra ou mestiça, luta para zelar pelos filhos e para manter ao mesmo tempo emprego ou biscate.” (BRASÍLIA, 2015, p. 14).

No entanto, as famílias de extratos da elite, ditas estruturadas num modelo de família nuclear burguesa com pai, mãe e filhos, são consideradas em condições de dar conta de seu papel e apenas contam com a instituição escolar para complementar a sua função disciplinadora. Neste sentido, “num meio social organizado e livre de extremos da opressão e da desigualdade, lugar para aprender disciplina é em casa. A escola apenas completa o que a família começou” (Idem, 2015, p. 14).

Tal processo de julgamento conservador das condições de vida e trabalho das famílias pobres, acaba por justificar a necessidade de ampliação do turno escolar, como em projetos do Governo Federal, como o Mais Educação. Assim, diz o documento: “[...] tem [a escola] que assumir parte das tarefas da família ao criar, na escola, espaço de estímulos e cobranças em turno social ampliado. Esta é uma das principais razões para estender o turno escolar, [...]” (BRASÍLIA, 2015, p.14) disfarçando a intenção de manter uma maior contenção sobre os filhos da classe trabalhadora.

Nos próximos dois itens serão iniciadas a apresentação e análise dos dados empíricos das entrevistas realizadas pela pesquisadora da UERJ com profissionais de educação da

Secretaria Municipal de Educação de Queimados e da Escola Municipal da Ponte Preta, a fim de evidenciar as concepções de educação escolarizada e as referências teóricas sobre a relação escola família, que possuem esses educadores.

1.4 Concepção de Educação e referências teóricas sobre a relação escola família dos profissionais de educação de Queimados, destacando-se Paulo Freire, além de sua influência no Serviço Social.

A direção teórica norteadora desta tese se fundamenta na concepção gramsciana de educação, por isso considera como defendia Gramsci (1982) a importância da construção de uma escola desinteressada para os filhos da classe trabalhadora, que lhe dê condições de uma formação geral, para construção do seu caráter enquanto homem e que pudesse se transformar numa escola humanista, diferentemente das escolas na atualidade pautadas no pragmatismo, nas lógicas do mercado e reforçadoras das desigualdades sociais.

De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou aparecer como sendo aos discentes) desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que "instrutivo", isto é, rico de noções concretas. Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, 1982, p.136).

Neste mesmo sentido, Coutinho (2011) fundamentando-se em Gramsci reforça a direção dessa escola que deverá garantir espaços de libertação e criação de sujeitos conscientes de sua ação.

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 58).

No que concerne às práticas pedagógicas, o autor reforça a perspectiva de que “[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa”, em que deve existir reciprocidade e troca entre estes sujeitos. No entanto, tais relações não podem resumir-se ao espaço escolar, o que supõe a relação com a família, oportunizando a troca geracional, pressupondo que ir além da escola permite que “[...] as novas gerações entrem em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma

personalidade própria, histórica e culturalmente superior” (GRAMSCI apud, COUTINHO, 2011, p. 152).

Neste sentido, Gramsci (1982) defende a importância da criação de escolas que contribuam com a formação de sujeitos coletivos que tenham as condições de dar a direção social.

Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares (Gramsci, 1982, p. 149).

Gramsci (1999, p. 21) ao tratar sobre uma das suas principais categorias teóricas, a hegemonia, mostra como ela representa, além:

[...] do progresso político e prático - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica (Idem, 1999, p. 21).

Gramsci (1991) faz indagações fundamentais sobre a formação da consciência crítica do sujeito com relação à realidade, questionando se esse deve manter-se distante do que é real agindo mecânica e irrefletidamente ou colocar-se de forma crítica, buscando desvendá-la a partir de um movimento ativo de participação que o coloque no lugar de sujeito social.

Este é um movimento que pode ser potencializado a partir de oportunidades de acesso ao conhecimento elaborado, aonde os sujeitos de determinados grupos ou classes, produzam conhecimentos para serem socializados com os seus pares ou mesmo colocando o seu saber voltado aos interesses de um determinado grupo, no qual não pertença, mas possui identidade. Gramsci (1991) define estes indivíduos como “intelectuais orgânicos”, que são responsáveis por elevar a consciência crítica de outros sujeitos, possibilitando que se tornem agentes do processo histórico e não mais pacientes que aceitem as coisas como são, mas construam uma ação transformadora, uma nova cultura.

Neste sentido, Gramsci (1999, 2000) faz a reflexão sobre a possibilidade de construção de uma ação transformadora, a partir da contra hegemonia com a elevação da consciência crítica sobre a realidade, que ultrapasse a dominação de classe e indique a construção de uma nova ordem societária.

O autor trabalha a conceituação de “progresso intelectual das massas”, porém destacando que há “duas consciências teóricas” ou “consciência contraditória” que se expressa na diferença entre a “consciência da ação” que tende a indicar aspectos coletivos e transformadores e a “consciência verbal” que é uma reprodução a-crítica, esta última pode levar a “passividade moral e política” (GRAMSCI, 1999, p.21).

Assim Gramsci (1999, p. 21) enfatiza que para se alcançar a “compreensão crítica de si mesmo”, é necessária a construção de uma:

[...] luta de hegemonias políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Idem, 1999, p. 21).

O autor ainda considera que a possibilidade de ampliação do conhecimento e da influência dos intelectuais está de certa forma condicionada pelo movimento de elevação da consciência crítica das massas que leva a níveis superiores de cultura. “O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente [...]” tendo também uma influência do movimento das massas (Ibdem, 1999, p. 21).

Gramsci e Lukács reforçam a importância da ideologia e este último a sintetiza, “nos conflitos suscitados pelas contradições das modalidades de produção mais desenvolvidas, a ideologia produz as formas através das quais os homens tornam-se conscientes desses conflitos e neles se inserem mediante a luta” (LUKÁCS, 2009, p. 9).

Gramsci (1999) reflete sobre a formação dos sujeitos, analisando criticamente os limites que a religião e o senso comum têm, pois estes reduzem a coerência na construção de uma consciência individual e muito menos, constroem a oportunidade de indicar para uma consciência coletiva. Levanta uma questão histórica relevante com relação a religião: “[...] mas por que chamar esta unidade de fé de ‘religião’, e não de ‘ideologia’ ou, mesmo, de política?” O autor, a partir desta elaboração, remeteu-se a concepção de ‘ideologia’, enquanto “o significado mais alto de uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (Idem, 1999, p. 16).

Considera-se ainda o pensamento de Lukács (2009), que corrobora com o de Gramsci, ao trabalhar a ideia de ser social a partir da relação deste com o trabalho, visto como um ser criado socialmente como um ser que dá respostas, “os homens se autocriaram como homens

através do trabalho (Idem, 2009, p. 14)”. O ser social possui uma capacidade de projeção ao nível do pensamento de antever o resultado do seu trabalho, num sentido de dever ser, capacidade que o diferencia de outros seres da natureza, conceituado como teleologia, o que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência dos sujeitos.

É a consciência da melhor parte dos homens, daqueles que, no processo da autêntica humanização, colocam-se em condições de dar um passo a frente com relação à maioria dos seus contemporâneos, e é essa consciência que, a despeito de todo problema prático, empresta as manifestações desses homens uma tal durabilidade (Ibidem, 2009, p. 17).

Gramsci (1982) afirma a existência da relação direta que as escolas devem ter com o trabalho enquanto “princípio educativo”.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (Idem, 1992, p. 130).

Frigotto (2003) corrobora com o princípio educativo do trabalho dado pelo marxismo:

Por ser o trabalho pressuposto fundante do devenir humano, ele é fundamental que todo ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto. É desta compreensão do trabalho como criador da realidade humana (não enquanto visão moralizante, pedagógica) que Marx e Engels postulam a união do trabalho manual, industrial, produtivo, com o trabalho intelectual (Idem, 2003, p. 32).

Gramsci (1999, 2000), reflete sobre a oportunidade de construção de uma ação transformadora, a partir da contra hegemonia com a elevação da consciência crítica sobre a realidade, que ultrapasse a dominação de classe e indique a construção de uma nova ordem societária, “(...) a educação adquire como instância da vida social o seu significado no curso dos processos políticos que se dão na esfera do Estado e da Sociedade Civil em nossa sociedade” (ALMEIDA, 2008, p. 85).

Gramsci (1999) realiza uma reflexão preliminar sobre a necessidade de desmistificarmos a filosofia como algo difícil, identificada como uma ciência de intelectuais especializados. Afirma que “todos os homens são ‘filósofos’”, caracterizando aspectos que se referem ao que denominou de ‘filosofia espontânea’ pois está contida na:

1) linguagem não apenas gramatical mas em seus significados sócio-históricos e culturais; 2) no senso comum – enquanto noção a-crítica da realidade e no bom senso

– movimento que apresenta noções críticas sobre o real; 3) na religião popular que envolve o misticismo com crenças e valores diversos (Idem, 1999, p. 11).

O pensador faz a seguinte provocação “todos somos conformistas de algum conformismo, somos também homens-massa ou homens-coletivos?”, mostrando a importância de que os intelectuais, não percam o contato com o povo, pois este também possui um conhecimento que tem que ser levado em consideração, por estar baseado no cotidiano (Ibidem, 1999, p. 11).

Num sentido inicial, Gramsci (1999) considera que só podem tornarem-se filósofos, aqueles que têm uma visão de mundo crítica e isto só é possível, pressupondo que se tenha uma consciência da historicidade humana, tendo o entendimento do tempo histórico e das contradições no embate com outras concepções. E levanta o seguinte questionamento: “Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado?” (Idem, 1999, p. 13).

É preciso socializar verdades já descobertas como forma de criar uma nova cultura a fim de construir-se conhecimentos que sirvam para transformar a vida e neste sentido, oportunizar que a maioria dos sujeitos, possam refletir sobre a realidade de forma coerente, assumindo um papel de filósofo. Neste sentido, tirando o monopólio do conhecimento de pequenos grupos de intelectuais (Ibidem, 1999, p. 13-14).

O pensador traz ainda a reflexão sobre o conceito de “filosofia da práxis”, que parte do senso comum com o intuito de construir a sua superação, por meio de críticas e a partir do estabelecimento de um diálogo, com base no que já existe, para com isso tornar a filosofia mais acessível aos indivíduos e baseada na “vida prática”. Neste sentido, estes poderão incorporá-la ao senso comum, ampliando-o criticamente.

A possibilidade de ampliação do conhecimento e da influência dos intelectuais está de certa forma condicionada pelo movimento de elevação da consciência crítica das massas que leva a níveis superiores de cultura. “O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente,” tendo também uma influência do movimento das massas. Entretanto, em alguns momentos deste processo, há um afastamento de alguns grupos numa fase histórica que pode ser considerada como primitiva marcada ainda, pela separação teórico-prática, consequência de um ranço de predomínio econômico de caráter quantitativo ligado à “estrutura”. Porém, esta fase relativamente primitiva, pode indicar mudanças quantitativas que levem as transformações qualitativas que viabilizem o surgimento da “superestrutura” (GRAMSCI, 1999, p. 22).

Por meio da ‘filosofia da práxis’, é possível vislumbrar-se a ultrapassagem de uma visão mecanicista para uma ação que aproxime mais a teoria da prática e mesmo tendo por base uma concepção determinista/fatalista, esta poderá evidenciar uma nova perspectiva (Idem, 1999, p.23).

Gramsci (1999) enfatiza que este processo, pode trazer possibilidades de mudança no modo de ser social, a construção de “[...] uma pessoa histórica, um protagonista;” que se coloque como agente do processo de transformação e não mais paciente. Ao mesmo tempo indaga: “Mas, mesmo ontem, será que ele era apenas simples ‘paciente’, simples ‘coisa’, simples ‘irresponsabilidade’?” (Idem, 1999, p.24). Argumenta como que há uma desqualificação do que as massas acreditam - “novas convicções das massas populares são extremamente débeis” (Idem, 1999, p. 27), principalmente quando não estão de acordo com a forma dominante de pensar e agir, consideradas neste sentido, “socialmente conformistas” (Ibidem, 1999, p. 27).

Gramsci (1999) a partir destas reflexões, deduz algumas necessidades que “todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral”, deva possuir:

- 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular;
- 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos (Idem, 1999, p. 27).

Essa concepção de educação baseada em Gramsci, foi uma referência importante para a construção do trabalho da equipe do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ/FSS/UERJ), norteando as suas ações com as escolas públicas de Queimados que serão apresentadas a partir do capítulo 2.

A partir desse momento, para dar continuidade a este item, será realizada a reflexão sobre algumas concepções de educação e as referências de autores que surgiram nas onze entrevistas realizadas pela pesquisadora da UERJ, trazidos pelos profissionais de educação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Escola Municipal da Ponte Preta.

No final da entrevista quando perguntados: “Que concepções teóricas e autores são referências para o seu trabalho na relação entre escola família?” A tendência dos profissionais foi indicar alguns autores, com poucos justificando qual a sua concepção de educação sobre o trabalho com família.

Dentre os autores referenciados, duas profissionais citaram os dois seguintes escritores: Mário Sérgio Cortela e Augusto Cury, sendo que uma delas acrescenta a Tânia Zagury e o Içami Itiba, argumentando o uso desses últimos três, por serem psiquiatras. Uma profissional que é a única com formação ao nível de mestrado, cita Pierre Bourdieu³⁶ eloquentemente e fez apenas uma ressalva ao autor “eu não concordo totalmente dele falar da escola como reprodutora, não é bom mas as outras questões que ele traz são perfeitas [...], são perfeitas, eu gosto muito dele!” (Orientadora pedagógica da E. M. da Ponte Preta), a mesma não lembra, no momento da entrevista, o nome de outro escritor que considerava ser marxista.

Pode-se aferir que a educadora ao discordar que a escola deva ser considerada como reprodutora, compartilha com o entendimento partilhado por esta tese e de acordo com Frigotto (2010) que a escola articula-se ao que é de interesse do capitalismo. Entretanto, pelo próprio movimento contraditório inerente ao sistema capitalista que também se encontra no interior das relações escolares, “[...] a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção” (Idem, 2010, p. 34).

Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior desse modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. Nisto se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora (Ibdem, 2010, p. 35).

Entretanto, contraditoriamente a mesma profissional de educação (Orientadora pedagógica) que parece ter uma concepção crítica, ao ser perguntada pela pesquisadora da UERJ sobre quais as leis e normas são consideradas para fundamentar o seu trabalho na relação escola família, ela respondeu recorrendo a um termo do Código Penal brasileiro, que é o “abandono intelectual”³⁷, sendo descrito no "Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à

³⁶ FERREIRA (2013, p. 46) em artigo intitulado: **Bourdieu e Educação: Concepção Crítica Para Pensar as Desigualdades Socio Educacionais no Brasil**, afirmou que o autor é [...] um dos grandes sociólogos do século XX, reconhecido internacionalmente, e um dos grandes pensadores contemporâneos a abordar a questão da educação de forma tão relevante. Neste artigo apresentamos sua teoria acerca da educação nas sociedades modernas, em que aparece uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Em seguida, propomos uma reflexão sobre alguns aspectos da desigualdade social brasileira à luz da teoria de Bourdieu, de maneira a estimular o leitor a ter um pensamento mais cuidadoso e crítico sobre a educação e o seu papel. Aos interessados para um maior aprofundamento sobre Pierre Bourdieu ver outras produções sobre o autor e suas publicações.

³⁷ Para melhor análise sobre o termo e as diferentes concepções sobre o seu uso ver: XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade Educacional: Concepções diferentes e riscos iminentes ao Direito a Educação.

instrução primária de filho em idade escolar: Pena-detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa (Lei 2848 de 07 de dezembro de 1940).

Existe um termo “abandono intelectual” mas ele não tem nada assim... porque “abandono intelectual” eles entendem como a não matrícula, se eu não matricular a criança eu estou cometendo “abandono intelectual” mas eu posso simplesmente matricular e nunca mais aparecer na escola... Eu não vou às reuniões, eu não acompanho, eu não faço os encaminhamentos porque por exemplo: eu estava com uma aluna aqui que a gente suspeita, a gente não tem um laudo. A mãe diz que ela tem um déficit intelectual e a gente já fez uns encaminhamentos para essa aluna poder procurar o NAE, para fazer um tratamento pelo NAE e tudo mais, mas a mãe não leva, a mãe não leva, a mãe não aparece na escola. A gente já tentou várias vezes pegar a mãe daqui, pegar a mãe dali, ela manda o namorado da filha vir buscar a menina mas a gente tenta cercar daqui, dali... mas a gente não tem mecanismos para poder fazer com que essa mãe pelo menos assim... saiu daqui da escola, foi chamada sei lá... por um conselheiro, então é uma outra instância... Precisa ser convocada pelo Ministério Público para dar conta dessa questão da escola da minha filha também, do processo dela também... isso é importante. A gente precisava disso porque fica o dito pelo não dito, ah então está bom, tá bom, ele não aprende... dão umas desculpas assim... muito absurdas para as coisas... mas é assim mesmo, “o pai dele era burro”, por isso que ele é assim... Não mãe, você tem que ver ele não é “burro”, entendeu? Então vamos lá, toda a criança tem a capacidade de aprender mas vamos ver... Quais são os limites, quais são as possibilidades? Vamos ver se sabe... mas eu não tenho, não tem nada que me respalde nesse sentido, nesse sentido eu não tenho. Agora há pouco tempo eu estava relendo o ECA³⁸ e vi a questão da reprovação que eu posso comunicar, mas não vi ainda nesse município um documento nesse sentido. Eu sei que tem os encaminhamentos das faltas mas as sucessivas reprovações? Eu nunca vi em nenhuma das reuniões que eu tenha ido e conversando com a R. que é OE³⁹, a gente nunca viu esse documento ser elaborado. Essa família vai ser chamada? O que que vocês fizeram? Quais as ações que foram feitas? Vocês buscaram ajuda para esse aluno? Se não buscaram, não tem condições, o município tem que arcar (Orientadora pedagógica).

Ao utilizar o termo “abandono intelectual” e justificar o seu entendimento a partir do Código Penal, como abordado pela mesma após a realização da entrevista, pareceu defender a criminalização da família, Ximenes (2012) ressalta que o uso de tal prerrogativa pode trazer como consequência o questionamento com relação ao direito à educação.

Scheinvar (2004) em seus estudos sobre a relação da escola com o Conselho Tutelar no atendimento às famílias dos estudantes, enfatiza como que há uma tendência na sociedade a partir do pensamento liberal, centrado na individualização das relações sociais, de reduzir as análises e se fazer julgamentos que culpabilizam os sujeitos pelas suas condições de vida e trabalho.

Constata-se, na prática cotidiana da escola e do Conselho Tutelar, que embora seja reconhecida a existência de um cenário histórico que tem impedido que as famílias e seus filhos se enquadrem nos modelos hegemônicos, a análise concreta dos casos coloca o comportamento particular como responsável pelas situações consideradas

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012 (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de março de 2018).

³⁸ Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/1990.

³⁹ Orientadora educacional.

irregulares, do ponto de vista da manutenção da ordem higiênica. O contexto cede para uma visão na qual o comportamento pessoal prevalece. Tanto a escola quanto o Conselho Tutelar tendem a buscar no âmbito privado respostas para o que se reconhece, em tese, como um caso a mais de um processo que transcende em muito os limites pessoais dos envolvidos conjuntamente (Idem, 2004, p. 155).

A profissional inicialmente parece desconsiderar os determinantes sócio econômicos que envolvem as condições de vida e trabalho desses sujeitos, o que a educadora releva em parte na sequência de sua fala, logo após o uso do termo “abandono intelectual” e o relato que exemplifica a necessidade de medidas mais enérgicas contra os familiares.

Aí a gente parte para um outro lado que é cobrar do município para as famílias que não tem condições mas se eu não tenho o respaldo legal para fazer esse tipo de cobrança, eu não posso nem cobrar do município que atenda essas famílias... (inaudível). Isso que eu acho importante, esse olhar pelo acompanhamento do processo do aluno na escola, os pais estarem ali presentes, o responsável, a pessoa que cuida. Eu quero abraçar isso aqui, a pessoa que cuida está presente na vida escolar das crianças, isso é fundamental! (Orientadora pedagógica).

Prosseguindo na apresentação das referências de concepções de educação e autores trazidos pelos profissionais de educação nas entrevistas desta tese, registra-se que três professoras e uma funcionária, não citaram nenhum autor, justificando, ou porque não lembravam ou porque costumavam utilizar vários, não tendo necessariamente uma linha teórica mais definida.

Chama-se atenção o fato de quatro professores, dentre eles, o Secretário Municipal de Educação e a Subsecretária Pedagógica, terem citado como autor de referência para fundamentar o trabalho da escola junto às famílias, o educador Paulo Freire, sendo que uma professora que nesse momento é funcionária administrativa da escola, justificando a indicação do autor da seguinte maneira: “eu gosto muito de Paulo Freire, eu gosto muito dessa questão do pensamento crítico, de você está sempre se avaliando” (Funcionária 1), reconhecendo a relevância de suas ideias que serão retomadas posteriormente ainda neste item, devido também as suas contribuições para a formação e o exercício profissional do Serviço Social.

Vale também registrar que nas visitas realizadas pela pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação de Queimados, observa-se a exposição de painéis de autores de referência na educação e dentre eles, o de Paulo Freire e de seu pensamento, tinham posição de destaque. Destacando-se o fragmento da fala do Secretário de Educação sobre a indicação desse autor e de Rubem Alves para o trabalho dos profissionais de educação: “Nós trabalhamos muito com Paulo Freire porque, nós entendemos, Paulo Freire e Rubem Alves, tem sido objeto de leitura da nossa cabeceira, não só do Secretário mas de todos os nossos professores aqui e orientadores”.

Registra-se ainda que a indicação de Rubem Alves pelo gestor municipal, seguiu da justificativa da relevância de suas reflexões relativas ao dever de casa e a necessidade que a brincadeira na infância⁴⁰ seja garantida.

E Rubem Alves também tem falas importantes sobretudo quando ele nos orienta a permitir a criança a ter acesso ao brincar, tomar muito cuidado com muito material que é enviado para casa porque Rubem Alves nos orienta a evitar passar o tal do dever de casa, passar a lição de casa, por que? Por que primeiro a criança precisa brincar, precisa ter o tempo de brincar e nós acreditamos nisso também e depois que muitas vezes esse material vai chegar em casa e essa família não está preparada para ajudá-lo. Então, nós temos orientado os nossos professores a pensar como Rubem Alves, como é que eu vou mandar para casa um material que eu não vou ter essa assessoria. Então, qual é o nosso caminho? (Secretário Municipal de Educação).

A referida fala do gestor é importante no sentido de reconhecer as particularidades das crianças e também as dificuldades e limites das famílias no que se refere a realização de tarefas, que nem sempre terão como contribuir ou mesmo não terão tempo disponível para acompanhá-las, gerando por vezes conflitos entre escola e família, sendo essa julgada como desinteressada, como surgiu numa das entrevistas com as professoras.

Neste sentido, Resende (2013) contribui com os seus estudos, com a finalidade de problematizar o dever de casa e as suas repercussões na relação escola e família.

Quanto às condições de realização, é notória a desigualdade de condições familiares para a realização de deveres no âmbito do lar, considerando desde o grau de escolaridade dos pais até seu tempo disponível para ajudar os filhos ou, ainda, as características do ambiente doméstico, mais ou menos favoráveis aos estudos” (Idem, 2013, p. 212).

Resende (2013 apud CARVALHO, 2004^a; GLASMAN, 2005; RAYOU, 2009; DESLANDES, 2009; RESENDE, 2012) sumariza as elaborações desses autores, também estudiosos sobre o significado do dever de casa, chegando à conclusão que esses estudos:

[...] tem apontado essas desigualdades – destacando, especialmente, as dificuldades das famílias de camadas populares – e, assim alertado para o potencial efeito dos deveres de casa no sentido de transformar-se em um “obstáculo à democracia na educação” (GLASMAN, 2009, p. 42 apud RESENDE, 2013, p. 212).

Na entrevista com o Secretário de Educação, o gestor relata uma situação de contanto com um pai, levantando questionamentos e reflexões importantes para pensar as condições de vida e trabalho das famílias no município de Queimados.

Nós temos a necessidade de toda uma aldeia para educar uma criança e o papel da família é fundamental porque eu até disse isso a um pai que veio questionar o

⁴⁰ A reflexão sobre o lugar e a importância da brincadeira na infância será retomada no capítulo 3 quando da apresentação de um projeto desenvolvido pela equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, simultaneamente ao trabalho educativo realizado com as famílias da E. M. da Ponte Preta.

comportamento do seu filho e eu disse: “Pai o seu filho fica comigo 4 horas, mas fica contigo 20 horas, você não pode questionar o comportamento do seu filho se eu tenho acesso de tempo menor...” A que ele respondeu: “O senhor que pensa, eu trabalho o dia inteiro, perco muito tempo na condução e eu só vou ver o meu filho no final de semana quando dá, porque dia de semana, eu só encontro ele dormindo, eu chego ele está dormindo e eu saio ele está dormindo”. E aquilo me sensibilizou, às 4 horas que eu tenho com o filho dele acordado, eu preciso melhorar isso mas independente de reconhecer esse momento atual da sociedade, nós precisamos da referência familiar, da referência da casa. Quem são as pessoas que efetivamente recebem essa criança quando ela sai da escola, tem acesso ao estudo? Tem formação? Quando eu também estou cobrando do responsável que ele ajude a ensinar uma criança se ele não teve formação. Então na nossa região, nós temos muitos casos desse que o pai e a mãe são analfabetos, se não são analfabetos totalmente, são analfabetos funcionais ou são forjados pela vida e ele não terá como ajudar a criança nas lições. Então quando nós temos casos como esse, nós orientamos a família cobrar, a acompanhar de perto, mesmo que ele não entenda, a acompanhar porque isso nós perdemos, infelizmente as nossas crianças hoje levam algum material para casa, ou estudo para fazer pesquisa e lá na ponta nós não temos ninguém que nos auxilie e no passado nós tínhamos a família. Família mesmo com o responsável sendo analfabeto eles eram... Eu penso que nós vamos resgatar essa relação comunidade-escola, família-escola quando os pais, responsáveis entenderem o seu papel. Nós hoje precisamos mostrar para os pais que eles têm uma parcela importante na formação educacional das crianças (Secretário Municipal de Educação).

Ao pesquisar-se sobre o autor Rubem Alves⁴¹, citado pelo Secretário de Educação e pouco conhecido pela pesquisadora da UERJ, foi observado que o mesmo pode ser considerado um pensador crítico, com proximidades com o pensamento marxista. Em material localizado na internet, constituído por um conjunto de crônicas⁴² escritas para o jornal *Correio Popular* de Campinas/SP em 2000, pode-se ter acesso a parte das ideias do autor que também corroboram com o entendimento desta tese, sobre o significado de escola que é construído pelo capitalismo e a compreensão da formação das crianças de forma mecanizada.

As linhas de montagem denominadas escolas se organizam segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam "salas de aula". As coordenadas temporais se denominam "anos" ou "séries". Dentro dessas unidades espaço-tempo os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos - à semelhança do que acontece com os "objetos originais" na linha de montagem da fábrica- o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava "criança") perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está finalmente formada, isso é, transformada num produto igual a milhares de outros. ISO-12.000: está formada, isto é, de acordo com a forma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho (ALVES, 2000, p. 3)

⁴¹ Rubem Alves é educador, escritor, psicanalista e professor emérito da UNICAMP.

⁴² As crônicas aqui transcritas foram originalmente publicadas no jornal *Correio Popular*, de Campinas, SP (respectivamente em 14/5, 21/5, 28/5, 4/6, 11/6 e 18/6 do ano 2000) mas estão hoje publicadas no livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (Papyrus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001). A primeira crônica, que tem o título de “Quero uma Escola Retógrada...”, serve como prefácio para as cinco outras, que tratam da Escola da Ponte, de Vila Nova de Famalicão, Portugal (ALVES, 2000, p. 15).

Em outra passagem, Alves (2000) elabora uma pertinente reflexão sobre a distância entre o aprendizado da escola, a vida e o que é prazeroso e conseqüentemente, como isso provoca o desânimo e o sofrimento dos estudantes para uma maior dedicação aos estudos. Nesse fragmento, como lembrado pelo Secretário de Educação, o autor refere-se ao dever de casa e a penúria em que ele se transforma na vida do discente.

Somente aquilo que é vital é aprendido. Por que é que, a despeito de toda pedagogia, as crianças têm dificuldades em aprender nas escolas? Porque nas escolas o ensinado não vai colado à vida. Isso explica o desinteresse dos alunos pela escola. Alguns me contestarão dizendo: "Mas o meu filho adora a escola!" Pergunto: Ele adora a escola por aquilo que está aprendendo ou por outras razões? Confesso não saber de um aluno que tenha prazer em conversar com os pais sobre aquilo que está aprendendo na escola. Explica também a indisciplina. Por que haveria uma criança de disciplinar-se, se aquilo que ela tem de aprender não é aquilo que o seu corpo deseja saber? E explica também a preguiça que sentem as crianças ao se defrontar com as lições de casa. Roland Barthes tem um delicioso ensaio sobre a preguiça. Segundo ele há dois tipos de preguiça. Um deles, abençoado, é a preguiça de quem está deitado na rede de barriga cheia. Não quer fazer nada porque na rede está muito bom. O outro tipo é a preguiça infeliz, ligado inseparavelmente à escola. O aluno se arrasta sobre a lição de casa. Não quer fazê-la. A vida o está chamando numa outra direção mais alegre. Mas ele não tem alternativas. É obrigado a fazer a lição. Por isso ele se arrasta em sofrimento (Idem, 2000, p. 7-8).

Alves (2000) escreve essas crônicas após visitar a Escola da Ponte em Portugal, experiência que a pesquisadora da UERJ sentiu necessidade de conhecer pelo menos por meio de mais leituras, principalmente como essa unidade escolar portuguesa, promove a relação com as famílias. Entretanto, não houve condições de ser viabilizado esse estudo, porém, tocada pelo desafio e o encantamento com a experiência construída com a Escola Municipal Batista em Queimados, mesmo consciente do distanciamento necessário exigido no processo de realização da pesquisa, resolveu-se fazer a analogia do nome do bairro Ponte Preta, aonde estava localizada essa escola, com a Escola da Ponte e passando a denominá-la em maior parte da tese como: "Escola Municipal da Ponte Preta", nome criado pela pesquisadora para identificar a unidade escolar.

Situar-se-á o leitor a seguir sobre a percepção de Alves (2000) sobre a Escola da Ponte, sem intenção de trazê-la como modelo, pois não há conhecimento suficiente da pesquisadora para colocá-la nesse lugar e muito menos concordância com esse tipo de posicionamento. O que se pode indicar a partir da referência do autor, é que se supõem ser também uma experiência instituinte na educação como descrita por Linhares (2007).

É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas (LINHARES, 2007, p. 145).

Assim, conclui Alves (2000) sobre o que conheceu da Escola da Ponte:

Escola da Ponte: um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início da outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. É preciso ouvir os "miúdos", para saber o que eles sentem e pensam. É preciso ouvir os "graúdos", para saber o que eles sentem e pensam. São as crianças que estabelecem as regras de convivência: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de se ouvir música enquanto trabalham. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem de ser como o espaço do jogo: o jogo, para ser divertido e fazer sentido, tem de ter regras. Já imaginaram um jogo de vôlei em que cada jogador pode fazer o que quiser? A vida social depende de que cada um abra mão da sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras da convivência democrática, sem que elas constem de um programa... (Idem, 2000, p. 15).

Ainda nessa direção de evidenciar escolas com experiências que caminham em direção contrária ao instituído, foi possível localizar na leitura de Gramsci (1982), um relato importante do autor sobre esse tipo de escola, encontrada em sua época na Itália, ressaltando o autor, no entanto, ao final do seu registro, indagações para pensar a real viabilidade desse modelo de instituição e as suas condições de existência.

Na pequena aldeia de Kearsley, E. F. O'Neill fundou uma escola elementar na qual foi abolido "qualquer programa e método didático". O professor busca tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e, posteriormente, começa a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a curiosidade e o interesse deles; tão logo o consegue, deixa que prossigam por sua conta, limitando-se a responder às suas perguntas e a guiá-los em suas investigações. Esta escola, que representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar mecânica a instrução, "deu resultados surpreendentes"; os meninos se apaixonam de tal modo pelas lições, que por vezes permanecem na escola até de noite, afeiçoam-se a seus professores, que são para eles camaradas e não autocratas pedagogos e sofrem sua influência moral; mesmo intelectualmente, seu progresso é bastante superior ao dos alunos das escolas comuns. [É muito interessante como tentativa; mas poderia ser generalizada? Encontrar-se-iam os professores numericamente necessários à tarefa? E, por acaso, não existem inconvenientes que não são referidos, como o dos meninos que devem abandonar a escola? Poderia ser uma escola de elite ou um sistema de "pós-escola", em substituição à vida familiar.] (GRAMSCI, 1988, p.150).

Retomando a concepção de educação trazida pelo Secretário de Educação de Queimados, evidencia-se na análise de sua entrevista, que o mesmo apesar de ter citado a referência de Rubem Alves e de Paulo Freire, ao ser perguntado sobre a sua concepção de educação escolarizada, mostra uma contradição com o pensamento desses autores, como pode-se interpretar por meio do fragmento de sua fala, a seguir.

[...] o MEC já está trabalhando nessa direção, de modificar o nosso currículo. Nós temos ainda uma educação que [...] é generalista, [...] é uma educação que [...] não trabalha com as competências e nós precisamos dessa discussão desde já, desde cedo. Desde o Ensino Fundamental já começar a identificar nos nossos alunos, as suas

competências porque infelizmente o nosso currículo ele ensina muita coisa que não vai ser utilizada na vida, não prepara o aluno para a vida. E nós vamos conversar sobre esse assunto só lá no Ensino Médio, eu acho complexo quando chega no Ensino Médio, o ideal é que o aluno, mesmo ele sendo criança, nós defendemos que a criança tem que brincar, porque ela tem que ter o seu momento lúdico mas nós estamos num momento que o acesso a tecnologia, o acesso a informação deixa a criança inserida muito cedo no mundo. Então a criança no 5º ano, a criança com 9, 10, 12 anos, a criança já começa a conversar e ter acesso a informação muito cedo, então nós temos que tomar esse cuidado. Se a escola não formar esse aluno, o acesso a internet, o acesso a tecnologia, a globalização vai acabar formando a personalidade desse aluno (Secretário Municipal de Educação, grifos nossos).

Saviani (2008, p. 15) questiona esse modelo de educação baseado nas competências.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável

O relato do gestor parece indicar também a influência do chamado conceito de capital humano analisado por Frigotto (2010, p. 51), em que “[...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento econômico como qualquer outro.

E o autor seguindo a sua elaboração sobre a ideia de capital humano na educação reforça que:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Retomando a sequência da entrevista com o Secretário de Educação, registra-se contraditoriamente uma importante justificativa, para a utilização do pensamento de Paulo Freire, particularmente na contribuição que esse pode dar na relação escola família, lembrando ainda da experiência desse educador como Secretário Municipal de Educação.

Eu penso que Paulo Freire é contemporâneo e é alguém que é professor, ele foi Secretário de Educação, alguém que conhece o professor a fundo, conhece as suas angústias e também conversava muito com a sociedade, conversava com os pais, entendia esse papel, essa relação da escola com a família. Ele tem nos dado diretrizes importantes com um linguajar fácil, um linguajar aonde os próprios pais podem ter acesso a leitura (Secretário Municipal de Educação).

Em uma produção de Gadotti (1996), intitulada: **Paulo Freire uma biobibliografia**, o autor relembra a importante passagem do pensador na gestão da Secretaria Municipal de

Educação de São Paulo no período de 1989-1991, com a prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores (PT), a época.

Muitos seriam os exemplos de seu pensamento que poderíamos citar, mostrando, sobretudo, a estreita coerência entre teoria e prática. Tomemos apenas um, o mais recente: o de sua prática como administrador público (1989-1991) à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais de São Paulo. Paulo Freire foi escolhido como Secretário de Educação, assumindo o cargo dia 1º. De janeiro de 1989. Um partido popular assumia, pela primeira vez na sua história, a mais importante cidade do país, tendo à frente a prefeita Luiza Erundina, professora e assistente social (GADOTTI et al, 1996, p.94).

Destaca-se também o fragmento da fala da Subsecretária Pedagógica Municipal sobre a importância de Paulo Freire no trabalho das escolas com relação às famílias, no aspecto referente a participação popular.

Olha, a gente fala muito da questão de Paulo Freire, porque Paulo Freire ele fundamenta a questão da participação popular, e é isso a família é a sociedade, a família é a comunidade, então essa comunidade precisa ter voz, essa comunidade precisa ter voto e essa comunidade precisa ter participação. Tem outros autores, mas Paulo Freire é um..., ele fala muito disso, não só para o educador, mas para o cidadão e a família é o cidadão, é o cidadão participando da vida escolar do seu filho, é o cidadão opinando na vida escolar do seu filho, é o cidadão sendo sujeito. Acho que voz e voto, acho que esses termos resumem bem o que Paulo Freire pensa de Educação quando ele fala da autonomia, quando ele fala da participação, acho que Paulo Freire é um dos autores que embasam esse trabalho que a gente está fazendo (Subsecretária Pedagógica Municipal).

Gadotti (1996) recupera um relato transcrito de um texto mimeografado de Paulo Freire de 1957, falando sobre sua experiência nos Círculos de Pais e Professores, destacando a participação como um meio de reeducar-se.

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. [...] Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al, 1996, p.96).

Paulo Freire (1982) numa das suas principais obras **“Pedagogia do Oprimido”**, conhecida internacionalmente, fez uma importante comparação sobre o modelo pedagógico conteudista, chamado pelo autor de “concepção ‘bancária’ de educação”, aonde o educando é

entendido como um depositário de conteúdos, afastando-o da possibilidade de construção do saber e da transformação.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos, é de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses), equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que nessa distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca, inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Idem, 1982, p. 33).

Linhares (2003) analisa a importância da “Pedagogia do Oprimido” como um texto que reforça a importância da escola popular como um meio de rompimento com a dominação.

Ao juntar o texto escolar ao contexto social, cultural e histórico, a Pedagogia do Oprimido exige que novas expressões sejam pronunciadas. Os dominantes sempre organizaram o mundo segundo seus interesses, impregnando a linguagem com seus valores e hierarquias. Portanto, se a escola popular não está comprometida em manter e ampliar as excludências, as aprendizagens precisam romper com este tipo de ideias prontas, externas, fabricadas alhures e isoladas das buscas populares, para se fazer colada aos seus problemas do povo, num empenho de pensá-los e gestá-los, com a participação a mais ampliada possível (Idem, In: LINHARES e TRINDADE (Orgs.), 2003, p. 164).

Considera-se importante destacar que Paulo Freire possui uma vasta produção que não terá como ser trabalhada nesta tese, por não ser também parte dos seus objetivos. Entretanto, em função da importância de seu pensamento e do fato de ter sido o autor mais citado pelos educadores entrevistados pela pesquisadora da UERJ, como fundamental a ser considerado ao se pensar na relação escola família, além da mesma também tê-lo tido como referência em sua formação na graduação em Serviço Social e se utilizar mesmo que não de forma explícita, a perspectiva de educação popular em seu trabalho profissional, neste sentido, resolveu-se recuperar uma parte mesmo que pequena de suas ideias.

Outro motivo considerado pela pesquisadora, é o fato de uma das professoras que cita Paulo Freire, ter trazido dúvidas com relação à atualidade de seu pensamento por ouvir dos colegas que seu pensamento está “fora de moda”, ou seja ultrapassado, instigando de uma certa forma a retomada de sua leitura, utilizando-a nesta produção acadêmica.

Olha só o Paulo Freire já está... como se diz... já está fora de moda. Sei lá todo mundo fala que o Paulo Freire, ele já está fora de moda! Eu já estou fora de sala de aula há muitos anos, então eu já estou desatualizada mas o Paulo Freire para mim não deveria estar fora de moda, eu acho o Paulo Freire um ícone, falam que Paulo Freire... eu conversando com os meus amigos, com colegas mais novos, eles falam que ele está fora de moda mas eu acho que ele é a base de tudo. Você que está fazendo mestrado,

é mestrado que você está fazendo? Doutorado, você acha que Paulo Freire está fora de moda? Porque o pessoal fica falando, eu vou estudar um pouco porque Paulo Freire fora de moda? Eu fico pensando de tudo que eu já estudei ele está totalmente na moda. Porque ele que tocou nos assuntos que agora estão acontecendo! (Professora 4 da E. M. da Ponte Preta).

A mesma docente fez um longo relato sobre a sua experiência com relação a alfabetização de crianças numa escola pública, anos anteriores em que sentindo-se desafiada a alfabetizar de forma a envolver o público infantil no processo de construção do conhecimento, foi indicada a trabalhar com uma proposta educativa baseada no método Paulo Freire de alfabetização de adultos, porém a partir da experiência de sua irmã Madalena Freire⁴³. O referido relato não será apresentado devido a sua extensão e não relacionar-se diretamente com o objeto dessa tese de relação escola família, porém considerou-se importante registrar esse momento que a educadora relatou a sua experiência com grande empolgação com os resultados do seu trabalho com a alfabetização de crianças com base no método freiriano. Entretanto, observa-se contradições com o que a mesma opina em parte anterior de sua entrevista, em que pareceu não relacionar as ideias de Paulo Freire, com o trabalho com as famílias, em que mostra desmotivação e julgamento com relação as dificuldades de participação familiar nas atividades escolares dos filhos, conforme a sua fala a seguir.

Então, eu explicava, eu me colocava a disposição dos pais no que eles precisassem, vir falar comigo, explicava que o aluno estava naquela situação, que qualquer coisa eu faria algum trabalho diferenciado, entregaria para os pais que eles me ajudassem que eu passaria trabalho, não adiantava, não adiantava, ia e voltava do mesmo jeito. Aí eu falava assim: eu na minha casa tinha uma filha pequena, a minha filha fazia as coisas sozinha porque eu estava fora o tempo todo, eu não tinha tempo de dar uma olhada, nem dar uma olhada nos exercícios, eu tinha sorte de ter uma filha que fazia as coisas dela sozinha. Aí eu imaginava essa mãe trabalha, realmente trabalha, vai lá, vai para o Rio, faxina vai, faz, acontece, chega cansada tal não dá tempo mas eu sei que tinha mãe ali que estava em casa e não fazia por que, por que não olhava? Tinha mãe que não sabia ler, aí era outra coisa mas tinha mãe que poderia... mesmo eu chamei várias mães e eu falei assim: olha só, eu sei que a senhora não sabe ler mas mesmo a senhora não sabendo ler, senta perto dele e fica vendo ele ali, bota ele ali uma meia horinha. Eu ensinei fazer um lugarzinho para ele estudar, eu ensinei fazer... Pega na mesa lá da sua casa, um cantinho, bota lá os livrinhos dele, arruma direitinho para ele, tem que ter um espacinho para ele estudar. Chama ele meia horinha vamos lá fazer o trabalho de casa, eu vou ficar lá com você, ali do lado, não precisa ensinar não, eu ensino, se ele não souber fazer, não precisa fazer porque quem tem que ensinar ele fazer o trabalho de casa não é a senhora, sou eu, eu que sou a professora. Se ele não sabe fazer é porque ele não entendeu, eu ensino. Então eu ficava a disposição disso, eu não ia brigar: ah você não fez o trabalho de casa, não eu sempre falava isso,

⁴³ MADALENA FREIRE é professora primária, arte-educadora e pedagoga. Dedicou-se desde 1981 à formação de educadores com grupos de reflexão e estudo. Foi fundadora do Espaço Pedagógico em São Paulo e prestou assessoria a instituições públicas e particulares em todo o território nacional. Atualmente, é coordenadora do curso de formação de professores de educação infantil - Instituto Superior de Educação Pró-Saber (ISEPS), no Rio de Janeiro. É autora de vários artigos e publicações e dos livros *A Paixão de Conhecer o Mundo* (1983) e *Educador* (2008), ambos pela editora Paz e Terra. <http://www.tantaspalavras.com.br/palestrante-conferencista/profa-dra-madalena-freire/> pesquisado em 26 de abril de 2019.

eu ensino a fazer o trabalho de casa, não ele mas tem que tentar fazer. Levar as coisas para casa e nem abrir o caderno, não fazer nada, não olhar, nem saber que tem trabalho de casa, nem nada... Então, vem todo mundo para escola sem fazer nada, não vê as coisas... Aí o trabalho de casa, tem que trazer uma figura, uma folha de jornal, ninguém traz! Isso aí é impossível! Aí os pais não ajudam. Então eu não queria..., eu falava com os pais em reunião, dava os informes das reuniões e mais uma vez eu explicava e toda reunião aquilo que eu estava a disposição, que eles me ajudassem, que eles... E toda reunião entrava por um ouvido e saía pelo outro, entendeu? E os pais ainda chegavam na reunião e ficavam assim: “Ah vai demorar?” “Quanto tempo vai ser?” Não sei que lá... então aquilo te desanimava! Não tinha nenhuma, nenhum interesse pelo andamento do filho... um ou dois pais, entendeu? Aí um ou dois pais, os filhos estão lá no Dom Bosco comigo! Ótimos, sabe! É totalmente diferente porque teve uma família que deu uma força, que se preocupou. Aí os outros estão ali... já estão com filho tal, trabalhando não sei aonde, num trabalho (inaudível)... Faz toda uma diferença os pais ajudarem! Mesmo que não tenham condições! Mesmo que não saibam ler e escrever nada! A atenção de um pai, só a atenção o pai olhar o caderno. “Mas pai, você não sabe ler! Mas eu quero ver o seu caderno! Nossa que letra bonita que você tem!” Um elogio, entendeu? Eu ensinava aos pais a fazer um elogio para o filho. Essa que era a minha questão com os pais! Mas não adiantava nada mas eu também cobrava, eu perguntava para os alunos: gente e aí como que foi em casa? Como é que está? O papai e a mamãe estão vendo o caderno? Está achando a letra bonita? “E o meu pai nem olha!” Eu queria saber como que andavam as coisas! (Professora 4).

A pesquisadora da UERJ também leva em consideração a defesa das ideias de Paulo Freire, como uma maneira de demarcar a sua relevância para a educação brasileira, principalmente em função dos ataques que vem sofrendo nos últimos anos por grande parte de segmentos conservadores. Tais combates ao pensamento de Paulo Freire foi comentado em artigo publicado em 2019 que recupera as suas contribuições na formação e no exercício profissional dos assistentes sociais, intitulado: **Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)** de Aline Maria Batista Machado, Andrêsa Melo da Silva e Graziela Mônica Pereira Tolentino, que será utilizado como uma das referências para conclusão deste item⁴⁴.

Referindo-se ao início da articulação do Serviço Social com a figura e o pensamento de Paulo Freire, Machado, Silva e Tolentino, (2019), baseando-se nos estudos de Netto (2002), Abreu (2002) e Faleiros (2005) afirmam que a profissão aproxima-se das ideias do autor, no período denominado de Movimento de Reconceituação⁴⁵, acontecido no período de 1960 a 1980 (Idem, 2019, p. 74-75).

⁴⁴ O Brasil e o mundo conhecem o legado de Paulo Freire no campo da educação. Tanto é que desde 2012 esse grande intelectual segue patrono da educação brasileira, mesmo a contragosto de muitos conservadores que tentaram derrubar tal título em 2017, apoiados pela perspectiva do movimento Escola sem Partido, sob o argumento de que ele era um intelectual de esquerda e por isso não merecia a titulação. Fato que reflete bastante na conjuntura atual desde o golpe de Estado que derrubou a presidente Dilma Rousseff em 2016 (MACHADO, SILVA e TOLENTINO, 2019, p. 70).

⁴⁵ Não será abordado neste item uma análise das vertentes teórico metodológicas que orientam o trabalho profissional do Serviço Social, que será sumarizado no capítulo 2 quando recuperar-se-á um breve histórico da Faculdade de Serviço Social da UERJ, devido ao projeto de extensão que deu origem as inquietações da tese, estar localizado nessa unidade acadêmica. Entretanto, para um melhor entendimento da influência do

Esse foi um movimento de redimensionamento do arcabouço teórico metodológico do Serviço Social na América Latina que foi analisado historicamente por estudiosos da área que o definiram e demarcaram a sua existência entre os anos de 1965-1975 (NETTO, 1981, 2005; IAMAMOTO, 1998 ALAYÓN, 1976, 2005 apud BASTISTONI, 2017, p. 137).

Portanto, a compreensão do seu processo na particularidade brasileira exige que o mesmo seja historicizado face ao significado econômico-social da Ditadura Civil Militar (1964-1985), em sua constituição, crise e desdobramentos na “transição democrática”, bem como as implicações da natureza do Estado autocrático, do novo padrão de acumulação e de dominação sobre as classes trabalhadoras. No Brasil, a Reconceituação assumiu a perspectiva hegemônica de uma modernização conservadora e tecnocrática, expressa nas sistematizações teóricas dos Documentos de Araxá e de Teresópolis, com traços de funcionalidade com o regime autocrático (NETTO, 1991 apud BASTISTONI, 2017, p. 137).

Entretanto, no interior desse movimento com traços conservadores, foram criadas alternativas contra hegemônicas que questionaram as bases teórico metodológicas da formação e do exercício profissional do Serviço Social, influenciado por movimentos de contestação da ditadura brasileira e latino americana, gerando condições para a construção de experiências, como a realizada na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), construindo uma proposta de atuação conhecida como “Método BH⁴⁶” realizada entre os anos de 1972-1975. Esta unidade acadêmica,

[...] no contexto do regime autocrático, foi um núcleo de *oposição e contestação*, sob os influxos das mudanças acadêmico-profissionais da Reconceituação, tal como nos países de língua hispânica, tornando-se a formulação inicial e abrangente da perspectiva renovadora de *intenção de ruptura* no Brasil, como qualifica Netto (1991, p. 276-277 apud BASTISTONI, 2017, p. 137– grifos no original).

Esse movimento de oposição aos fundamentos conservadores da profissão, segundo análises de Iamamoto (1998 apud BASTITONI, 2017) foi instigado por alguns aspectos

pensamento de Paulo Freire na profissão, é importante tratar-se brevemente do Movimento de Reconceituação do Serviço Social que teve abrangência latino americana e foi responsável por novas formulações profissionais.

⁴⁶ Belo Horizonte – região metropolitana em ampla industrialização e modernização desde meados dos anos de 1950 – foi campo político das elites reacionárias articuladoras do Golpe de 1964, como analisa Starling (1986). Entretanto, na contratendência, foi cenário de importantes movimentos populares e sindicais, com a existência de uma forte tradição estudantil – democrática e de perspectivas revolucionárias e socialistas. Foi na capital mineira que se deu de início a influência das ideias do filósofo Pe. Henrique Vaz de Lima (teólogo jesuíta, estudioso da filosofia hegeliana e marxista, divulgador da *Revue d'Action Populaire*, publicada pelos jesuítas franceses) junto aos militantes da Juventude Universitária Católica (JUC) que deu origem ao nome Ação Popular, base do surgimento da organização de esquerda Ação Popular (AP) (SILVA, 1991). Além disso, a Organização Revolucionária Marxista – Política Operária (ORM-Polop) também teve forte enraizamento com quadros estudantis, intelectuais e operários. Teve início o estudo da crítica da economia política entre seus intelectuais, que, no exílio, desenvolveram a *teoria da dependência* (Rui Mauro Marini, Vânia Bambirra e Teotônio dos Santos). A vinculação dessa militância na experiência da ESS/UC também será objeto de estudo de suas bases políticas e ideológicas (BASTISTONI, 2017, p. 141).

preocupantes sobre a trajetória histórica do Serviço Social, esses pontos foram unificados e sintetizados por Batistoni (2017, p. 139) nos seguintes elementos:

1) a busca pela construção de um novo Serviço Social/Trabajo Social latino-americano, enraizado em seus processos sócio-históricos e capaz de decifrar os rumos de sua condição de dependência com os países centrais, contextualizando a inserção profissional; 2) os esforços de reconstrução do próprio Serviço Social, na recusa e crítica ao tradicionalismo, denunciando a sua pretensa neutralidade político-ideológica e debilidade teórica; 3) a necessidade de atribuir um estatuto científico ao Serviço Social; 4) a afirmação do compromisso com as lutas dos “oprimidos” pela “transformação social”, numa explícita politização da ação profissional; e 5) a reestruturação da formação profissional na articulação entre ensino, investigação e prática profissional, evidenciando serem as escolas universitárias o principal lócus da Reconceituação (Idem, 2017, 139).

No entanto, esse movimento mais crítico no bojo do Movimento de Reconceituação brasileiro, caracteriza-se pelo ecletismo e empirismo, aproximando-se do referencial marxista de forma enviesada, apropriando-se de autores como Althusser que possuíam uma visão reducionista de instituição, por exemplo, entendida como aparelho ideológico de Estado, o que influenciou a leitura de que não haveria espaço institucional para construção de experiências que não reproduzissem o conservadorismo. “Identifica-se, nas referências teóricas, a ausência das fontes originais do pensamento de Marx; portanto, ela não possui base na apreensão do método e das categorias centrais para o desvendamento das relações sociais” (Ibdem, 2017, p. 145).

Neste sentido, Batistoni (2017, p. 139) com base nas análises de Netto (1991), Iamamoto (1998) e Quiroga (1989) afirma que

No plano da orientação teórica e metodológica, o movimento conformou-se com base eclética e heterogênea; inicialmente polarizado pelas teorias desenvolvimentistas e identificado com o universo do amplo “pensamento crítico”, alcançou as primeiras aproximações do Serviço Social à rica e diversificada tradição marxista (Ibdem, 2017, p. 139).

Dando continuidade à análise da experiência implementada pelo Serviço Social da UCMG, Batistoni (2017) destaca a existência de assistentes sociais professores, ligados ao trabalho do “[...] Serviço Social rural, de educação popular, vinculadas ao Movimento de Educação de Base, orientada pela pedagogia de Paulo Freire, e de práticas institucionais de desenvolvimento de comunidade (Idem, 2017, p. 139). A autora enfatiza ainda que essas experiências tiveram relevância pois tornaram-se a partir do final da década de 1950 “[...] um dos vetores dos primeiros questionamentos às bases tradicionais do Serviço Social e apontando a possibilidade de vinculá-lo a projetos societários pertinentes aos interesses das classes trabalhadoras (Ibdem, 2017, 139).

No entanto, Machado, Silva e Tolentino, (2019) analisando criticamente o “método BH”, reconhecem a sua relevância para o questionamento do Serviço Social sobre os seus fundamentos tradicionais, porém reforçam a visão equivocada construída em suas formulações por indicar um certo messianismo do trabalho profissional.

O “método BH” surge em Belo Horizonte (MG) entre 1972 e 1975, como alternativa ao tradicionalismo profissional no processo de “intenção de ruptura”. Seus formuladores consideravam que o objeto de sua atuação era “a ação social da classe oprimida”, seus objetivos meios era “a conscientização, a capacitação e a organização” e seus objetivos fins era a “transformação da sociedade e do homem”. Cabe dizer que se o objeto de atuação da profissão fosse mesmo a “ação social da classe oprimida”, como pensavam os formuladores do “método BH”, os resultados da intervenção dos assistentes sociais ficariam totalmente submetidos à ação social dessa classe. Com isso, entendia-se que se tal classe não agisse, a profissão de Serviço Social era a responsável por tal imobilismo. O que significa que naquela época a profissão abarcava uma responsabilidade enorme pela transformação social, quando, na verdade, profissão nenhuma pode assumir tamanha tarefa, pois a transformação da sociedade advém da luta de classes, e não da luta de uma profissão. Ademais, ainda que a educação popular contribua com o processo de conscientização dos sujeitos sociais, se esses sujeitos, por meio da práxis em processos mais amplos e complexos, não se dispuserem a transformar o mundo, isto é, a participarem da luta de classes, nada muda. Daí o Serviço Social não poder tomar a “ação social da classe oprimida” como objeto de atuação (Idem, 2019, p. 75).

E as autoras mostram que como a partir da pedagogia de Paulo Freire, orienta-se a perspectiva do trabalho educativo numa outra direção.

Acontece que desde aquela época a perspectiva freireana já afirmava que na qualidade de educador popular, o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade, mas não se responsabilizar pela ação do educando, pois tal ação já não cabe ao profissional, mas os assistentes sociais envolvidos nesse processo de luta contra uma conjuntura de repressão política e militar não captaram esse entendimento (Ibdem, 2019, p. 75)

Outra análise de grande importância para os objetivos desta tese, como será apresentado e analisado nos capítulos 2 e 3, formuladas por Batistoni (2017) sobre essa experiência acadêmica, refere-se a vinculação entre formação profissional de estudantes de Serviço Social por meio do estágio supervisionado e as práticas extensionistas, o que se diferencia de outras experiências de cunho metodológico na época da Reconceituação, que se tem conhecimento na América Latina.

A proposta alternativa formulada pela equipe docente da ESS/UCMG efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica, da reestruturação curricular da formação, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio. Esses são demonstrativos das suas preocupações teórico-práticas, operacionalizando com consistência, rigor, inteligência e coragem *mecanismos institucionais* da universidade e determinados espaços do exercício profissional (Idem, 2017, p.142 – grifos da autora).

Entretanto, Batistoni (2017) assim como outros autores clássicos do Serviço Social brasileiro destacam as possibilidades e os limites dessa experiência mineira, assim como características equivocadas, tendo em vista o próprio contexto ditatorial em que aconteceu, e ainda estabelecem críticas a apropriação do pensamento freiriano.

Tais definições trazem profundos equívocos e limitações, em que pese o reconhecimento da tentativa de historicizar o objeto e objetivos profissionais, o repúdio à neutralidade e ao transclassismo típicos do tradicionalismo profissional. Carregam as ilusões características de uma parcela da vanguarda profissional progressista naquele momento, atualizando as marcas messiânicas no trato dos profissionais, mediados pelos processos educativos da “pedagogia do oprimido”, inspirados na perspectiva de Paulo Freire, decorrendo uma visão polarizadora da sociedade, dividida entre opressores e oprimidos (Idem, 2017, p.145).

Assim, alguns teóricos do campo do Serviço Social e de outras áreas, intitulam Paulo Freire como idealista, não estando neste sentido, coerente com a vertente marxista. Entretanto, Machado, Silva e Tolentino, (2019) realizam uma outra interpretação, acreditando na potencialidade do pensamento do autor para dimensão educativa do trabalho da assistente social, numa visão crítica. “A despeito dessa divergência, cabe destacar que Freire adota a categoria *práxis* como uma das categorias fundamentais da educação popular. Ao destacar essa categoria filosófica central do marxismo, o autor demonstra uma visão crítica oposta ao idealismo” (Idem, 2019, p. 72 – grifo das autoras). E as pesquisadoras concluem suas análises a respeito da polêmica sobre Paulo Freire e o Serviço Social afirmando que “[...] nesse sentido, partimos do pressuposto de que o ecletismo não estava em Freire, e sim nos autores do Serviço Social que outrora interpretaram equivocadamente suas ideias” (Ibidem, 2019, p. 72).

Com isso, Machado, Silva e Tolentino, (2019) destacam a relevância do resgate do pensamento freiriano para a educação popular e para a dimensão educativa do trabalho do assistente social em termos instrumentais e na construção de uma cultura democrática e da consciência crítica das classes subalternas.

Mas, em termos técnico-operativos, podemos dizer que (no estímulo à consciência crítica e a uma cultura democrática) a metodologia da educação popular é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternizadas — a partir de categorias como *diálogo*, *conscientização*, *práxis*, *participação*, entre outras —, luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais almejando a transformação social. Isso significa que esse tipo de educação, enquanto *práxis educativa*, visa estimular a *práxis* social, com vistas à transformação da sociedade. Daí defendermos o legado de Paulo Freire na história do Serviço Social brasileiro e atualidade de suas contribuições sobre educação popular (Idem, 2019, p. 85 – grifo das autoras).

Para conclusão deste item da tese que teve um desdobramento a partir da influência do pensamento de Paulo Freire, no debate da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social será utilizada resumidamente a referência de Marina Maciel Abreu em sua publicação: **Serviço**

Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional, dentre outros, em função do seu embasamento na concepção de educação gramsciana e a importância dessa discussão para o trabalho profissional.

Abreu (2010) a partir do pensamento de Gramsci vai analisar a “função intelectual” do assistente social afirmando que esse “[...] nem sempre desempenha funções intelectuais na sociedade porque, de acordo com a concepção gramsciana, embora reconhecendo todos os homens como intelectuais, na medida que todos são filósofos [...]”, não serão todos que desempenharão, “[...] essa função na dinâmica das relações sociais” (Idem, 2010, p. 52).

Assim, a autora defende que

A função intelectual, em Gramsci, encontra-se contida não no que é intrínseco a essas atividades, mas no conjunto do sistema de relações no qual se encontram os indivíduos que as personificam, isto é, na função social da categoria profissional dos intelectuais na organização da cultura, mediante exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, ou seja, nas funções de coerção e consenso (direção e domínio).

Assim, a função intelectual do assistente social define-se de acordo com o critério gramsciano de distinção entre as atividades intelectuais e não intelectuais, o qual se encontra desenvolvido vinculado aos processos de formação das classes sociais e da organização da cultura (Ibidem, 2010, p. 52).

Abreu (2010) referenciando-se no pensamento de Gramsci afirma que a burguesia, como aquela que detém os meios de produção, como “a classe detentora do capital, em seu processo de constituição, desenvolve as mais amplas camadas de intelectuais”, não apenas desdobrando, majoritariamente, “[...] suas funções essenciais em novas especializações profissionais [...]”, como também criando, “[...] – com o objetivo de qualificar técnicos para o desempenho dessas funções – o mais complexo sistema educativo de formação dos intelectuais, onde a escola é o principal e o mais importante instrumento” (Idem, 2010, p. 52).

Tal afirmação pode justificar a relevância da dimensão educativa do trabalho do assistente social também no espaço escolar, como será apresentada nesta tese a experiência desenvolvida pelo projeto de extensão PESCAJ/FSS/UERJ, que foi coordenado pela pesquisadora, em conjunto com estudantes de Serviço Social.

Com relação as práticas educativas implementadas por assistentes sociais, Abreu e Cardoso (2010) resgatam o seu duplo caráter no sentido que tanto pode colocar-se na direção dos interesses dominantes ou estar voltado para possibilidade de construção da consciência crítica das classes subalternas.

Historicamente, as práticas educativas desenvolvidas pelos assistentes sociais vinculam-se, predominantemente, à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes, quanto à obtenção da adesão e do consentimento do conjunto da sociedade aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho. Em contraposição a essa tendência, evidencia-se, nas três últimas décadas, no

desenvolvimento profissional no contexto brasileiro, a construção de práticas educativas consubstanciadas no estabelecimento de vínculos e compromissos com a perspectiva societária das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora e de toda a humanidade – base do projeto ético-político profissional alternativo do Serviço Social, consolidado, nos anos de 1980 e 1990 (ABREU; CARDOSO, 2010, p. 594).

As autoras com base em Gramsci argumentam que a dimensão pedagógica do Serviço Social está inscrita na “[...] prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade” e completam que “a formação da cultura, no pensamento gramsciano, adequa-se às necessidades do padrão produtivo e do trabalho, sob a hegemonia de uma classe” (Idem, 2010, p. 594).

Abreu e Cardoso (2010) referiram-se à existência de diferentes perspectivas educativas que conformam o trabalho político pedagógico do assistente social na história da profissão no Brasil e a partir de produções anteriores de “[...] (ABREU, 2002, 2004), apontam dois eixos definidores dos perfis pedagógicos das práticas educativas em Serviço Social: a ajuda⁴⁷ e a participação” (Idem, 2010, p. 597).

As mesmas analisando o contexto atual a partir do neoliberalismo e da contrarreforma do Estado brasileiro (BHERING e BOSCHETTI, 2011) que minimiza os direitos de cidadania, apontam para o retorno dos princípios e práticas respaldadas na ajuda que também impactam diretamente no trabalho profissional do assistente social e conseqüentemente na construção de uma dimensão pedagógica emancipadora.

Esse processo, nos marcos da reforma do Estado, a partir dos anos 1990, refuncionaliza o padrão assistencial estatal no atendimento das necessidades das classes subalternas, tendo como fundamento a solidariedade indiferenciada da sociedade sob a forma de ajuda, em detrimento da garantia do direito. A reestruturação da solidariedade indiferenciada da sociedade, ou seja, da solidariedade social, reconfigura-se como uma necessidade da redefinição neoliberal das políticas sociais, de substituição/negação do chamado pacto de solidariedade social, sob a organização

⁴⁷ Abreu e Cardoso, (2010) resgataram como a perspectiva da ajuda encontra-se vinculada a história profissional do assistente social, desde os primórdios. A ajuda é o eixo que marca a constituição do Serviço Social, desde a sua institucionalização como profissão, nos Estados Unidos, na segunda década do século XX, mantendo-se até o momento atual. Surge na profissão como o conteúdo do Serviço Social de Caso, enquanto “ajuda psicossocial individualizada”, que, na formulação de Mary Richmond (1950, 1977) refere-se a um tratamento prolongado e intensivo, centrado no desenvolvimento da personalidade, com vistas na capacitação do indivíduo para o ajustamento ao mundo que o cerca. A “ajuda psicossocial individualizada” vincula-se às estratégias de reforma moral e de reintegração social impostas pelas necessidades organizacionais e tecnológicas, introduzidas com a linha de montagem nos moldes fordista e taylorista, em relação à formação de um novo tipo de trabalhador. Trata-se do trabalhador fordiano, base de uma nova sociabilidade – o americanismo. Esse padrão cultural é difundido a todo o mundo capitalista, no pós-Segunda Guerra Mundial, sob a hegemonia dos Estados Unidos, nos marcos do desenvolvimento e crise do Estado de bem-estar. Tal padrão societário se consolida, nesse período, nos países centrais e mantém-se durante 30 anos (anos gloriosos) quando entra em crise. Tem-se, então, o desenvolvimento e crise da chamada “cultura do bem-estar” (Idem, 2010, p. 597).

estatal consubstanciada em princípios redistributivistas (via sistemas de proteção social), pela solidariedade “voluntária” amparada em princípios humanistas de ajuda centrados na filantropia – base da institucionalização do chamado “terceiro setor” (ABREU e CARDOSO, 2010, p. 601).

Abreu e Cardoso (2010) debatem ainda a importância de se considerar “a mobilização social e a organização, como elementos constitutivos e condição indispensável na concretização das práticas educativas desenvolvidas pelo assistente social [...], sendo essas entendidas de diferentes maneiras de acordo com os “[...] projetos profissionais e societários no qual encontram-se vinculados (ABREU e CARDOSO, 2010, p. 600).

[...] Projetos de interesse das classes subalternas ou projetos de interesses das classes dominantes, cujas perspectivas são, respectivamente: de superação da sociedade capitalista, tendo como horizonte a conquista da emancipação humana, passando pelas lutas democráticas e pelo fortalecimento de processos emancipatórios das classes subalternas e de toda a sociedade; e de manutenção da ordem capitalista, tendo como exigência a subalternidade da classe trabalhadora, enquanto segmento das classes subalternas (Idem, 2010, p. 600)

As autoras concluíram as análises sobre mobilização social e as práticas educativas do trabalho do assistente social, reforçando a relevância da leitura sobre a contradição existente no interior das instituições e consequentemente na ação profissional, que no entanto, não impedirão “[...] uma atuação comprometida com os interesses das classes subalternas, mas impõem exigências e desafios para a construção autônoma dessas classes, tendo como horizonte a perspectiva da emancipação humana [...]” (Ibidem, 2010, p. 601). No fechamento das suas reflexões utilizam novamente de forma muito pertinente, a referência de Gramsci sobre o novo intelectual, que será reproduzida devido a sua importância nas conclusões deste item da tese.

[...] no enfrentamento dos desafios e exigências presentes nos processos de mobilização social e organização das classes subalternas, o “modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente...” (GRAMSCI, 1989 apud ABREU, 2010, p. 601).

No próximo capítulo será tratada a Política Educacional destacando conceitos teóricos referentes aos processos de municipalização, descentralização, intersetorialidade e interdisciplinaridade a partir da experiência do projeto de extensão da UERJ, recuperando inicialmente o histórico de Queimados e da Política de Educação municipal. Será também abordado um breve resumo da história da UERJ e da Faculdade de Serviço Social e seu importante papel na relação entre extensão universitária e estágio supervisionado, principalmente na garantia do acesso e permanência de estudantes trabalhadores de curso noturno na universidade.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS/RJ.

Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?

Não sou escravo de nenhum senhor

Meu Paraíso é meu bastião

Meu Tuiuti, o quilombo da favela

É sentinela da libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné

Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado

Senhor, eu não tenho a sua fé e nem tenho a sua cor

Tenho sangue avermelhado

O mesmo que escorre da ferida

Mostra que a vida se lamenta por nós dois

Mas falta em seu peito um coração

Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Compositores: Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal

2.1 Resgate histórico da origem do nome do município de Queimados – Baixada Fluminense, sua relação com as raízes africanas e de escravização do negro no Brasil.

Nas primeiras aproximações sobre o estudo da história da Baixada Fluminense e sua relação com o processo de escravização do negro no Brasil, identifica-se uma importante referência teórica trazida pelo professor e historiador Nielson Bezerra que numa das suas publicações: **A cor da Baixada: Escravidão e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara - Duque de Caxias**, resgata importantes reflexões sobre o papel do negro escravo e liberto na formação histórica, econômica e cultural desta região.

Tal interesse surgiu em função da pesquisa de doutorado ter tido como campo empírico a experiência da UERJ com o município de Queimados na Baixada Fluminense, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro em que o nome da cidade, é cercado por algumas hipóteses, nenhuma delas confirmada, segundo historiadores (RAINHA e SILVA, 2009). Como este possui um histórico de escravismo, em que uma das hipóteses é que os negros escravos eram capturados, mortos e queimados, remonta a um dos motivos encontrados por historiadores

para definição do nome do município, constando como uma das versões descritas na página do Tribunal de Contas do Estado em 2014.

Há três versões mais prováveis para seu nome. A primeira diz que, quando o imperador Dom Pedro II passou por aquela região, por ocasião da inauguração da estação de trem, viu uma grande queimada que estava sendo feita dos laranjais nos morros, e chamou o lugar de "Morro dos Queimados". A segunda diz que o nome é referente aos corpos de leprosos queimados, aos montes, que morriam num leprosário que ali existia, onde hoje se situa a Estrada do Lazareto, uma das principais vias do município. Há ainda uma terceira versão, que afirma que o nome da cidade provém dos escravos fugidos das fazendas, que eram mortos e tinham seus corpos queimados pelos seus senhores. Passou a categoria de município, em 1991, quando se emancipou de Nova Iguaçu. (TCE, 2014)⁴⁸

Entretanto, Rainha e Silva (2009) como historiadores queimadenses, mesmo com uma visão crítica, enaltecem a suposição sobre o nome da cidade ligada a visita de D. Pedro e referem-se a hipótese de ligação a história escravista, denominando pejorativamente os negros de “fujões”, descrevendo com maiores detalhes e enaltecendo a primeira versão.

A mais famosa e mítica, curiosamente aparece em um dos personagens mais comentados da História do Brasil, D. Pedro II. Governante querido e até hoje o mais longo de nossa história, D. Pedro visita a cidade no ano de 1858 por conta da inauguração da grande obra da estação de trens. O povo tomado de alegria, não conseguiu ouvir a pergunta do monarca sobre qual o nome do local em que ele acabara de chegar e fora recebido com tanta festa. Vendo uma queimada em morro próximo, improvisa, chamando a cidade de Queimados. O conteúdo é tão fantasioso como interessante e atribuir ao principal mandatário do Brasil a origem do nome da cidade é afirmar uma importância latente da mesma na história do país (RAINHA e SILVA, 2009, p. 28-29).

Em função da história escravocrata, conservadora e patriarcal da sociedade brasileira, esta tese se identifica com a terceira versão do nome do município de Queimados como referência, relacionando com a história de existência de escravos na região que fugiam para os quilombos organizados por negros fugitivos e aqueles capturados eram punidos com a morte e seus corpos eram queimados pelos proprietários das terras na época.

O professor Nielson Bezerra é Doutor em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF), aonde defendeu a tese em 2010: **Moisacos da Escravidão: Identidades africanas e conexões atlânticas do Recôncavo da Guanabara (1780-1840)**, é Diretor Acadêmico da Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC); Diretor de Pesquisa do Museu Vivo de São Bento; Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ); Fundador e Diretor Executivo da Associação dos Amigos do Instituto Histórico; Líder do Grupo de Pesquisa A Cor da Baixada.

⁴⁸ Disponível em: www.tce.gov.br. Acesso em : 15 de setembro de 2014.

Como esse é um autor não tão conhecido no meio acadêmico, optou-se por se fazer uma breve apresentação sua nesta tese, para efeito de conhecimento de sua trajetória e parte da sua produção que não foi possível aprofundar em função do tempo e dos objetivos da investigação, porém, constitui-se em estudos relevantes que podem provocar o interesse sobre novas pesquisas acerca da existência da escravidão na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro e particularmente no município de Queimados, aonde não foi localizado nenhum registro mais específico.

Bezerra (2010) em sua tese de doutorado afirma a importância dos estudos da historiografia, levando em consideração o conhecimento sobre a escravização de negros que tendo tido uma ênfase maior, para a melhor compreensão da formação social do Brasil.

O estudo da diáspora africana⁴⁹ tomou um lugar de destaque na produção historiográfica sobre a formação da sociedade brasileira. Considerando os ressignificados que os africanos e os seus descendentes realizaram com as diversas expressões culturais que foram transportadas junto aos milhões de sobreviventes submetidos ao desterro através do tráfico atlântico, é possível problematizar sobre o passado colonial do Brasil com o objetivo de construir hipóteses explicativas para as contradições sociais que caracterizam o presente (BEZERRA, 2010, p. 8).

No entanto, em artigo de Bezerra e Laurentino (2016) destacam, que esse interesse nacional de algum tempo para cá, não contempla os estudos referentes a Baixada Fluminense que “[...] conheceu o silenciamento historiográfico da escravidão nos trabalhos de memorialistas e historiadores tradicionais que pensaram a região ao longo do século XX”.

As razões para esse silenciamento precisam ser pensadas, analisadas e debatidas nos diferentes círculos de debates da região e de outros territórios. Contudo, a marcante proporção de negros e pardos na população das cidades da Baixada Fluminense, os patrimônios e expressões da cultura afro brasileira e os lugares de memória da escravidão ainda preservados na região acentuam a invisibilidade do tema da escravidão e do negro nos estudos pioneiros sobre sua história (BEZERRA; LAURENTINO, 2016, p. 39).

⁴⁹ A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil. Compreende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, uma vez que estes povos (*balantas, manjacos, bijagós, mandingas, jejes, haussás, iorubas*), provenientes do que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver, possibilitando a existência de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras (Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 20 de março de 2019).

Em sua tese de doutoramento, Bezerra (2010) analisa o movimento de entrada de escravos na região do Recôncavo do Rio de Janeiro⁵⁰, as suas procedências africanas, assim como as suas características. O pesquisador fez consultas também em documentos religiosos e cita o acesso ao acervo da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, atual paróquia do município de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense.

Se comparadas aos grandes centros de exportação, as escravarias do Recôncavo do Rio de Janeiro eram pequenas. Contudo, durante o período estudado, eram formadas por um expressivo número de escravos procedentes da África Central. Mas essa aparente homogeneidade é logo desmistificada pelas grandes procedências e ofícios encontrados entre esses africanos. Além disso havia um número cada vez maior de “criolos”. Os filhos de escravas africanas da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, eram geralmente batizados na paróquia, como mostrou o livro do período de 1790 a 1809. Assim africanos e criolos conviviam e formavam escravarias marcadas pela diversidade, pelos laços de solidariedade e pelas alianças cotidianas estabelecidas pelas famílias escravas. Uma outra característica dos escravos das freguesias guanabarinas era o número de escravos doentes e mutilados. Muitos desses escravos eram oriundos das negociações realizadas no Mercado do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, onde os escravos doentes e mutilados eram vendidos a preços baixos, como refugio (BEZERRA, 2010, p. 178).

Em entrevista concedida à Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF) em 2018, Bezerra ao falar sobre outra das suas produções intitulada: **As chaves da liberdade: confluências da escravidão no Recôncavo do Rio de Janeiro (1833-1888)**, o autor questiona “o suposto dualismo existente entre a escravidão urbana e a rural, tomando como exemplo a Baixada Fluminense”, percebendo “[...] a presença de características tanto urbanas quanto rurais na prática escravagista”. Foi relevante na entrevista também, a ênfase dada pelo historiador sobre a importância dos estudos sobre a escravidão nesta região como uma maneira de proporcionar à população um conhecimento maior sobre a “sua própria história”. Além disso, o pesquisador afirma a relevância sobre os estudos da Baixada Fluminense que “[...] a exemplo do que acontece na Bahia, é uma região representativa da escravidão africana fora dos grandes centros urbanos e dos “lugares plantacionistas”, que deram explicações clássicas para o tema na historiografia brasileira (BEZERRA, 2018).

O professor ainda apresenta características importantes relacionadas a vida dos negros escravizados que foram levados para o antigo Recôncavo do Rio de Janeiro e as suas relações sociais com outros sujeitos, evidenciando a prática agrícola na região que como será apresentada no próximo item da tese sobre a história do município de Queimados, foi uma importante atividade econômica nos séculos XVIII e XIX.

⁵⁰ Atualmente o Recôncavo da Guanabara é denominado Baixada Fluminense. No presente constitui os municípios limítrofes ao norte da atual Cidade do Rio de Janeiro. Formando com ela parte do Grande Rio. As antigas Vilas de Magé, Iguaçu e Estrela estão dentro dos limites da atual Baixada Fluminense, [...] (BEZERRA, 2010, p. 16).

Desde o século XVIII, o Recôncavo do Rio de Janeiro se caracterizou por propriedades agrícolas especializadas na produção de alimentos como farinha, arroz e feijão, além de se constituir na principal região de passagem entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por conta disso, os escravos eram empregados nas lavouras e em atividades de transporte. O local era palco fundamental para a transição de mercadorias e pessoas entre o interior e o litoral. Esse contingente era formado por escravos, senhores, homens livres pobres, entre outros. Ao realizar atividades de troca, eles resignificavam suas tradições, seus signos culturais. E nesse ponto ocorre o que eu chamo de assimetria social. Nessa região, as relações sociais eram menos padronizadas e a proximidade entre o senhor e o escravo era maior. A escravidão na região do Recôncavo do Rio de Janeiro é uma experiência de análise para se repensar a escravidão no Brasil (BEZERRA, 2018).

Outra abordagem extremamente relevante que apareceu na entrevista sobre os estudos de Bezerra, referiu-se a análise realizada pelo autor que parte da consideração dos negros escravizados enquanto sujeitos. “Tradicionalmente, o período no qual perdurou a escravidão de africanos no Brasil é retratado como aquele em que seres humanos eram vistos como meros objetos, sendo a chibata um dos únicos meios de ‘comunicação’ utilizados entre o senhor e seus escravos”. Afirmando ainda o autor que “no entanto, mesmo em tal cenário havia escravos que possuíam certa autonomia e força para negociar com os seus senhores” (BEZERRA, 2018).

Neste sentido, o pesquisador reitera que em suas produções teóricas sobre a escravidão de negros no Brasil, ele diferenciou-se dos estudos da Escola Sociológica Paulista, que apresentou sempre como tradição “[...] a tese da ‘coisificação’ dos escravos” (Idem, 2018).

Concluindo o pensamento sobre o processo de escravização negra no Brasil e essa tendência dos estudos considerarem o negro objetificado, Bezerra (2018) reforça que isso se encontra assimilado a história do Brasil, precisando ser mostrado o contraponto a partir de estudos que resgatem a humanidade e a luta do povo negro.

Essa ideia parece estar arraigada à historiografia que trata da escravidão no Brasil. Quando se afirma que o escravo é uma “coisa”, retira-se dele sua condição de ser humano e, conseqüentemente, sua capacidade de construir relações para além do mundo do cativo. Discordo totalmente disso e mostro os escravos africanos como agentes sociais protagonistas de sua própria história (Idem, 2018).

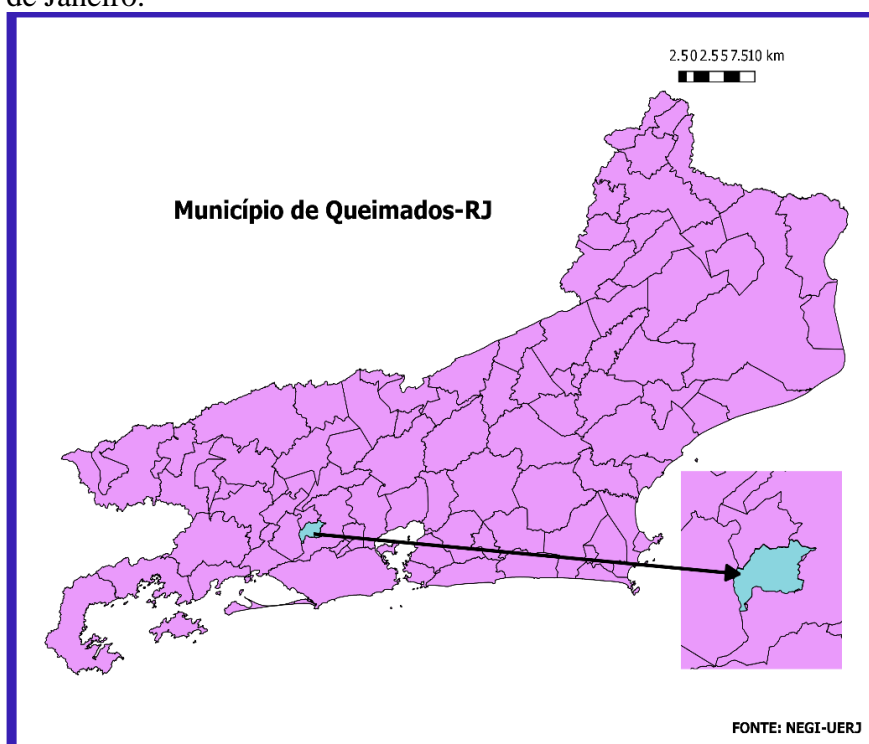
Não foi possível como se pretendia nesse item da tese, aprofundar mais os estudos sobre o processo de escravização do negro na Baixada Fluminense, particularmente em função do nome de Queimados ter relação com a sua história escravagista, que como afirma Bezerra em suas análises, também passa por um processo de silenciamento devido ao desconhecimento de seu povo sobre a sua história.

No entanto, esta tese proporciona uma primeira aproximação aos estudos deste autor e outros que precisam de maior aprofundamento, insinuando a oportunidade de novas investigações sobre o tema.

2.2 Contextualização histórica, sócio econômica e cultural do município de Queimados.

Anteriormente a discussão sobre a política de educação no município de Queimados⁵¹, é importante se recuperar uma rápida história dessa localidade que se confunde com a de Nova Iguaçu⁵² que foi o primeiro município da Baixada Fluminense⁵³, uma vez que suas terras fizeram parte desta localidade desde o início da colonização até a década de 1990 quando há a sua emancipação.

Figura 1 - Mapa do Município de Queimados dentro do estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Núcleo de Estudos de Geoprocessamento e Informação (NEGI/UERJ).

- ⁵¹ Conforme já tratado anteriormente, há 3 (três) versões para o nome do município que foram apresentadas no início desse capítulo em função de uma delas ter relação com o passado escravocrata da região.
- ⁵² O município de Iguaçu ocupava o que atualmente é denominado de Baixada Fluminense, englobando o que hoje são os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti, com um território que representava 35% da atual região metropolitana do Rio de Janeiro. A noção de Baixada Fluminense unifica o que as emancipações fragmentaram, já que a região no final do século XIX era um município com atividades rurais e, ao longo do século XX, transformou-se em periferia urbana (SILVA, 2017, p. 415).
- ⁵³ Em 2005, segundo a Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana (SEDEBREM), considerava como da Baixada Fluminense os seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. No entanto, a partir da análise dos estudos de Costa e Filho, 2014 optou-se por definir a Baixada Fluminense, relacionando-a “[...] ao contexto socioeconômico e histórico definido pela Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM). Baseando-se em critérios como urbanização, violência e densidade populacional, a FUNDREM estabeleceu os limites da Baixada Fluminense ao que se convencionou denominar Unidades Urbanas Integradas a Oeste do Rio de Janeiro. Essa delimitação engloba os atuais municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados e Japeri.

Trata-se de um breve histórico construído a partir de informações pesquisadas em documentos do Tribunal de Contas do Estado, com o título de Estudos Sócio-econômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro/2016, do acesso ao blog **Pesquisa, Memória e História de Queimados**, sob a responsabilidade dos professores de História: Cláudia Costa Patrícia de Oliveira Costa e Nilson Henrique de Araújo Filho e do livro da mesma autoria: **Queimados: Imagens de uma cidade em construção**, além de outros textos citados no decorrer desta apresentação.

Essa foi uma região que surgiu com grande potencial agrícola, tendo sido ocupada por plantações de cana de açúcar, café, mandioca, entre outras e ainda serviu para criação de gados e a fabricação de tijolos, aonde esses produtos, inicialmente eram escoados por embarcações, pela grande quantidade de rios que cortavam toda a localidade. “A presença da referida rede hidrográfica foi fundamental para o processo de ocupação e exploração das terras iguassuanas” (COSTA; FILHO, 2014, p. 12).

Desta forma a região pode ser caracterizada de duas formas: enquanto região de passagem que estruturou uma economia voltada para a logística de escoamento e como uma área conformada por conjunto de fazendas voltado para agricultura com mão de obra escrava (SILVA, 2017, p. 4).

A presença de negros escravizados que deram origem a maior parte da população do município, foi uma característica marcante dessa região que pode ter sido denominada de Queimados, em que uma das hipóteses foi em função da queima dos corpos de escravos, que eram capturados após tentarem fugir da escravidão, conforme já abordado anteriormente. Contudo, pode-se afirmar que a maioria da população atualmente, desconhece essa informação, pois geralmente, a história oficial valoriza a memória das outras duas hipóteses de origem do nome de Queimados, que estão atreladas a visita do imperador D. Pedro II que teria avistado um morro queimando e atribuído o nome a localidade e a presença de chineses que contraíam lepra e tinham também os seus corpos queimados. Em função possivelmente de querer ocultar a presença maciça de negros, desde o início da sua ocupação, assim como é feito com a história do Brasil que geralmente resume a presença de negros ao processo escravagista, sem revelar a existência de suas lutas, cultura e participação fundamental na construção do país. No entanto, isso não significa que a marca histórica da existência da escravidão, tenha sido apagada da maneira como se construíram as relações sociais na região.

Na Baixada Fluminense, lugar de população majoritariamente afrodescendente, as marcas e as memórias da escravidão, ainda são muito presentes, sobretudo ao que diz respeito a sua maior herança: o racismo (BEZERRA; LAURENTINO, 2016, p. 31).

Com a construção da Ferrovia D. Pedro II, inaugurada em 1858, contraditoriamente, surgem várias povoações, vilas e cidades, margeando as estradas de ferro, enquanto outros locais muito mais antigos, existentes as margens dos rios sumiram rapidamente. “[...] a inauguração da linha férrea significou o deslocamento do eixo da ocupação humana para núcleos urbanos às margens dos trilhos” (COSTA; FILHO, 2014, p. 14). A área que foi denominada de Queimados era, naquele período, a última estação ferroviária que fazia a ligação entre o Rio de Janeiro e São Paulo.

Ainda antes do início do século XX, é relevante registrar outro fator econômico que caracteriza a Baixada Fluminense a época, que é a implantação de laranjais em vários locais dessa região.

O cultivo da laranja surge como alternativa para a extensão das terras erodidas por séculos de cultivo desregrado da cana, da mandioca e do café, além do desmatamento indiscriminado de considerável área verde, com o intuito de expandir as áreas cultiváveis, comercializar madeira e fabricar carvão (COSTA e FILHO, 2014, p. 15).

Mesmo diante de um contexto mundial que avançava para o processo de industrialização no início do século XX, essa não era uma prerrogativa do governo brasileiro que mantinha a política agroexportadora e a concentração “[...] da terra continuava sendo um paradigma para a organização dessa sociedade” (Idem, 2014, p. 15), mesmo que os donos das terras não fossem os que mais lucrassem com a exportação, pelo menos nessa região.

Assim sendo, a citricultura se difundiu rapidamente pela Baixada Fluminense, adequando-se ao modelo econômico de base agrário-exportadora incentivado pela república brasileira, a despeito do estabelecimento de uma nova ordem mundial, balizada pelo avanço do Capitalismo (Ibdem, 2014, p. 15).

Entretanto, a ampliação do cultivo da laranja, favorecido por incentivos federais e estaduais, fizeram com que houvesse um investimento em obras de saneamento básico, a construção de estradas e a introdução de energia elétrica em Queimados que se torna a sede do Segundo Distrito de Nova Iguaçu. “Sendo Queimados uma das estações da Estrada de Ferro Central do Brasil, seu núcleo populacional e a sua importância econômica atrelada ao escoamento da produção da laranja pela via ferroviária [...]” (COSTA; FILHO, 2014, p. 15), fez com que se tornasse um distrito do município iguaçuano.

Na década de 1930, mesmo com o início do processo de industrialização brasileiro, incentivado pelo governo de Getúlio Vargas, com a retórica da “modernização”, prosseguiu-se o investimento na agricultura a fim de se compor alianças com esse setor para manutenção do bloco no poder.

Torna-se emblemática tal postura com a visita de Vargas a Nova Iguaçu, em junho de 1931. Durante a visita, foi inaugurado formalmente um ‘Packing House’ (barracão destinado ao beneficiamento da laranja) que, entretanto, já se encontrava em funcionamento. Constatamos a preocupação das agremiações ruralistas com o fomento à citricultura, por meio da modernização da produção, conjugando assim, uma economia agrária a um irreversível processo de industrialização de nível mundial. Esse incremento trazia, em seu bojo, iniciativas outras, tais como: a instalação de uma indústria secundária da citricultura, a chegada da energia elétrica, construção de um hospital e instalação dos primeiros bancos no território iguaçuano, promovendo uma gradual urbanização do município de Nova Iguaçu (Idem, 2014, p. 17).

Em estudos realizados por Dias (2014) sobre os **Processos de Escolarização no Distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**, título de seu livro, a autora analisa o período de início de urbanização da cidade na década de 1930 e destaca que mesmo com a inauguração do Hospital de Iguaçu em 1935 e outras ações profiláticas voltadas para a área rural, isso não supriu a precariedade da região que já enfrentava epidemias na população escolar.

Além das denúncias feitas no jornal sobre a continuidade dos problemas, os mapas de frequência das escolas de Iguaçu, no período pesquisado, também registravam a situação de alunos atingidos por surtos epidêmicos, prédios e casas escolares em funcionamento inadequado, condições de transporte, abastecimento de água e rede de esgotos insuficientes ou inexistentes (Idem, 2014, p. 400).

Dias (2014) dando continuidade a reflexão sobre a relação das escolas com o contexto da época, sinaliza as características que perduram até os dias atuais, como será abordado no capítulo 3 desta tese, ao se analisar a experiência da E. M. da Ponte Preta, com relação ao significado da escola como aquela capaz de transformar a realidade de vida da população e como símbolo de “progresso”.

As condições de vida, de moradia e circulação, portanto, constituíam o cotidiano das escolas, das instituições sobre as quais era depositado um poder transformador da condição dos alunos, de suas famílias. Repositórios do “progresso”, as escolas de Iguaçu não se desvencilhavam do que buscavam dar combate (Idem, 2014, p. 400).

Prosseguindo a contextualização sócio-econômica da Baixada Fluminense a época, registra-se como relevante que a plantação de laranjas, cria a ampliação do número de empregos nessa região, mesmo sendo um trabalho temporário devido ao período de colher e beneficiar a referida fruta, o que fez com que houvesse mais do que a quadriplicação da população. “Esse deslocamento populacional fez com que o número de habitantes do município saltasse de 33.396 para 140.606 entre os anos de 1920 e 1940” (COSTA; FILHO, 2014, p. 17). Entretanto, esse aumento da população aconteceu de maneira heterogênea pois houve uma maior concentração nas áreas atualmente pertencentes aos municípios de São João de Meriti, Nilópolis e Duque de Caxias, devido ao avanço urbano dessas localidades. No entanto, notou-se um aumento menor, porém expressivo, do distrito agrícola de Queimados que mantinha a

concentração de terras e a produção de laranjas por um grupo reduzido de proprietários rurais. “Acreditamos que esse fato contribuiu também para uma emancipação tardia, em relação aos outros distritos iguaçuanos que se desmembraram anteriormente [...], ainda na década de 40 do século XX” (Idem, 2014, p. 17).

Apesar de Nova Iguaçu nos anos de 1930 ter se tornado o maior exportador de laranjas do Brasil, sendo até nomeada de ‘Califórnia Brasileira’ e ‘Cidade Perfume’, alguns elementos fizeram com que houvesse a falência desse cultivo, dentre eles a infestação da ‘mosca do Mediterrâneo’⁵⁴, conjugando-se também com o início da Segunda Guerra Mundial no ano de 1939. “A paralisação do tráfego marítimo entre Brasil e Europa e os racionamentos de combustível e energia geraram um ‘encalhe’ das laranjas” (Ibdem, 2014, p. 18).

Entretanto, após o final da guerra não houve como se restabelecer o plantio dos laranjais devido a concorrência com a produção de outros países, gerando um desmembramento das terras antes ocupadas, passando a existir loteamentos que aceleraram a urbanização da Baixada Fluminense. Tal aspecto favoreceu a emancipação na década de 1940, dos municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis. Estes já possuíam tanto, um quantitativo populacional maior, como eram localidades mais urbanizadas, também devido à proximidade com a capital federal, o que fez ainda com que se tornassem locais de intensa procura de migrantes das regiões norte, nordeste e outros estados do sudeste, “[...] onde a população via na migração para os grandes centros urbanos a possibilidade utópica da maior facilidade na obtenção de sobrevivência” (COSTA e FILHO, 2014, p. 19). Devido as dificuldades em se fixar na capital, os migrantes direcionavam-se para regiões periféricas como a Baixada Fluminense.

A política para resolução deste problema era simples: se a mão de obra barata era necessária, essas pessoas não poderiam coabitar com os mais ricos então, que fossem criadas estradas, fortalecidas as ferrovias como transporte de passageiros para que os trabalhadores viessem, trabalhassem, mas não nos “contaminassem” (RAINHA; SILVA, 2009, p. 31).

No entanto, apesar de Queimados não ter as mesmas condições de alcançar a emancipação, já na década de 1950 começaram a criar meios de articular movimentos nesse sentido e para isso se envolveram em torno dos 100 (cem) anos da inauguração da Estrada de Ferro, em 1958, que “[...] também forneceram ocasião para que tal movimento adquirisse contornos mais definidos, uma vez que a construção da ferrovia sempre foi apropriada como um signo do progresso e da importância local” (COSTA; FILHO, 2014, p. 19).

⁵⁴ “[...] um parasita que atacou os laranjais, principiou a brusca derrocada da citricultura no período assinalado como o auge da produção” (COSTA; FILHO, 2014, p. 17-18).

Com a entrada em cena de novos sujeitos em busca de outras possibilidades econômicas na região, após a falência da produção de laranjas, em decorrência da grande extensão de terras que foram divididas, passa-se a existir uma especulação imobiliária a partir do comércio de terrenos, provocando uma mudança expressiva das áreas rurais que passam a ser urbanizadas.

Tal política teve como consequência direta o aumento das favelizações e a ocupação de subúrbios e municípios adjacentes. Neste projeto, a Baixada Fluminense, em especial antigas regiões agrícolas, com suas terras baratas e abandonadas passaram a ser um pólo de atração de pessoas. Com grande afluxo de migrantes nordestinos e operários de baixa qualificação, a Baixada passa a ser vista e tratada como um depósito de pessoas. Se não bastassem as dificuldades deste projeto, dentro da própria região existiam gradações com algumas áreas que recebiam investimento e melhoria da infra-estrutura, afinal um mundo urbano crescia ali eram postas de lado, criando bolsões de miséria e abandono (RAINHA; SILVA, 2009, p. 31).

No caso de Queimados, há novos acontecimentos que dão maior impacto a sua economia como a inauguração da Avenida Brasil (1946) e da Rodovia Presidente Dutra (1951), o que encurta as distâncias entre vários locais, tanto no interior do Rio de Janeiro, como externamente com outros estados, dando a oportunidade de investir-se em indústrias e serviços.

Esta intrincada relação entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, fez parte também do imaginário que se desejava construir para legitimar as reivindicações de emancipação (COSTA; FILHO, 2014, p. 19).

Na pesquisa realizada por Costa e Filho, (2014) verifica-se que no imaginário popular já na década de 1950, estava presente um significado dado a Queimados com uma forte presença da ideia de que havia um reconhecimento sobre a potencialidade daquele local e uma autonomia que se criava com relação ao município de Nova Iguaçu, o que apareceu inclusive na letra de uma marchinha⁵⁵ de um dos blocos em 1958, lembrado por uma moradora antiga, quando se comemorou “o carnaval do centenário da cidade”, referindo-se tanto ao 100 (cem) anos da estrada de ferro, como a noção de “cidade” dada ao distrito de Queimados. “[...] a questão central, para além de sua história, era sem dúvida o descaso com que Nova Iguaçu tratava o seu Primeiro Distrito. A falta de investimentos e a fragilidade da região era algo gritante” (RAINHA; SILVA, 2009, p. 32).

Durante o período da ditadura civil militar⁵⁶, há a suspensão dos processos emancipatórios que foram calados pelo sistema repressivo do Estado. Entretanto, em função da

⁵⁵ “Jamelão com muita honra, nós queremos balançar senhor presidente eleito bota a turma pra enjambrar [sic]. Chegou o carnaval - que era o carnaval do centenário da cidade, né?! [sic]. Carnaval do centenário. Só não brinca no Queimados. Quem é bobo ou é otário...” (COSTA; FILHO, 2014, p. 22).

⁵⁶ Não é comum na literatura que analisa criticamente o golpe de 1964 denominá-lo de ditadura civil-militar. Parece-nos esta denominação, ainda que aparentemente óbvia, importante para significar que as forças armadas têm sua parcela pesada de culpa por terem rompido a sua tradição e seu papel constitucional, mas o núcleo central da ditadura se encontra nos interesses da classe detentora do capital. Isto nos permite perceber

ideia do “milagre econômico”, associado ao desenvolvimentismo nacionalista, ampliou-se a industrialização no Brasil e com isso em 1978, é instalado o Parque Industrial em Queimados, elevando-se o nível orçamentário da região.

Na mesma década de 1970, existiram outros acontecimentos importantes para alavancar as possibilidades locais, no caminho de retomada da ideia de emancipação como: criação da linha de ônibus interligando Queimados ao Rio de Janeiro (1973), calçamento da Estrada Carlos Sampaio (1975) e a implantação de um reservatório de água (1976), este último contando com a presença na inauguração do presidente Ernesto Geisel, tendo repercutido muito internamente e embasado nos anos posteriores “[...] protestos e a luta pela autonomia política do local” (COSTA e FILHO, 2014, p. 23).

Com isso “pretendia-se sustentar o discurso de que Queimados já era dotada de infraestrutura e economia forte suficiente para se autogerir” (Idem, 2014, p. 23). No entanto, em termos de saúde pública, havia a ausência de uma infraestrutura básica pois inexistia por parte do poder público, serviços de atendimento à população, que tinha que se deslocar para Nova Iguaçu para ser atendida.

Com a abertura política há construção de um processo de redemocratização⁵⁷ brasileiro, por meio de protestos promovidos pelos movimentos sociais que refletiram no retorno das organizações emancipatórias.

Nesse contexto, as fortes chuvas que castigaram a Baixada Fluminense, em 1981, particularmente Queimados, funcionaram como um catalisador das reivindicações da população por um governo que, ao menos, desse mais atenção aos anseios e às necessidades do lugar. Esse episódio foi apropriado de maneira a ressaltar o abandono aos moradores do então Segundo Distrito de Nova Iguaçu [...] (Ibdem, 2014, p. 23).

Nesse período, após as eleições de 1982, acredita-se politicamente na eleição de um prefeito em Nova Iguaçu que se supunha que por ser “[...] ligado à realidade queimadense parecia ir ao encontro das aspirações populares” (COSTA; FILHO, 2014, p. 23). O que não acontece devido a proposta do prefeito eleito, que encaminha na direção contrária, para a criação de novos distritos municipais, a fim de barrar os movimentos que visavam a autonomia política de localidades, como a de Queimados. “Dado o exposto [...], percebemos o delinear de

que, salvo o que morreram, os mesmos que tramaram o golpe de 64, ampliados por quadros cooptados de antigas forças que se opunham à ditadura, tramam e tecem agora a ditadura do mercado e do capital (FRIGOTTO, 2002, p. 53).

⁵⁷ Coutinho (2002) analisando o conceito de democracia, partiu para um nova reflexão que apontou ser mais coerente se falar na “[...] democratização como valor universal, já que o que tem valor universal não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos – formas essas sempre, modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento -, mas o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política (Idem, 2002, p. 17).

dois movimentos contrários: um, no sentido de manter a unidade iguaçuana, e o outro, no sentido de reunir argumentos que permitissem a emancipação de algum de seus distritos (Idem, 2014, p. 24).

Costa e Filho, (2014) reforçam como que a identidade construída por parte expressiva dos moradores de Queimados, para além das justificativas econômicas, foi um forte elemento para justificar a necessidade de emancipação, merecendo ser destacado: “[...] o esforço pela definição de uma identidade ligada a limites que extrapolam noções meramente geográficas e que continuam a estabelecer a relação de pertença a uma comunidade cidadina e a uma região específica [...]” (Idem, 2014, p. 24). Tal aspecto acaba por influenciar negativamente, a primeira tentativa de emancipação de Queimados em 1988, ressaltado pelos autores, como o momento em que “[...] o Brasil ganhava a nova Constituição, no bojo da abertura política e da retomada da democracia (Ibdem, 2014, p. 25). No entanto, o primeiro plebiscito não obteve quórum em função do excesso de abstenções dos moradores de Engenheiro Pedreira e Japeri que não faziam parte do ideário criado na localidade de Queimados e que posteriormente tornaram-se também independentes de Nova Iguaçu. “Essa constatação parece corroborar a nítida existência de uma identidade regional atrelada a limites específicos que dariam origem ao futuro município (COSTA e FILHO, 2014, p. 25).

Entretanto, mantiveram-se as articulações visando a continuidade da luta emancipacionista, mesmo desfazendo-se esporadicamente a “Comissão de Emancipação”, devido a decisão de alguns participantes de concorrerem às eleições de 1989, por Nova Iguaçu. No entanto, nenhum desses foram eleitos e forma-se uma nova organização denominada de Associação os Amigos para o Progresso de Queimados (AAPQ) que buscou apurar melhor os limites geográficos para que fosse resguardada as localidades com maior identificação como o ideário queimadense e com isso houve a exclusão, além de Japeri e Engenheiro Pedreira, também de Marapicu e Cabuçu, sendo que esses últimos por terem maior relação com Nova Iguaçu, mantiveram-se ligados a esse município.

Com isso, foram construídas as condições para realização de um novo plebiscito, realizado em novembro de 1990, que garantiu a emancipação de Queimados, porém Costa e Filho (2014) enfatizam que apesar da euforia, isso não foi o suficiente para interferir num dos maiores problemas identificados na região, relacionado a falta de oferta de trabalho aos moradores, que continuam a ter que se deslocar para os municípios vizinhos e até mesmo para o Rio de Janeiro. Queimados, como outros municípios da Baixada Fluminense e outras regiões,

foram denominados por esse motivo, como “cidades dormitórios”⁵⁸, em função dessa realidade das periferias urbanas. “Apesar desses problemas, apenas um mês depois da realização do plebiscito, o então governador Moreira Franco aprovou a Lei 1773, oficializando a criação do município” (Idem, 2014, p. 26). Sendo que a eleição somente pode acontecer em 1992, juntamente com o processo eleitoral de outros municípios pelo Brasil.

Atualmente o município de Queimados pertence a Região Metropolitana⁵⁹ do Estado do Rio de Janeiro e se estende por 75,7 Km² e possui uma população de aproximadamente 143.632 habitantes (IBGE, 2015). A faixa etária que mantém maior concentração é entre 20 a 29 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Ultimamente o município tem registrado um considerado crescimento econômico, aumentando em 44,8%, o seu Produto Interno Bruto (PIB) entre o período de 2005 a 2009, crescendo de 845,6 milhões para 1.224,458, o que não se expressa nos dados sociais analisados no capítulo 1 que mostram parte da desigualdade que caracteriza o município (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2016a).

Nesta mesma época, a área industrial subiu de 18,5 % para 21,8%. Sendo que com relação ao setor de serviços a participação no ano de 2009 chegou a 71,1% do PIB Municipal (Idem, 2016a). Já em 2014, a partir de dados do IBGE (2014), o PIB de Queimados chegou a R\$ 1.673.665.897,00. Essa mudança decorreu do crescimento do distrito industrial⁶⁰, aonde foram instaladas novas fábricas, com a incrementação de atividades de comércio, o que resultou no aumento do oferecimento de emprego, propiciando o acesso a moradia dos trabalhadores na própria localidade. Esta ampliação na oferta de postos de trabalho modificou parte da realidade da cidade que antes se identificava como “cidade dormitório”, devido a um expressivo número

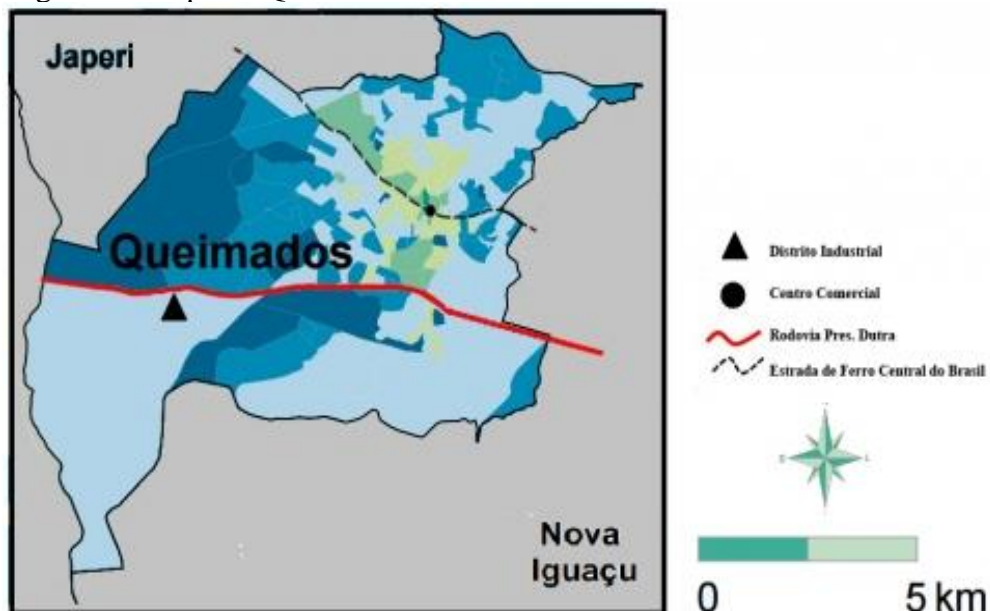
⁵⁸ [...] subúrbio-dormitório’ nem sempre se aplica na totalidade espacial do recorte, mas toda cidade classificada como dormitório seria a priori, uma área periférica (ROSA, 2017, p. 273).

⁵⁹ Esta segundo o IBGE, também abrange os municípios de Rio de Janeiro, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio Bonito, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

⁶⁰ A cidade possui 01 Distrito Industrial com aproximadamente 36 empresas, 01 batalhão de Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (24º BPMERJ), 01 delegacia policial (55ª D.P), 01 grupamento do Corpo de Bombeiros - CBMERJ, 01 hospital Infantil, 01 Centro de Tratamento de Hipertensão e Diabetes (CETHID) e 18 Postos de Saúde básica. A cidade está dividida em 38 bairros e 01 distrito industrial. O Distrito Industrial de Queimados foi fundado em 1976, e está localizado as margens da Rodovia Presidente Dutra na altura do km 196,5, sentido São Paulo / Rio de Janeiro. Possui acesso direto pelo viaduto do distrito de Engenheiro Pedreira. Em sua fundação, possuía uma área de 2.326.575 m². Hoje, após expansão conforme decreto n.º 42919 de 7 abril de 2011, possui um total de 4.326.575 m². Com capacidade de atender as necessidades das empresas, o Distrito possui uma infra-estrutura com: Rede de gás canalizado, Internet fibra ótica, Subestação de energia elétrica, abastecimento de água. O Distrito Industrial de Queimados, é considerado um dos mais importantes do estado, pois está localizado próximo as cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e do Porto de Itaguaí e Porto do Rio de Janeiro, além da proximidade de rodovias importantes do Estado, como o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro e a Rodovia Presidente Dutra (Página da Câmara Municipal de Queimados).

de seus residentes necessitarem fazer o deslocamento ao Rio de Janeiro para trabalhar, conforme analisado anteriormente.

Figura 2 - Mapa de Queimados



Fonte: Setores Censitários IBGE

Os dados orçamentários também apresentaram crescimento, aumentando de 64,2 milhões em 2005 para 99,2 milhões em 2009, o que representou 54,6% de aumento (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2016a). Na totalização da receita, 95,32% dos gastos foram despesas em educação, administração, urbanismo, legislativo e saneamento (Idem, 2016a). A receita totalizada para 2016 foi projetada em 79.001.464.092,00, enquanto a taxa de crescimento real do PIB teve uma estimativa de 1% para o ano de 2016⁶¹.

A população de Queimados passou por significativa ampliação entre os anos de 2000 e 2010, aumentando de 121.688 para 137.962 habitantes, correspondendo a 1,26% do total da população da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Outras modificações também puderam ser identificadas ao se analisar os dados coletados a partir do Censo do IBGE, mostrando que a população idosa cresceu de 3,7% em média passando em 2010 a registrar um total de 9,4% do total da população do município. Na direção inversa, o segmento de 7 a 14 anos diminuiu em 25,4%, reduzindo de 37.257 para 34.981 habitantes, o que acompanha os dados nacionais que mostram uma tendência de envelhecimento da população brasileira nos últimos anos. Já a população de adolescentes na faixa etária entre 15 a 19 anos, aumentou

⁶¹ Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão. Orçamento Anual 2016, Vol. 1. Rio de Janeiro: SEPLAG, 2015.

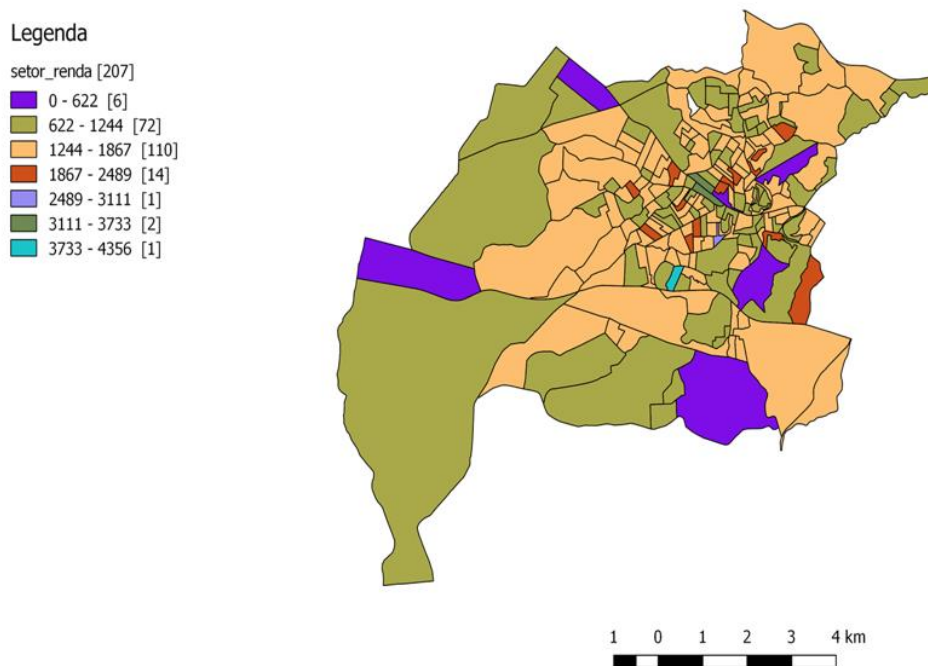
1,74% em média, ampliando de 75.728 habitantes em 2000 para 90.009 em 2010, o que corresponde neste ano a 65,2% dos moradores do município. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2016b).

No que se refere ao mercado de trabalho, em agosto de 2010, Queimados tinha 61.402 indivíduos a partir de 10 anos, considerando que 54.400 se encontravam ocupados e 7.001 estavam desocupados. Neste sentido, a taxa de ocupação foi de 52,6% e a referente a desocupação municipal foi de 11,4% (Idem, 2016b).

Outro fator importante se refere ao valor da renda média mensal da população ocupada que foi de R\$ 877,78. Foram evidenciados também que há uma desigualdade nos salários de homens e mulheres, em que os indivíduos do sexo masculino apresentavam rendimento de R\$ 1.036,67, entretanto, as do sexo feminino recebiam R\$ 703,97, correspondendo a uma diferença expressiva de 47,26% (Ibdem, 2016b).

Figura 3 - Mapa de Queimados de renda por setor censitário.

QUEIMADOS - RENDA POR SETOR CENSITÁRIO



Fonte: NEGI/UERJ com base em dados do IBGE, referentes ao ano de 2010.

Com relação ao fornecimento de energia elétrica, segundo os dados do IBGE (2010), há cobertura da grande maioria das moradias. No que se refere ao saneamento básico, tem-se que a coleta de lixo está presente a 94,1% dos domicílios e ampliou-se também o oferecimento da rede de abastecimento de água que fornece a 82,5% das moradias particulares permanentes e 84,1% dos domicílios apresentam esgotamento sanitário adequado.

No que se refere a implementação de Políticas Públicas na área de assistência social, de acordo com dados do Censo Suas de 2013, Queimados mantinha os seguintes serviços: 8 Centros de Referência da Assistência Social (CRAS); 1 Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS); 1 Centro População em Situação de Rua (Centro POP); 25 vagas para serviço de acolhimento para população em situação de rua. Sendo que todos esses serviços eram cofinanciados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), excetuando-se 2 CRAS. Os CRAS com cofinanciamento possuíam capacidade para atender a 6.000 famílias por ano, e capacidade para referenciar 30.000 famílias. No ano de 2013, o município possuía 6.149 beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC), contabilizando um total de R\$ 47.208.609, 57 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2016c).

Conforme informações da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), em dezembro de 2013, no total de 8 CRAS divididos no município, separadamente cada um atendia em média 200 famílias por mês, totalizando quase 16 mil atendimentos mensais. Com isso, mensalmente, cerca de 60 novas famílias ingressavam nas atividades ofertadas pelas unidades da SEMAS como: oficinas de geração de renda, atendimentos jurídico e psicossocial⁶².

Dados da SEMAS referentes a novembro de 2014, registrava que o município tinha 13.723 beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Essas famílias recebiam o benefício com o valor médio de R\$ 173,64, sendo que era R\$ 2.383.408 o valor total transferido pelo governo federal neste mesmo mês.

Referindo-se às condicionalidades a serem cumpridas pelas famílias para obterem o benefício, o acompanhamento da frequência escolar, relativo ao bimestre de julho de 2014, chegou a 98,56%, para crianças e adolescentes de idade entre 6 e 15 anos, contabilizando 13.597 alunos. Sendo que para os adolescentes de 16 e 17 anos, o percentual foi de 93,18%, referentes a 3.142 jovens em acompanhamento de um total de 3.372 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME, 2016d).

Mesmo com o considerável aumento dos indicadores sócio-econômicos de uma maneira geral, a desigualdade social em Queimados ainda é enormemente desafiadora para o governo municipal. O município foi classificado com um índice médio de desenvolvimento urbano (0,680), ocupando a 73ª posição no critério estadual do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com os dados do IBGE (2010).

⁶² Disponível em: <http://www.noticiasdequeimados.com/2013/12/mais-de-12-mil-pessoas-sairam-da-extrema-pobreza-atraves-de-programas-de-transferencia-de-renda-em-queimados.html#ixzz45j2ucQGm> Acesso em 13/04/2016.

Queimados apresenta o menor coeficiente de Gini (0,462) da Baixada Fluminense, contudo mais de um terço de sua população é pobre e a renda domiciliar per capita é R\$ 455 (OBSERVATÓRIO SEBRAE, 2015). No que se refere à pobreza, 6,2% da população, encontra-se em extrema pobreza nas áreas urbanas (IBGE, 2010).

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2009, a demanda domiciliar⁶³ no Estado do Rio de Janeiro é de 37.888. No município de Queimados esta demanda é de 4.054 (IBGE, 2009). No total, a cidade apresenta 33.497 domicílios particulares. Em 2010, referentes aos dados de habitação do IBGE 2010, foram registrados que viviam em terreno de outros proprietários ou de forma desordenada e densa, cerca de 1.624 domicílios, onde viviam 5.428 indivíduos.

Com o propósito de resolver a defasagem habitacional em Queimados esse foi o primeiro município da Baixada Fluminense que assinou o convênio para serem construídas as unidades habitacionais vinculadas ao Programa Minha Casa Minha Vida ⁶⁴.

No que se refere a Política de Saúde Municipal, Queimados é integrante da Rede Intermunicipal de Saúde da Baixada Fluminense (CISBAF), com inserção atual na modalidade de gestão plena. Com a assinatura do Termo de Compromisso de Gestão Municipal (TCGM), fez a adesão ao Pacto da Saúde, sendo que o gestor municipal, é o responsável principal dos serviços de saúde sendo encarregado de gerenciar os complementos dos serviços de média e alta complexidade⁶⁵.

A Rede de Saúde no Município está constituída pela atenção básica, com 13 unidades básicas, sendo 10 com Estratégia de Saúde da Família (ESF) e 3 Unidades Básicas de Modelo Tradicional, sendo que o DATASUS registra mais uma unidade como pertencente a rede privada (Idem, 2014-2017).

A rede básica pública de saúde é composta por 10 equipes que fazem parte do programa Estratégia em Saúde Família (ESF), com 54.547 pessoas cadastradas, de acordo com o Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB) de 2013, correspondendo a 25,43% da população (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE QUEIMADOS, s/d).

No caso da Rede de Atenção à Saúde Mental essa mantém um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que compõem um ambulatório adulto e um núcleo de álcool e drogas, um Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência (CAPSi) e duas residências

⁶³ De acordo com a metodologia empregada nesta pesquisa, a demanda domiciliar refere-se ao número de domicílios inadequados. São os domicílios improvisados, cômodos e os que não possuem banheiro ou vaso sanitário. Esta demanda está relacionada à população mais pobre da cidade.

⁶⁴ <http://queimados-rj.blogspot.com.br/2012/07/minha-casa-minha-vida-em-queimados-ja.html>

⁶⁵ Plano Municipal de Saúde de Queimados 2014-2017.

terapêuticas. Já a Rede de Assistência Secundária e Terciária é formada por uma policlínica, um Centro de Tratamento de Hipertensão e Diabetes regional (CETHID) e um ambulatório municipal (Casa do Idoso) (Idem, s/d).

Com relação às famílias pertencentes ao Programa Bolsa Família, em junho de 2014, segundo DATASUAS de 2014, existiam apenas 36,38% acompanhadas pela área da saúde, sendo esse um percentual correspondente a 3.932 famílias, de um total de 10.807 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL 2016d.)

A Rede de Educação de Queimados é formada por 29 (vinte e nove) escolas municipais, 13 escolas estaduais e 10 escolas particulares/privadas, num total de 52 instituições de ensino. O número de analfabetos no município é de 5.497 pessoas, representando 5,34% da população com faixa etária acima de 15 (quinze) anos (INEP) (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE QUEIMADOS, s/d). Outros dados, a apresentação e análise da Política Educacional no município serão apresentados no próximo item deste capítulo.

Como registrado no Mapa da Cultura das cidades do Rio de Janeiro, em termos culturais a Baixada Fluminense possui um acervo que compõe uma arquitetura civil, religiosa e rural que a partir de investimentos fazem parte de espaços de lazer com vasta paisagem natural associada aos mananciais de água, como exemplificado pela Reserva Florestal de Tinguá, composta por serras, rios e cachoeiras que pertence a Nova Iguaçu mas com uma grande proximidade com Queimados que tem também áreas naturais com sítios e chácaras.

O município possui outros destaques culturais como os seguintes: Patrimônio material Igreja de Nossa Senhora da Conceição; Patrimônio imaterial Folia de Reis Boas Novas de Belém, trata-se de um grupo de 40 foliões e 15 palhaços que percorrem, do dia de Natal até 20 de janeiro, as cidades de Queimados, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Paty do Alferes e Rio de Janeiro, encenando a visita dos Reis Magos ao menino Jesus; Queimados possui também alguns outros espaços culturais como a Praça dos Eucaliptos – Espaço Cultural Professor Joaquim de Freitas no centro da cidade, sendo utilizada em shows de música, exibição de filmes (como o projeto Cine Tela Brasil), atividades esportivas e ainda para a Festa da Primavera, uma programação com a participação de escolas municipais. Há também o Espaço Cultural Antônio Fraga que apresenta trabalhos de artistas (escultores, pintores e escritores) de Queimados, oferecendo ainda uma biblioteca com espaço para pesquisa e computadores com conexão com a internet. Outro local de referência no município que fica próximo a entrada perto da entrada principal na saída da Rodovia Presidente Dutra é o Teatro Marlice Margarida que é anexo à Escola Municipal Metodista, aonde acontecem apresentações teatrais periódicas, muitas com entrada gratuita, com uma sala com 186 lugares, além de dois camarins e outras dependências para os artistas, esse é um espaço também muito utilizado pela Prefeitura para eventos oficiais,

como a Conferência Municipal de Educação, entre outros. Existe ainda no município a Biblioteca José Ribeiro dos Santos Halm que tem atualmente cerca de 3 (três) mil livros em seu acervo.

Queimados possui também associações e organizações culturais como: a Associação das Artesãs Marianas que reúne 7 mulheres, amigas e vizinhas de Vila Americana, dedicadas à criação de cestas de pão, pulseiras, bolsas e descansos de panela, feitos de palha, piaçava, entre outros materiais; a Associação dos Produtores de Artesanato com atualmente 13 associadas que vendem os mais diversos objetos: de arranjos de origami a cachecóis e saídas de praia feitas de tricô e o Queimados Encena, fundado em 2003, é uma companhia teatral que nasceu nas coxias improvisadas numa quadra local, durante os ensaios do espetáculo “Auto da Compadecida”. Desde lá, o grupo de amigos acumulou conquistas como a construção de sua sede, aberta em 2007. Esse é um espaço cultural que virou referência em Queimados sendo selecionado para receber um kit de projeção a partir do projeto do Cine Marapicu, primeiro cineclubes da região realizando sessões temáticas e um dos artistas do grupo Leandro Santana, atua em novelas e teatros de outras regiões. Outro local cultural de referência no município é o Circo Social Baixada que com profissionais da área que trabalha a partir da arte circense criaram essa Organização Não Governamental (ONG), em 2002, por meio de uma parceria entre a instituição suíça Fondation Terre des Hommes e a prefeitura, realizando oficinas na lona erguida onde antes era um ‘lixão’, crianças aprenderam a andar na perna de pau, a alçar voos e a equilibrar-se nos monociclos.

Registra-se como relevante o fato de Queimados está entre os 8 municípios incluídos na mostra de artes cênicas Baixada Encena, um evento promovido pelo Centro Experimental de Teatro e Artes, que busca fortalecer o movimento associativo e cooperativo das entidades, artistas e agentes culturais da região. (Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/pesquisado> Acesso: 8 de março de 2019).

2.3 Educação Pública no município de Queimados na Baixada Fluminense/RJ e a relação escola e família.

A fim de contextualizar a Política de Educação no município de Queimados serão apresentados alguns dados e análises que fazem parte do documento/diagnóstico que gerou o Plano Municipal de Educação (2009-2019) que foi debatido na I Conferência Municipal de Educação, realizada no dia 04 de julho de 2009 e continuou sendo sistematizado, com a última versão datada de 2015. Tal processo de construção está alinhado a Política de Educação ao nível nacional que a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014

e de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, afirma que “[...] cabe aos estados e municípios, [...], elaborarem seus planos de educação, e os que já possuem plano, readequarem suas metas e estratégias alinhadas ao PNE, resguardando o diagnóstico e especificidades locais” (QUEIMADOS, 2015, p. 7).

Com essa articulação ao PNE, o Plano Municipal de Educação (PME) de Queimados foi baseado nos seguintes princípios:

1. Erradicação do analfabetismo.
2. Universalização do atendimento escolar.
3. Superação das desigualdades educacionais.
4. Melhoria da qualidade do ensino.
5. Formação para o trabalho e para cidadania.
6. Promoção do princípio da gestão democrática⁶⁶ da educação.
7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação em proporção ao produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade.
9. Valorização dos profissionais da educação.
10. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (QUEIMADOS, 2015, p. 8).

É relevante considerar que assim como o PNE, conforme analisado no capítulo I, esse é um documento em que foi enfatizado que é um: “[...] Plano Municipal de Educação que resultará das discussões com a sociedade, deve ser um plano de Estado, para além dos governos, pois projeta suas metas para um período de 10 anos”.

Esse item da tese se incumbirá de apresentar um panorama resumido do material produzido que contém 210 páginas e serviu de base para o debate na I Conferência Municipal de Educação, como já sinalizado. O texto construído nesse trabalho acadêmico foi adaptado a partir da dinâmica de organização do documento, sendo assim dividido em: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Valorização dos Profissionais de Educação, Financiamento e Gestão e Acompanhamento e Avaliação do Plano.

Inicialmente, como no próprio documento base, torna-se importante trazer parte das reflexões realizadas a partir da palestra de abertura da I Conferência Municipal de Educação de Queimados, intitulada: **Plano Municipal de Educação: instrumento da gestão democrática**

⁶⁶ Bastos (1999) em sua reflexão afirmou que “a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não tem virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública (Idem, 1999, p. 22-23).

e da educação de qualidade, proferida pela professora Dinair Leal da Hora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), a fim de elucidar o referencial teórico que foi proposto para orientar o debate das metas e objetivos do Plano Municipal que pode indicar uma experiência de sentido instituinte a época, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Queimados.

Para abordagem adequada do Plano Municipal de Educação, é preciso situá-lo no interior de uma abrangência maior que envolve a sua relação direta com o Sistema Municipal de Educação “[...] e com base em um determinado paradigma de gestão” (HORA, 2009, p.13).

Os sistemas educacionais nasceram a partir da necessidade de tornar a educação intencional. Foi assim que ela se organizou em sistema. O sistema educacional é, portanto, o produto, o resultado, da educação sistematizada, organizada, em relação a um determinado fim. Assim, podemos dizer que os grandes sistemas escolares nacionais nasceram com o fim de inculcar os ideais nacionais (Idem, 2010, p.13).

Faz-se necessário o resgate da concepção da política descentralizadora que se criou no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, influenciando a perspectiva de que: “os sistemas educacionais municipais constituem-se hoje numa exigência da complexificação da sociedade, da explosão descentralizadora atual e do pluralismo político” (HORA, 2009, p.12).

Sobre os processos de descentralização construídos em particular na América Latina, Santos (2001) realiza uma análise importante referindo-se também aos interesses internacionais para a sua implementação nos países periféricos, o que será retomado no item 2.5 deste capítulo.

De qualquer forma, no âmbito latinoamericano, essa tendência descentralizadora pode ser verificada desde os anos 80, quando os ministros da educação da América Latina, reunidos em Bogotá, firmaram o consenso de regionalizar e municipalizar seus sistemas de ensino, implementando, a partir daí, políticas de descentralização, com base em orientações e modelos indicados pelos países desenvolvidos (EUA, Canadá, Holanda e Grã-Bretanha), sob a justificativa de que os baixos índices de aprendizagem expressavam a ineficiência e a ineficácia dos sistemas de ensino.

Algumas avaliações realizadas sobre essas experiências descentralizadoras da América Latina e Caribe sublinham que, apesar dos investimentos feitos ao longo dos anos 80, as administrações dos respectivos sistemas de ensino permaneceram centralizadas, e as escolas, sem apoio logístico e técnico. Alguns desses estudos indicam que, embora necessários, os processos descentralizadores têm sido irregulares, não constituindo exatamente uma ampliação dos mecanismos democráticos (SANTOS, 2001, p. 39)

Muitos municípios têm caminhado no sentido de consolidar essa perspectiva interferindo no planejamento de políticas sociais, mesmo que acusando o excesso de responsabilização que a imposição dessa nova organização política administrativa trouxe ao Brasil “[...] e pela direção das demandas sociais da educação básica, além de demonstrar fragilidades técnicas e financeiras” (HORA, 2009, p.13).

A tendência ao fortalecimento do poder local é menos o fortalecimento das políticas locais e mais o das estruturas de poder que possibilite aos cidadãos exercerem diretamente o seu poder. Numa situação de economia globalizada e de poder local (popular), cada vez menor é a influência dos poderes legislativos e executivos (Idem, 2010, p.13).

Hora (2009) defendeu que o debate sobre o Sistema Municipal de Educação possa ser aberto à sociedade e com isso superar o academicismo, as visões pessimistas e imobilistas que ultrapassem a “[...] fase puramente crítica do sistema”, entrando na “fase orgânica”, com proposições que sejam viabilizadas e concretizadas, articulando-se “[...] a luta pela escola pública, pela democratização do ensino e da sociedade” (Ibdem, 2010, p.14).

Assim, Fernandes (1989) elabora importantes indicações sobre perspectivas na democratização da sociedade e conseqüentemente na educação:

1º) a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; 2º) a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer “política educacional democrática” tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética e totalizadora, diríamos que educação e democratização da sociedade são entidades reais e interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional “democrática” teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora (FERNANDES, 1989, p. 13).

A autora reflete ainda sobre uma concepção de Sistema Municipal de Educação como uma totalidade complexa que deve incidir na forma como se estrutura a Secretaria Municipal de Educação e com isso implicando em se adotar orientações e incidências estruturantes, com a perspectiva de se construir democraticamente e com a garantia de uma visão de cidadania, que abarque o sistema educacional, com os seguintes elementos:

1. O Plano Estratégico de Participação; 2. O Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação; 3. O Conselho Municipal de Educação; 4. O Conselho de Escola (ou Colegiado) e o Grêmio Estudantil; 5. O Estatuto da Educação Municipal; 6. O Plano Municipal de Educação e 7. O Regime de Colaboração Estado-Município (HORA, 2009, p.14).

No sentido de contribuir para o debate da formulação do Plano Municipal de Educação de Queimados, Hora (2009) elenca 4 (quatro) desses itens que serão resumidos a seguir.

1. O “Plano Estratégico de Participação” – considerando que participar é uma maneira “prática de formação para a cidadania”, por meio do qual o povo deve aprender a realizar uma intervenção no Estado, visando uma reforma a partir do exterior, governando com a participação popular. No entanto, esses sujeitos que constituem principalmente os movimentos sociais e populares, precisam ser vistos como “co-participantes na tomada de decisão”, sendo que para isso é necessário criar canais permanentes para consultar “sobre a aplicação dos

recursos financeiros do município” nas Políticas Públicas. Assim considerando como importante para a democratização das decisões: a “autonomia dos movimentos sociais”, a “abertura de canais de participação pela administração” e a “transparência administrativa”, ou seja, a “democratização das informações” (Idem, 2010, p.14-15).

2. O Conselho Municipal de Educação (CME) - Outra instância relevante destacada por Hora (2009), destacando que não tem sentido a construção de um Sistema Municipal de Educação, caso não exista um Conselho Municipal de Educação (CME), que tem como função básica elaborar, em conjunto com a Secretaria Municipal, o Plano Municipal de Educação.

O CME deve constituir-se num espaço de participação democrática e de geração de ideias e planos. Para isso, não deve ser um órgão acrítico e atrelado ao gabinete do secretário. Seu papel é o de instrumento crítico-constructivo, contribuindo para a elaboração, acompanhamento e avaliação da política municipal de educação. Seu papel é romper com o autoritarismo que, neste país, desqualificou a escola, principalmente a escola pública. Ele tem um papel de reconstrução pedagógica e política (Idem, 2010, p.15).

Há a ênfase da autora no sentido de se reforçar que o CME não deve ter a sua criação em gabinete sendo decretada sem a participação popular, “[...] a partir de debates com os interessados e envolvidos nas questões educacionais para que seja um órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador da vontade política da maioria” (Ibdem, 2009, p.15).

A democratização do acesso e as condições de permanência do aluno, a qualidade do ensino e a gestão democrática são conquistas que demandam tempo. O CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e responder, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes (Ibdem, 2010, p.16).

Neste sentido, o CME ter como prerrogativa assegurada, uma formação com representantes de entidades e instituições municipais pertencentes à área de educação. A garantia da pluralidade para se compor o CME é fundamental como maneira de assegurar o aspecto democrático, contribuindo também para que o mesmo mantenha uma abrangência maior sobre a compreensão da complexidade das problemáticas educacionais.

Em entrevista realizada pela assistente social e pesquisadora com o Secretário Municipal de Educação, que esteve na gestão da SEMED de 2009 a 2001 e retornou na atual gestão de 2017 a 2020, o mesmo evidenciou essa direção pluralista do Conselho Municipal de Educação de Queimados, exemplificando com a inserção de membros da sociedade civil e da comunidade escolar, principalmente no que se refere a participação da família dos estudantes.

O Conselho Municipal na verdade quando acontecem as reuniões com a família, o Secretário vai como Secretário mas mesmo sendo presidente do Conselho Municipal

de Educação, eu vou como Secretário mas o Conselho Municipal manda um outro representante justamente para mostrar que o Conselho Municipal não é o gestor, não é nem o prefeito, não é o vereador, o Conselho Municipal pode ser representante, pai de aluno tem cadeira no Conselho Municipal, você tem lá a Associação de Moradores que tem cadeira no Conselho Municipal e de repente quem entra nessa reunião com a comunidade, entra o Presidente da Associação de Moradores e a pessoa se espanta, você representa o Conselho Municipal de Educação? Sim, represento eu tenho cadeira no Conselho Municipal, de repente entra um pai numa reunião dessa representando o Conselho Municipal de Educação e alguém vai olhar e vai dizer assim mas esse pai é analfabeto mas ele tem cadeira no Conselho Municipal de Educação para mostrar que nós queremos essa relação. Um tempo atrás falavam mas não é interessante ter o pai, não é interessante sim! No Conselho Municipal nós precisamos de um representante da família, onde tem cadeira no nosso conselho, cadeira e tem voz e voto (Secretário Municipal de Educação de Queimados).

Entretanto, no item deste resumo que trata de análises e proposições sobre o Conselho Municipal de Educação, há uma crítica importante sobre a indicação de conselheiros por parte deste gestor.

Hora (2009) argumenta ainda sobre a importância de que para “[...] além das funções consultivas, deliberativas, normativas e fiscalizadoras, o CME poderá exercer funções de planejamento”, com isso melhorando o “[...] fluxo e rendimento escolares, a atualização e aperfeiçoamento dos professores e o estabelecimento de critérios para a distribuição dos recursos municipais” (Idem, 2009, p.16). Entretanto, isso não significa o deslocamento do responsável direto pela administração do sistema. Trata-se neste sentido de valorizar os “órgãos intermediários”, como o CME, não esvaziando “as atribuições do executivo”, devendo este continuar participando de forma ativa da totalidade do que se refere a educação, inclusive em termos do ensino privado. “Apesar das peculiaridades de cada comunidade, deve existir algo comum entre todos os Conselhos Municipais de Educação que é a vontade política coletiva de construir uma educação de qualidade para todos” (Ibidem, 2009, p.16).

3. O “Conselho de Escola (ou Colegiado) e o Grêmio Estudantil” – Hora (2010) enfatiza que a estruturação “democrática e colegiada do Sistema Municipal de Educação” deverá compreender, no espaço escolar, “[...] ao Colegiado ou Conselho de Escola (CE), também com caráter deliberativo, com a participação de pais, professores, funcionários e alunos” (Idem, 2009, p.17). A autora reforça que o “[...] CE é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base de democratização da gestão escolar” (Ibidem, 2009, p.17).

Nesta direção, Hora (2009) defende a importância da consolidação de um Conselho Escolar atuante que participe de toda dinâmica da escola, como em parte, pode-se afirmar que aconteceu, na experiência de fortalecimento desse instrumento de participação da comunidade escolar, na Escola Municipal da Ponte Preta com a assessoria do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCAJ/FSS/UERJ), durante o

ano de 2013 e sua atuação mais autônoma nos anos de 2014 e 2015, que será apresentada e analisada no capítulo 3 desta tese.

Assim, Hora (2009) considera a grande relevância dessa instância colegiada, ressaltando tanto a sua importância na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, assim como na “integração escola-família-comunidade”, entre outras atribuições fundamentais, no sentido que:

Ele deve deliberar tanto sobre o currículo, a formação de classes, período e horário, atividades culturais, quanto sobre programas especiais, visando a integração escola-família-comunidade, sobre as prioridades para a aplicação dos recursos da escola, sobre a racionalização dos horários de trabalho, sobre a elaboração do Plano escolar e o funcionamento geral da escola. Enfim, ele deve ser o motor do projeto político-pedagógico da escola, assim, maior será a possibilidade de construção coletiva e fortalecimento do projeto autônomo de cada escola e o órgão municipal de educação deveria ter como sua principal diretriz política a consolidação dos projetos político-pedagógicos das escolas, autonomamente definidos (Idem, 2010, p.17).

A autora destaca ainda a importância da participação do Conselho Escolar como “órgão máximo da escola” no sentido de viabilizar a eleição por canais democráticos da Direção escolar baseada “[...] em comprovada competência técnico-administrativa para o exercício dessa função” (Idem, 2010, p.17).

Há também um destaque de Hora (2009) no que se refere a outra instância que ela considera fundamental como espaço de “democratização da gestão da escola” que é o Grêmio Estudantil, considerando este como uma: “[...] livre organização dos estudantes, é uma instituição que favorece a formação para a cidadania” (Idem, 2009, p.17). Defende ainda que “a administração municipal deve apoiar a formação e implantação dos Grêmios, com campanhas apropriadas, dada a pouca tradição de organização estudantil em nosso país” (Ibidem, 2009, p.17).

Por último, Hora (2010) ressalta a relevância do Plano Municipal de Educação nesse processo, sendo adaptado no resumo da sua palestra a seguir.

4. O Plano Municipal de Educação – como previsto na Constituição Federal em seu artigo 165, o mesmo deverá ser construído com duração plurianual, constituindo-se num meio fundamental que contribui com a construção dos Sistemas Municipais de Educação. Estes planos municipais geralmente têm sido construídos para durarem 3 (três) anos, devendo incluir uma “[...] articulação com a rede estadual e a rede privada para que não haja superposição e duplicação de meios e esforços” (Idem, 2010, p.17). Como um instrumento que deve ter um caráter formal, o Plano Municipal de Educação (PME) deverá ter a sua elaboração implementada por agentes da educação municipal sendo coordenado pelo Conselho Municipal de Educação, que é o principal órgão conhecedor da realidade e das necessidades locais. Isso

porque, acima de tudo, ele deve ser um plano factível e executado a curto prazo pela Secretaria (Ibdem, 2010, p.18).

Na entrevista com o Secretário Municipal de Educação de Queimados, realizada pela pesquisadora em 2017, ele se refere da seguinte maneira ao Plano Municipal de Educação e a participação das famílias nesse processo:

O Plano Municipal tem na sua essência uma gestão democrática. Nós recebemos um protótipo do Plano Municipal e nomeamos uma nova comissão em janeiro de 2017 e baseado no que já existia nós intensificamos na lei, a participação da família na escola. O Plano Municipal de Educação ele precisa ser entendido como um instrumento para sociedade, ele não pode ser um instrumento do gestor, ele vai atingir diretamente a sociedade. Então, quando eu criei um Plano onde a família tem a sua participação, quando eu criei um Plano que o professor ele precisa ter uma boa relação com a família e para isso ele precisa ser um professor atualizado nessa direção, ou seja, os nossos professores são capacitados para ter essa relação com a família, são capacitados a orientar os pais da necessidade da participação deles nos afazeres dos alunos e também nos projetos escolares. Então, no nosso Plano Municipal nós contemplamos a participação da família e também contemplamos a orientação ao professor de integrar a família na escola. Os nossos Orientadores Educacionais e Orientador Pedagógico, eles são a ponta que tem essa conversa que fazem a leitura da situação da família com a escola. Então, o Orientador Educacional e a Direção sempre recebem os pais e eles dão essa oportunidade, abrem para sociedade a possibilidade de participar das decisões da escola. Então, o nosso Plano Municipal tem esse pensamento e além de ser um Plano democrático, de uma gestão democrática, ele orienta os professores a convocar os pais a participar da ação da sua escola (Secretário Municipal de Educação).

Assim Hora (2009) defende que o Plano Municipal de Educação deva supor:

- a) **conhecimento detalhado** da situação educacional do Município e dos recursos disponíveis (humanos, financeiros, etc);
- b) **mobilização da comunidade;**
- c) definição de **finalidades, prioridades e de metas a atingir;**
- d) organização de um sistema de **avaliação permanente** do plano (Idem, 2009, p.18, grifos da autora).

Concluindo a reflexão sobre os importantes aspectos que precisam ser levados em consideração na construção do Plano Municipal de Educação, Hora (2010) aborda sobre a relevância da gestão da educação, tendo esta como objetivo principalmente, a coordenação do processo de construção do Plano Municipal de Educação e do Projeto Político-Pedagógico da escola “[...] em direção de sua finalidade, superando o modelo burocrático que situa o(a) Secretário(a) de Educação e o(a) Diretor(a) da escola apenas como gerenciadores de rotinas e recursos” (Ibdem, 2010, p.18). Com isso, constrói-se uma gestão que “[...] privilegia a liderança na direção e na finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano escolar (HORA, 2010, p.18).

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores,

extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e da apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação da escola (Idem, 2010, p.20).

Neste sentido, a autora conclui que se deve exigir dos gestores educacionais que se encontram nos sistemas de educação, a compreensão sobre o sentido político “[...] de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas” (HORA, 2010, p.20). Essa é um tipo de concepção de gestão que se orienta na direção de envolver todos os participantes da comunidade escolar, buscando alcançar as propostas pelo “[...] projeto político-pedagógico construído coletivamente” (Idem, 2010, p.20). Destarte, Hora (2010) afirma ainda que: “as diferentes experiências significativas que estão sendo construídas em diversos municípios neste país garantem esta minha convicção” (Idem, 2010, p.20). Esta perspectiva também pode relacionar-se em certa medida, com as proposições que a SEMED de Queimados, busca implementar nessa gestão e ainda como será apresentado e analisado posteriormente sobre a gestão escolar da E. M. da Ponte Preta que indicam a existência de uma experiência de sentido instituinte, defendida nesta tese, com todas as contradições a que estão sujeitas as relações institucionais, pelos processos políticos que envolvem.

Se as frentes de luta e de reinvenção das escolas são diversas e mutantes, não podemos nos resignar com misérias que persistem em se metamorfosear, amesquinhando os processos de aprender e ensinar na escola, sufocando curiosidades e sonhos. Urge construir meios para estarmos juntos, dentro e fora da instituição escolar, insistindo em fazer e encontrar gretas, brechas no cotidiano para irmos libertando a vida para todos (LINHARES, 2013, p. 17).

Nessa parte de contextualização da Política Educacional de Queimados, serão apresentados um histórico, informações e análises a partir do diagnóstico construído para subsidiar o debate da I Conferência Municipal de Educação, realizada em 2010, conforme já sinalizado anteriormente.

Desde essa época o município possui 29 escolas municipais, conforme tabela a seguir:

Tabela 04 - Quantitativo de escolas de Queimados

Rede Escolar	Nº de Escolas
Rede Municipal	29
Rede Estadual	13
Rede Privada	14
TOTAL	56
Rede Não Legalizada	20

Fonte: GT Diagnóstico

Caminhando sobre um breve histórico da constituição da rede de educação do município, constata-se a existência inicial de escolas públicas nessa região a partir do meio dos

anos de 1950, com a implantação por parte da prefeitura de Nova Iguaçu. Registrou-se que inicialmente até o término de 1970, havia a existência de 20 escolas públicas na área referente ao município de Queimados, contando com as escolas estaduais. No entanto, a ampliação da rede de escolas apenas aconteceu de forma visível a partir da década de 1990, principalmente da Rede Municipal, com a conquista da emancipação municipal, aonde houve a herança de 14 unidades escolares do município de Nova Iguaçu.

No período que compreende de 1993 e 2004, houve a expansão de 14 para 27 unidades escolares, sendo realizadas obras e reformas para se ampliar a rede escolar. Entretanto, há um contraste drástico entre 2005 a 2008, em que não foi houve a criação e nem reformaram mais nenhuma escola. Porém, em 2009, com a eleição de um novo prefeito, inaugurou-se uma nova escola e aconteceu a municipalização de uma outra, havendo a ampliação para as 29 (vinte e nove) escolas municipais. Para além da inauguração de escolas novas, houve a tendência nacional das duas últimas décadas de ampliação do oferecimento de vagas no Ensino Fundamental, significando a necessidade da ocupação de locais alternativos para que se instalassem novas salas de aulas, sendo uma característica de Queimados mas não exclusividade desse município, a ocupação de igrejas, conforme será apresentado e analisado na história da E. M. da Ponte Preta, inaugurada em 1993 que funcionou durante 20, no prédio de uma Igreja Batista da região.

Esse movimento nacional para a expansão do Ensino Fundamental significou na Rede Municipal de Ensino, a instalação de um terceiro turno, em sete escolas, e de quarto turno, em uma escola, para comportar a ampliação das matrículas. Na medida em que as escolas foram sendo criadas e ampliadas, as turmas foram sendo acomodadas. Desse modo, em 1993, com a instalação de novo governo municipal, houve ampliação de mais de 2000 vagas, na rede municipal de ensino (QUEIMADOS, 1993).

Na entrevista realizada pela pesquisadora em 2017, como o Secretário Municipal de Educação, o gestor faz questionamentos sobre a obrigatoriedade de inserção de todos os estudantes em idade escolar, na Educação Fundamental pública e a ausência de verbas necessárias para o atendimento de todo quantitativo, analisando o aumento da procura em função das condicionalidades dos programas de renda mínima e dos segmentos médios da classe trabalhadora que perderam seus empregos, em função da crise econômica dos anos 2000.

Nós tivemos uma conversa há pouco tempo com o promotor da nossa região porque havia algumas denúncias de não cumprimento da liberação de vagas para crianças que estavam sendo atendidas pelo Bolsa Família e aí foi dito que a educação ela é para todos, que nós temos obrigatoriedade de garantir o ensino para todos e eu disse ao promotor que nós vamos garantir a educação para todos, mas eu preciso entender que todos são esses porque ao mesmo tempo que eu construo uma escola pública para que ela dê acesso as crianças que estão sendo atendidas pela Bolsa Família, eu também abro espaço para aquele responsável que infelizmente pela crise perdeu o seu emprego e ele como perdeu 40, 50, 60% de seu orçamento familiar e aí ele leva a criança para

escola pública e o promotor diz que eu também sou obrigado a atender. Então, é a educação para todos que eu posso atender, eu não posso no momento que o país vive, até 2014 o país vivia um momento de oásis, as escolas particulares lotadas porque o pai conseguia pagar e podia tirar da escola pública e agora como vivemos um momento difícil, eles tiram a criança da escola privada e leva para escola pública e aí eu não posso ter esse efeito sanfona que aumenta a escola diminui o tamanho, aumenta a escola diminui o tamanho. Eu preciso cumprir a lei sim mas eu tenho que entender quem são essas pessoas que ele chama de todos. Educação é para todos? Mas para quem? Que educação é essa? (Secretário Municipal de Educação de Queimados).

Arretche (1999), ao analisar o processo de descentralização das políticas sociais e particularmente a política de educação fundamental que será retomada no item 2.5 desse capítulo, ressalta a questão do financiamento, da responsabilidade municipal no oferecimento das vagas e da necessidade de incentivo de programas governamentais que possam subsidiar essa oferta.

A importância da variável “existência de programas que gerem incentivos à ação dos governos locais” pode ser claramente identificada com relação ao caso das redes de ensino fundamental. Assumir a gestão de tais redes implica gastos de investimento relativos à construção e instalação de escolas e gastos de custeio relativos à sua manutenção e ao pagamento de professores. Tais custos financeiros serão tão maiores quanto maior for sua provável população-alvo, isto é, quanto maior for a população em idade escolar de uma dada cidade. Aos custos financeiros, contudo, contrapõem-se os custos políticos de não oferecer vagas escolares; tais custos políticos tornam-se ainda mais elevados por tratar-se de uma política com relação à qual existe uma regra constitucional que obriga o poder público à oferta universal de serviços. Embora esta não seja, constitucionalmente, uma obrigação exclusiva dos governos municipais, a responsabilidade política pela oferta de vagas escolares recai também sobre as administrações municipais. Nestas circunstâncias, a existência de programas que minimizem os custos de instalação e manutenção das redes escolares funciona como um incentivo para que as administrações municipais decidam canalizar seus esforços para a oferta de vagas no ensino fundamental. Para municípios pobres, a existência de tais recursos funciona inclusive como uma estratégia de captação — permanente ou provisória — de recursos externos, sejam eles estaduais, federais ou internacionais (ARRETCHE, 1999, p. 120).

No entanto, em Queimados, houve a necessidade de se atender a procura para as primeiras séries do atual Ensino Fundamental, constituindo-se como um dos desafios iniciais para enfretamento da Secretaria Municipal de Educação. Tal fato ocorreu devido à ausência de professores, associado a insuficiência de locais para o funcionamento de novas escolas, sendo inicialmente buscada a solução por meio de contratação de docentes temporariamente e criando-se turnos intermediários emergencialmente.

Em 1994, foi realizado o primeiro concurso para o quadro de professores efetivos, oferecendo vagas tanto para docentes de Educação Infantil e anos iniciais como também para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Seguiram-se novos concursos na área da educação, o primeiro geral da Prefeitura Municipal de Queimados aconteceu em 1996 e abriu vagas para professores e profissionais de apoio para as escolas, outro foi realizado em 2000 “[...] (somente para professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental); em

2006 (para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Educação Física)” (QUEIMADOS, 2009, p. 46).

Outra informação relevante trazida no diagnóstico da Política de Educação de Queimados, é o fato da importância dada ao processo de “[...] formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, foi objetivo constante da consolidação da Rede Municipal de Ensino, sendo inclusive realizado um convênio com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para esse fim (Idem, 2009, p. 46), referindo-se ainda a década de 1990.

O documento refere-se também quando houve a aprovação da Lei Orgânica Municipal, em 1993, tendo a Secretaria Municipal de Educação protagonizado o debate para se aprovar as bases para a garantia a gestão democrática da educação com um elemento fundamental que é o direito de se eleger diretamente a Direção das escolas municipais, ratificando e normatizando depois legalmente tal ganho, como uma importante conquista. Foram promovidos debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, com reuniões nas escolas municipais e encontros maiores envolvendo a representação das unidades escolares, com isso “[...] estimulando uma cultura participativa observada principalmente na elaboração dos planos curriculares da Rede Municipal de Ensino, ainda que esses planos se limitassem aos conteúdos a serem trabalhados em cada série ou ano (QUEIMADOS, 2009, p. 47).

Um outro dado destacado como parte do movimento de participação criado na área de educação de Queimados e que contou também com a atuação da Secretaria Municipal de Educação, refere-se à construção do Estatuto do Magistério (Lei 169/95). Registrou-se com isso a garantia de importantes direitos aos trabalhadores da educação como: “[...] número de educandos por sala⁶⁷, gratificação de nível superior para os concursados em nível médio, gratificação para professores em turmas de alfabetização, regras para remoção de profissionais entre escolas e o feriado municipal do Dia do Professor, dentre outros” (Idem, 2009, p. 47).

Já em 1999, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Queimados optou pela criação do seu Sistema Municipal de Ensino, com a aprovação garantida pela Lei 411/99, de 29 de setembro de 1999. Assim, constituiu-se um Conselho

⁶⁷ No entanto, há muitas insatisfações com relação ao número máximo de estudantes por sala de aula, que aparece nas entrevistas com as profissionais de educação da Escola Municipal da Ponte Preta, referindo-se principalmente ao quantitativo de 45 (quarenta e cinco) para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Vale ter acesso ao parágrafo que trata do número de alunos por sala, contido no Estatuto do Magistério de Queimados para melhor análise. “A existência de condições objetivas é indispensável à atuação do magistério, devendo-se destacar entre elas a relação entre a quantidade de alunos em classe e o rendimento do trabalho pedagógico, estabelecendo-se como limites máximos os seguintes: Pré-escolar e Classe de Alfabetização – 25 (vinte e cinco) alunos; de 1ª e 2ª séries – 30 (trinta) alunos; de 3ª e 4ª séries – 35 (trinta e cinco) alunos; de 5ª e 8ª séries – 45 (quarenta e cinco) alunos”.

Municipal de Educação garantindo-se ainda que as escolas particulares de Educação Infantil passassem a fazer parte do sistema, permitindo a responsabilização em termos da autorização para o funcionamento, legalizando a tarefa de credenciar e supervisionar essas instituições educacionais.

A partir desse momento de resumo do documento base utilizado como disparador do debate na I Conferência Municipal de Educação, faz-se um panorama dos níveis e modalidades da educação e a forma como se organizou na Política Educacional em Queimados.

2.3.1 Educação Infantil em Queimados.

Para construção desse panorama da educação de Queimados, os profissionais responsáveis pesquisaram os dados para se montar este diagnóstico com base em consultas realizadas pelos profissionais responsáveis, ao banco de dados EDUDATABRASIL/INEP e também em formulários distribuídos nas escolas da rede pública e privada (oficiais e não legalizadas).

Na época de construção desse diagnóstico foi informado que o município contava com somente uma escola de Educação Infantil na rede pública municipal, contando ainda com outras turmas em funcionamento, em unidades escolares que se destinavam ao Ensino Fundamental, o que continua acontecendo na atualidade, a exemplo da E. M. da Ponte Preta que em sua nova sede, passou a absorver turmas da Educação Infantil, sem a estrutura adequada para tal função, como será abordado no capítulo 3.

Foi identificado que apesar do aumento do número no oferecimento de vagas para a Educação Infantil no município, relacionando-se tanto a rede pública quanto à privada, o quantitativo de creches e pré-escolas continuava possuindo uma insuficiência no atendimento a demanda da população. Somando-se também a insuficiência do sistema de educação, no quadro de supervisores, não contando com a devida estrutura para realização completa da “[...] sua função de autorização, supervisão, reconhecimento, credenciamento, fiscalização e avaliação das unidades escolares vinculadas a ele” (QUEIMADOS, 2009, p. 60).

A abordagem histórica e teórica construída no documento parte do princípio de se considerar a importância da conquista da Educação Infantil no Brasil, como parte integrante da política de educação, desconstruindo a concepção reproduzida historicamente de assistencialização dessa etapa de escolarização, entendendo-a como um direito da criança para além de uma necessidade familiar da classe trabalhadora, principalmente das mulheres mães, o que também tem muita legitimidade.

Concluindo a reflexão sobre a educação infantil foi identificada a precariedade da oferta de vagas em termos das existentes que se apresentam com má qualidade e a defasagem do atendimento. Neste sentido, foi reforçado no documento o fato de mesmo a educação infantil não sendo obrigatória, colocada de forma opcional para as famílias, esta deverá assegurar aos que buscarem este nível de ensino, a adequação do espaço para as crianças em “[...] termos das suas necessidades físicas, psicológicas, educacionais e sociais, como institui a LDB, e por isso também fazendo-se necessariamente a exigência de se ampliar e adequar os espaços que devem satisfazer esta necessidade, por meio de melhoramentos na infra-estrutura, “[...] construção de uma proposta pedagógica bem orientada e não apenas como representação de um local de “guarda” para essas famílias, como acontecia anteriormente” (Idem, 2009, p. 60). Assim, é trabalhada uma concepção de oferta, atrelada ao entendimento conceitual de qualidade, em conformidade com as especificidades infantis relacionadas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

2.3.2 Ensino Fundamental em Queimados

O documento base para formulação do Plano Municipal de Educação, evidencia no que se refere ao ensino fundamental em Queimados, que ainda não se garantiu o acesso nesse nível de escolarização, para a totalidade das crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade.

Muitos educandos têm sido excluídos do processo de apropriação do conjunto dos conhecimentos e experiências construídos historicamente, devido à rígida cultura seletiva, social, étnica e escolar, que construímos no Brasil e no Município de Queimados (QUEIMADOS, 2009, p. 74).

Foi verificado por meio da pesquisa aos dados do ensino fundamental no município que mostram um quantitativo de matrícula bem maior do que a quantidade de crianças e de adolescentes que se situam entre as idades de 6 aos 14 anos. Verifica-se uma discrepância em termos quantitativos em que “a despeito de uma população de apenas 23.095 pessoas (fonte: IBGE 2007), na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental conforme o EDUDATABRASIL/INEP, o Município mantém 27.686 matrículas nesse nível de ensino no mesmo ano” (Idem, 2009, p. 74). Foi justificado que esses dados discrepantes são decorrência da “distorção idade-série”, encontrada principalmente entre estudantes acima de 14 anos com matrícula ainda nos anos pertencentes ao Ensino Fundamental.

Na Rede de Educação de Queimados é oferecido o ensino fundamental de 9 anos, sendo dividido em ciclo e séries, aonde o sistema de ciclos está compreendido entre o 1º ao 3º ano, sendo o restante dos anos em regime seriado.

Apesar de ser significativo o aumento no percentual de aprovação da Rede Municipal de Ensino, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação do município de Queimados, através da implantação do Ciclo de Aprendizagem, processo bem sucedido em outras localidades brasileiras, não efetiva na prática o objetivo implícito em sua concepção, onde a construção do conhecimento respeita as diferenças, potencialidades e dificuldades entre os educandos. Vários estudos e encaminhamentos devem ser realizados visando à reorientação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, demonstrando a possibilidade de que a dificuldade de aprendizagem dos alunos possa ser resultante da metodologia desenvolvida em sala de aula (Ibdem, 2009, p. 77).

O documento realiza várias reflexões sobre essa realidade da educação no nível fundamental que impacta a vida escolar dos estudantes, buscando se compreender melhor as diferentes questões que envolvem a deficiência no desempenho escolar, a fim de entender “[...] a responsabilidade da SEMED, da escola, dos professores e da família na aprendizagem dos alunos [...]”, além de se indicar

[...] críticas ao modo como ocorreu a implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas municipais de Queimados, as consequências sociais na vida dos indivíduos que estão passando pelo período escolar sem dominar os conteúdos básicos, essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, os interesses políticos e econômicos implícitos na proposta, entre outros (QUEIMADOS, 2009, p. 77).

São realizadas outras reflexões relevantes sobre a dificuldade de acesso à educação na idade certa e a evasão escolar que repetidas reprovações poderão ocasionar a vida dos estudantes de famílias trabalhadoras pobres.

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando muitos queimadenses de qualquer perspectiva de futuro (Idem, 2009, p. 79).

O documento refere-se também a necessidade do município criar mecanismos para se acompanhar a vida escolar dos estudantes como:

[...] programas de recenseamento para identificar as crianças que se encontram fora da escola em idade de obrigatoriedade, bem como, iniciativas paralelas de assistência as famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil, criando assim mecanismos para o cumprimento do artigo 12 da Lei 9394/96, a partir da inserção do inciso VIII, pela Lei 10.287/2001⁶⁸, e da nova redação do inciso VII, pela Lei 12.013/2009⁶⁹ (Ibdem, 2009, p. 79).

É abordada ainda a importância que tem que ser dada a realidade sócio econômica dos estudantes, enfatizando-se que a escola deve extrapolar o viés pedagógico, assumindo também

⁶⁸ Trata do envio da frequência escolar dos estudantes ao Conselho Escolar para acompanhamento.

⁶⁹ Determina o envio de informações escolares aos pais, principalmente no que se refere a frequência e rendimento escolar dos estudantes.

a responsabilidade com relação aos indicadores sociais que comprometem a escolarização, em especial daquelas crianças com famílias de mais baixo rendimento. Neste sentido, é resgatada a relevância da existência dos programas de renda mínima relacionados à área de educação e outros mecanismos que garantam a assistência estudantil como merenda escolar, distribuição gratuita de livros didáticos e acesso gratuito ao transporte escolar.

No documento destaca-se a relevância de que o currículo escolar compreenda além dos conteúdos a inclusão de: “[...] programas especiais ou temas transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, reflexões filosóficas e sociológicas” (QUEIMADOS, 2009, p. 81). É proposta ainda que haja uma maneira de organizar o currículo a fim de se buscar “[...] a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar e dos movimentos sociais nas atividades da escola” (Idem, 2009, p. 81).

Outro aspecto relevante destacado, tendo em vista a precariedade das condições de infraestrutura das escolas em Queimados, denunciadas inclusive por professores participantes da I Conferência Municipal de Educação que retrataram a realidade de muitas unidades escolares com infiltrações graves, rede elétrica deteriorada com risco de incêndio, infestação de insetos e outros animais como pombos, conforme a assistente social e pesquisadora da UERJ também presenciou durante as atividades desenvolvidas em algumas escolas entre os anos de 2009 e 2013. Neste sentido, o documento indica que se deve assegurar uma melhoria da estrutura física das escolas, de maneira a garantir o atendimento das “necessidades educativas dos educandos”, considerando, as diferenças pertinentes as etapas da vida e também a atenção necessária “aos portadores de necessidades educacionais especiais”. Enfatiza-se também a importância do acesso dos estudantes as novas tecnologias como laboratório de informática, salas de projeção de vídeo, entre outros. Além de se garantir ainda ambientes especializados para realização de atividades artístico-culturais, esportivas e recreativas, adequando-se e mantendo-se os equipamentos como meios com imprescindível importância para se desenvolver integralmente o educando e assim ampliar os vínculos da unidade educacional com a comunidade, na realização de eventos, palestras, discussões etc.

Finalizando a abordagem do documento com relação ao ensino fundamental em Queimados, ressalta-se como importante e

[...] fundamental a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, a partir da organização de censo educacional escolar e da criação de um banco de dados no Município, que centralize as informações sobre o movimento escolar, tanto na rede pública como na privada. É necessário, ainda, criar um Sistema de Avaliação Municipal, que possibilite, por parte dos gestores e da sociedade civil, o acompanhamento do processo de melhoria da qualidade da educação (QUEIMADOS, 2009, p. 81).

A realidade da educação no nível fundamental em Queimados ainda está distante de atender os 100% necessários para absorver toda a demanda, principalmente no que se refere aos anos finais, continuando como um desafio o alcance governamental da parcela considerável da população descoberta ou como destacado anteriormente, que se encontra dentro do público que convive com a distorção idade-série, com poucas perspectivas de continuidade de sua escolarização, o que vem trazendo impactos na inserção de adolescentes e jovens no Ensino Médio, como será descrito e analisado a seguir.

2.3.3 Ensino Médio em Queimados

Registra-se no documento uma importante reflexão relacionada a necessidade de que a Secretaria Municipal de Educação de Queimados, esteja atenta para a inserção de estudantes do município no ensino médio, mesmo considerando não ser essa uma tarefa de competência municipal. Entretanto, é ressaltado “[...] não se pode admitir que um plano municipal de educação não observe em sua elaboração a existência e as realidades de tal nível de ensino, uma vez que o município deve zelar pelo desenvolvimento local de forma plena” (Idem, 2009, p. 90).

É reforçada a análise de que o município também poderia oferecer o ensino médio mas que se faz necessária primeiramente a oferta de 100% do que compete ao nível municipal, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, inclusive nos anos finais, investindo-se além do que está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Neste sentido, as unidades escolares de ensino médio que existem em Queimados são pertencentes à Rede Estadual de Ensino ou são escolas da rede privada. “Em 2009, por exemplo, das 13 (treze) escolas estaduais presentes no município, encontram-se 12 (doze) que oferecem o Ensino Médio” (Ibidem, 2009, p. 91).

O documento enfatiza um importante dado da realidade queimadense, no que se refere a diminuição do quantitativo de matrículas no ensino médio a partir de 2007, não só nas escolas particulares mas também nas públicas estaduais, relacionando-se com dados do Estado do Rio de Janeiro que também registram essa queda, porém não sendo na época, uma tendência da Região Sudeste.

Nossas pesquisas no Ensino Fundamental indicam que tal variação negativa no número de matrículas no Ensino Médio pode ser reflexo das reprovações e da evasão no ensino obrigatório em Queimados, o que aumenta consideravelmente a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e diminui o ingresso no Ensino Médio (QUEIMADOS, 2009, p. 81).

Neste sentido, foi registrado no documento a hipótese de que o oferecimento do ensino médio no município de Queimados estaria passando por um certo “encolhimento”, o que é um dado preocupante em função de reduzir as expectativas de continuidade da escolarização de boa parte dos adolescentes e jovens queimadenses.

2.3.4 Ensino Profissionalizante e Superior em Queimados

Historicamente o ensino profissionalizante foi criado para direcionar-se aos filhos da classe trabalhadora, a quem geralmente é negada a oportunidade do alcance ao nível superior e a perspectiva de uma formação integral, voltada para a construção do conhecimento, contribuindo na criação de uma nova consciência sobre a realidade, podendo associar-se a possibilidade do fazer e do pensar, afastando-se da dicotomização dessas dimensões do ser humano, assim como defendida pela concepção gramsciana de escola, resgatada no capítulo 1 desta tese.

O município de Queimados, com um perfil de região periférica e pobre, teve constantemente o oferecimento de cursos profissionalizantes, em sua maioria oferecido por colégios privados. Na área de formação de professores existem 3 instituições formadoras uma delas pública e as outras duas privadas, possuindo mais 3 escolas públicas que oferecem diferentes cursos profissionalizantes.

Em termos da educação superior em Queimados, o que se tinha como realidade até o ano de 2003, era a total ausência de oportunidade de se cursar a faculdade dentro do município, em que as famílias que almejassem a continuidade da formação de seus filhos tinham que matriculá-los nos centros universitários particulares em Nova Iguaçu, São João de Meriti e as universidades públicas, localizadas no município do Rio de Janeiro e adjacências. “Tal fenômeno fortaleceu por anos os estereótipos construídos pela geografia do Estado de que as cidades da Baixada Fluminense eram cidades dormitórios, sem vida própria deslocada da metrópole” (QUEIMADOS, 2009, p. 105).

No documento foi registrada criação de uma universidade privada no município em 2003 oferecendo 3 cursos de graduação, no início com os seguintes: Administração, Pedagogia e Análise de Sistemas. Inicialmente o centro universitário viveu um grande momento de força e expansão, atendendo também estudantes dos municípios vizinhos, alcançando no primeiro semestre de 2008 o quantitativo de 1.300 alunos. Entretanto, a despeito dos mais de 6.000 (seis mil) alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2008, no entanto, não se chegou nem a 5% de matrículas no nível superior em 2009, não ultrapassando os 300 discentes.

Com isso, foram pensadas algumas iniciativas para atrair universidades públicas para a região, como foi a experiência extensionista da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), apresentada no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, descrita sucintamente a seguir com as palavras de uma das participantes:

O Programa, realizado desde 1995 junto ao município de Queimados/RJ, congregou profissionais e acadêmicos das diferentes áreas de conhecimento da universidade, profissionais das escolas da Rede Oficial de Ensino, alunos do Ensino Fundamental, Associação de Moradores e a Comunidade de diferentes bairros. Contou ainda, com a parceria da Secretaria de Estado de Defesa Civil. Teve por objetivo, possibilitar a fusão entre entidades que expressassem sua força social, tendo em vista as demandas da comunidade. O Programa desenvolveu-se por meio de metodologias participativas, com ações interdisciplinares nas áreas de educação, saúde, cultura e tecnologia, que procuraram preservar o processo histórico de criação do município de Queimados. Destacam-se como principais produtos: criação da 1ª Biblioteca Pública do Município; elaboração de Caderno de Integração Social; elaboração do livro “Queimados quem sou eu?”; exposição “Memória do Bairro Belmont” no Palácio do Itamaraty; diagnóstico em saúde de cerca de 750 alunos das classes de alfabetização e 1ª série; educação continuada de cerca de 500 professores de Ensino Fundamental; interiorização e preservação da memória e cultura locais (Idem, 2009, p. 108).

Porém, no documento é expressa uma breve avaliação negativa dessa experiência com a UNIRIO, em que se afirma sobre esse programa “[...] que apesar de importante morreu por problemas burocráticos e, como herança, deixou uma biblioteca praticamente morta, atualmente” (Ibidem, 2009, p. 108).

Mesmo não tendo sido citado no documento, a pesquisadora da UERJ, acompanhou também a iniciativa, infelizmente frustrada, sobre a possibilidade de implantação de um campus universitário da UERJ em Queimados, a partir de articulações e debates durante os anos de 2009 a 2012 que será apresentado no próximo item de apresentação da experiência “uerjiana”, no município.

Outra iniciativa relevante para ampliar o acesso dos jovens de Queimados ao Ensino superior foi o oferecimento a partir de 2010 do Pré-Vestibular Social (PVS), em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro em conjunto com a Prefeitura de Queimados, CEDERJ⁷⁰ e a UERJ. No primeiro ano do PVS foram matriculados 360 estudantes. Na página do município houve o registro que a procura por matrícula foi a maior da Baixada Fluminense em proporcionalmente aos que fizeram inscrições para concorrer a uma vaga sendo ao todo 1.500 inscritos. Em função da grande demanda foram ampliadas as vagas para mais duas turmas com

⁷⁰ O Cederj é um consórcio formado por sete universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ;IFF) e um centro universitário (CEFET-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro.

60 alunos cada⁷¹. As aulas aconteciam aos sábados das 8:00 às 17:00h com o fornecimento de almoço por parte da prefeitura numa das maiores escolas municipais e no qual também em função da assessoria prestada ao município, a equipe do PESCCAJ/UERJ/UERJ, teve acesso a esta refeição durante o período de 2009 a 2010.

Vale a pena registrar ainda a existência desde 2006, de uma expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Nova Iguaçu município vizinho, e a construção e inauguração da sede própria desta universidade, em 2010 nessa região.

2.3.5 Educação Especial em Queimados

Ao abordar a modalidade de educação especial no município de Queimados, o documento enfatiza o fato de se destacar na Rede Municipal de Educação o oferecimento de vagas nessa área educacional desde 1995. Registra-se ainda que “fica perceptível também o fato de haver muito mais educandos com necessidades especiais matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental do que nos anos finais do mesmo nível de ensino” (QUEIMADOS, 2009, p. 127).

Foi realizado um breve questionamento com relação a essa diferenciação de matrículas, sugerindo-se a existência de uma maior evasão ao final do 5º (quinto) ano de escolaridade. A partir dessa constatação, chega-se à conclusão sobre a necessidade de realização de “[...] estudos em todas as redes e, sobretudo, com as famílias dos educandos com necessidades especiais e descobrir as causas dessa suposta evasão, buscando, ainda, as devidas soluções para garantir uma escola realmente inclusiva” (Idem, 2009, p. 127).

No resgate histórico do oferecimento dessa modalidade de ensino, é relevante o fato das iniciativas formativas implementadas a fim de qualificar melhor o trabalho dos professores voltados para esse público. Neste sentido, houve a realização de cursos de capacitação para docentes de educação especial e regular em Queimados e em outros municípios, dentre eles: Seminários de Educação e Surdez – em parceria com Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Fóruns de Educação Especial; Fóruns Permanentes de Educação Especial promovido pela REMEC; e Jornadas de Educação Especial promovida pela UNIRIO.

Entretanto, quando analisada o perfil de formação dos docentes que atuavam na educação especial, em sua grande maioria, não possuíam especializações na área, o que levou a conclusão no documento construído para subsidiar o debate sobre a construção do Plano

⁷¹ Disponível em: <http://queimados-rj.blogspot.com/2010/03/pre-vestibular-social-em-queimados-tem.html>. Acesso em: 16 de março de 2019.

Municipal de Educação que: “[...] a educação especial num paradigma de ‘escola inclusiva’ está muito longe de ser obtida nas escolas situadas no município de Queimados” (Ibdem, 2009, p. 132).

Concluindo as reflexões, afirma-se que se as unidades escolares não adquiriram ainda, tanto as condições estruturais em termos humanos, com formação necessária, a infraestrutura física que garanta o acesso

[...] aos educandos com necessidades educacionais especiais, os recursos didático-pedagógicos que possibilitem novas aprendizagens, as salas de recursos que contribuam no atendimento das necessidades específicas, definições claras sobre a inclusão e a terminalidade de estudos dos educandos” em questão, dentre outros fatores, na verdade a tão sonhada “inclusão” é transformada em mera “integração” [...] (Ibdem, 2009, p. 132).

Com isso, reproduz-se a não continuidade do atendimento de forma significativa das necessidades educacionais especiais identificadas junto aos educandos, tornando-se um fator preponderante que poderá dificultar ainda mais o processo ensino aprendizagem e ainda contribuir mais para evasão escolar.

2.3.6 Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Queimados

Em termos dessa outra modalidade de ensino oferecida em Queimados, o documento registrou a partir do levantamento de dados que no município há uma média histórica de 30% de evasão e ainda a diminuição do quantitativo de unidades escolares que oferecem o EJA. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é importante principalmente num município como Queimados e aonde a taxa de analfabetos continua alta, influenciando em parte, a escolarização das novas gerações como observado na experiência da E. M. da Ponte Preta em que a diretora ressaltou a dificuldade das famílias com genitores analfabetos, no acompanhamento escolar dos filhos, conforme será apresentado no capítulo 3.

A partir dos anos 2000, Queimados passou a implementar o Programa Alfabetização Solidária⁷², que foi extinto e deu lugar ao Programa Brasil Alfabetizado⁷³, e implementado no

⁷² O Programa Brasil Alfabetizado foi desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso no período de 1997 a 2003.

⁷³ O Programa Brasil Alfabetizado foi concebido em 2003 e institucionalizado pela Lei nº 10.880/2004, no governo Lula, com continuidade no governo Dilma, como parte de uma política pública para combater o analfabetismo de jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos. A iniciativa surge como parte do esforço governamental para a redução das desigualdades no Brasil, sendo o analfabetismo ao mesmo tempo causa e consequência desse cenário de disparidades regionais. Nesse sentido, o PBA é um programa, aberto para a participação de todos os entes federados, porém focalizado naqueles com taxas mais altas de analfabetismo, sendo a maior parte desses municípios concentrados no Nordeste. Disponível em: www.revistaforum.com.br/bmariafro-o-golpista-temer-extinguiu-o-brasil-alfabetizado-interrompendo-um-

município a partir de 2007, com financiamento do governo federal para execução pelas Secretarias estaduais e municipais. Tal programa foi desenvolvido também na E. M. da Ponte Preta a partir da avaliação da importância de se garantir o acesso dos familiares analfabetos e/ou com baixa escolarização que faziam parte da comunidade escolar.

Em artigo sobre a educação da classe trabalhadora brasileira Algebaile, Rummert e Ventura (2013) analisam a proliferação de projetos e programas para formação, destacando que:

Uma questão central a ressaltar aqui é que quantidade e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável. Isso se evidencia, entre outros aspectos, no perfil formativo dos variados programas, que pode pender para a reinserção escolar, a complementação da escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica ou a formação atitudinal, entre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social (ALGEBAILLE, RUMMERT e VENTURA, 2013, p. 725).

O município desenvolveu desde o início dos anos 2000, programas e projetos, tanto em parceria com organizações não governamentais como iniciativas governamentais como as destacadas no documento estudado: Agente Jovem – Ministério do Desenvolvimento Social, que em fevereiro de 2008, foi extinto pelo governo federal e substituído pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tendo Queimados implementado o Pro Jovem Urbano pela Secretaria Estadual de Trabalho em parceria com a prefeitura e ainda foi desenvolvido o Protejo com patrocínio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), oferecendo cursos profissionalizantes com aulas dadas por técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

2.3.7 Profissionais de Educação em Queimados

O documento base para o Plano Municipal de Educação fez uma relevante análise sobre a situação dos profissionais de educação do Sistema Municipal de Educação, incluindo dados tanto do estado, como do município, ressaltando tanto a insuficiência de docentes, técnicos e administrativos em comparação ao quantitativo de escolas municipais.

Refere-se ao pequeno quantitativo de profissionais de cargos administrativos que também foi uma queixa recorrente da Direção da E. M. da Ponte Preta, fazendo-se a seguinte reflexão:

programa-que-deu-expressivos-resultados/. Acesso em: 16 de março de 2019. Entretanto, conforme registrado no referido artigo, o PBA foi extinto após o golpe de 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e colocou no governo o vice presidente Michel Temer.

[...] a atividade administrativa exige conhecimentos específicos do setor de educação e acúmulo de experiência e, portanto, não pode e não deve ser executada por leigos que ocupam temporariamente os cargos comissionados, como vem ocorrendo, visualiza-se com clareza a grave insuficiência de profissionais, o que causa dificuldades ao bom andamento do serviço e estresse ocupacional aos poucos servidores sobrecarregados (QUEIMADOS, 2009, p. 170-171).

.Outro destaque relevante refere-se aos profissionais considerados da área técnica como os Orientadores Educacionais e Pedagógicos, que também encontravam-se em número insuficiente, além da falta de “[...] Supervisores Escolares e de Professores dos anos iniciais e da educação infantil. O que se explica pela existência de um grande número de profissionais em desvio, assumindo funções técnico-pedagógicas” (Idem, 2009, p. 171).

Há um reforço importante no documento, com relação a necessidade de manutenção de servidores estatutários via concurso público, principalmente na área de educação, destacando-se uma comparação com a realidade brasileira, legalmente fundamentada na Lei Magna, conforme trecho a seguir:

Em todo o território nacional, o setor de Educação é o único onde a maioria dos servidores é estatutária. Seguindo essa tendência, a Secretaria Municipal de Educação também mantém uma maioria estatutária, o que atende à Constituição Federal (Artigo 37), garantindo a estabilidade necessária para a independência técnica frente a possíveis pressões políticas (Idem, 2009, p. 169).

No documento é realizada ainda uma análise bastante pertinente com relação a situação de adoecimento dos profissionais de educação, principalmente docentes, atribuindo-se aos altos indicadores de afastamento por licença médica ao excesso de trabalho e ainda as frágeis relações funcionais, apesar da maioria dos servidores municipais terem vínculos estatutários.

Segundo dados da Perícia de Queimados, dentro do Município os profissionais de Educação são os que mais saem de licença médica, seguidos em segundo lugar pelos profissionais da saúde. Essa é uma realidade nacional, que reflete as condições de trabalho do servidor que lida diretamente com o público (Ibdem, 2009, p. 173).

Foi dado um espaço devido no documento para reflexão sobre esse difícil quadro enfrentado na área educacional em que registra-se um quantitativo elevado de licenças, “[...] principalmente pela área de saúde mental, que sugere um ambiente de trabalho mentalmente insalubre que merece ser mais bem investigado (QUEIMADOS, 2009, p.173). Foram tratados aspectos já evidenciados anteriormente que comprometem as condições de trabalho dos profissionais de educação, como o quantitativo de alunos por sala e a precariedade do espaço ocupacional. Concluindo que: “Além disso, é preciso começar a considerar as condições ambientais como vizinhança violenta, dificuldades de acesso e estrutura funcional autoritária” (Idem, 2009, p. 173).

Tal análise será retomada no capítulo 3 desta tese pois também aparece em comentários das profissionais de educação da E. M. da Ponte Preta que ressaltaram preocupações com o processo saúde doença no espaço de trabalho escolar, o que se encontra reproduzido na realidade nacional nessa área.

2.3.8 Financiamento e Gestão na Educação

No que se refere ao financiamento, o documento analisado fez um histórico sobre como foi tratado legalmente a questão dos custeios e fundos da política de educação no Brasil e o processo de descentralização das verbas até chegar aos municípios. No entanto, não há informações e dados sobre o investimento da educação em Queimados.

Com relação a gestão, é resgatada a historicidade da implantação dos espaços de participação coletiva e a sua relação com a necessidade de repasse de verbas e fiscalização por parte desses órgãos.

Foi realizada uma breve avaliação com relação a construção do aparato legal para organização da política de educação local, resgatando informações relevantes por mais de uma década a partir da criação do novo município.

Sob pressão da legislação federal, construiu alguns dos seus mecanismos de gestão participativa que acabaram funcionando mal. Mas também houve avanços que não estavam obrigados por pressão de repasses de verbas, como a criação do Conselho Municipal de Educação (1997), o Sistema Municipal de Ensino (1999) e o Regimento Interno das Escolas (Ibdem, 2009, p. 204).

Na sequência há o registro de outras datas importante que mostram a criação de outros mecanismos necessários à implementação da rede municipal de educação.

1995 – Estatuto do Magistério do Município de Queimados
 1995 – Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE)
 1997 – Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF.
 1997 – Conselho Municipal de Educação
 1998 - Início da criação dos Conselhos Escolares
 1999 – Sistema Municipal de Educação
 2004 – Regimento Interno das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino
 2009 – Conferência Municipal de Educação
 2009 – Plano Municipal de Educação (QUEIMADOS, 2009, p. 204).

Há um registro relevante relacionado a tentativa de implantação dos Conselhos Escolares no ano de 2005 a partir do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC, referido no Capítulo 1 desta tese, capacitando cerca de 200 conselheiros municipais

contando com a assessoria do Juizado de Infância e Juventude, Conselho Tutelar e Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente. Foi elaborado contando “[...] com a participação desses conselheiros, um novo Regimento para esses Conselhos que os tornariam mais representativos e participativos, mas que acabou não sendo implementado” (Idem, 2009, p. 193), nesse momento. Entretanto, como acompanhada pela assistente social da UERJ e pesquisadora, foi retomado esse processo no ano de 2013, ainda a partir do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, simultaneamente a construção da experiência do PESCAJ/FSS/UERJ, para implantação de um Conselho Escolar mais participativo com a Escola Municipal da Ponte Preta, conforme será abordado no capítulo 3 desta tese.

No documento ainda se localiza uma análise importante sobre a existência do Conselho Municipal de Educação a época, ressaltando algumas complicações referentes a composição, em que é feita “[...] a indicação de todos os seus membros pelo prefeito, sem garantia de representação democrática; ausência de poder fiscalizador de verbas, já que não fiscaliza nenhum orçamento (Ibidem, 2009, p. 194). Sendo registrados outros problemas referentes ao Conselho Municipal de Educação, como a ausência de fiscalização também do salário-educação e dos 25% de investimento em Educação que o município deveria realizar. E o documento dá continuidade a análise questionando o fato da “[...] Presidência perpetua do Secretário de Educação, que deveria estar sendo fiscalizado pelo próprio Conselho e Plenária fechada, restrita a seus membros. Entre outros aspectos passíveis de questionamentos” (QUEIMADOS, 2009, p. 194).

Tal análise sobre o Conselho Municipal de Educação realizada em 2009, é destoante da avaliação feita pelo Secretário Municipal de Educação, o mesmo da época de sistematização desse documento, na entrevista dada a pesquisadora em 2017 e já destacada anteriormente, na parte inicial deste item. No processo de assessoria a E. M. da Ponte Preta, a assistente social, chegou a perguntar algumas vezes a diretora da escola sobre a existência do Conselho Municipal e chamou a atenção a falta de informações da gestora sobre este órgão, sinalizando possivelmente a falta de visibilidade de suas ações. Como não foi possível a obtenção de outros dados sobre o mesmo, no momento de realização da pesquisa e ainda pelo fato de não se constituir como objetivo inicial dessa investigação, fica a suposição de que esse é um espaço com recuos e avanços importantes e que possa valer a pena ser analisado por outras pesquisas acadêmicas, como a realizada por Valle e Vasconcelos (2012), divulgada na publicação intitulada: **Conselhos Municipais de Educação: organização e atribuições nos sistemas de ensino do Estado do Rio de Janeiro**, em que são analisados 12 Conselhos Municipais no

Estado do Rio de Janeiro, inclusive 3 na Baixada Fluminense: Belford Roxo, Japeri e Nova Iguaçu, porém sem contemplar o de Queimados.

Concluindo os registros do documento do Plano Municipal de Educação, ressalta-se a inclusão pela equipe responsável na parte de objetivos e metas, a proposta de reestruturação do Conselho Municipal de Educação de Queimados, baseada na:

[...] representação paritária, ampliando duas representações para o governo e duas para a sociedade civil entre as instituições que trabalhem com criança e adolescente, atribuindo-lhe caráter mobilizador, deliberativo, consultivo e fiscalizador das ações e financiamentos próprios da educação municipal (Idem, 2009, p. 199).

Outro aspecto relevante a ser considerado que também aparece nos objetivos e metas para o Plano Municipal de Educação e informado na entrevista com a diretora a sua implementação no ano de 2016, foi a proposta de:

Realizar, em 3 anos, uma avaliação pública da qualidade das escolas da rede municipal de educação, envolvendo a comunidade escolar e local, de modo a produzir uma mobilização pública em torno da qualidade educacional da cidade, bem como de criar um clima favorável à reestruturação dos Conselhos Escolares (QUEIMADOS, 2009, p. 200).

A diretora da E. M. da Ponte Preta recupera o processo de avaliação ocorrido no final de 2016, indicando a mobilização da comunidade escolar e evidenciando o protagonismo do Conselho Escolar na coordenação das reuniões e assembleias realizadas e o sentido participativo que se construiu com essa iniciativa da SEMED de Queimados.

Até temos uma avaliação, uma avaliação que é feita pela escola, eles estabeleceram alguns critérios. Todo final de ano agora vai ter essa avaliação, onde a comunidade é chamada para avaliar o trabalho do gestor. Então nós fizemos uma assembleia ano passado, fizemos uma reunião geral, fizemos em dois momentos essa reunião, fizemos com o primeiro turno, com o segundo turno, foi bem participativa. Quem ficou a frente foi o Conselho Escolar para poder fazer essa avaliação. Eu não entrei para poder falar ou direcionar qualquer coisa foi o Conselho que direcionou toda a avaliação e foi muito boa. Até as questões, as críticas, os pontos que foram levantados eu achei muito legal (Diretora da E. M. da Ponte Preta).

Na entrevista com a Subsecretária Pedagógica evidencia-se a importância do Conselho Escolar, como um instrumento de facilitação da participação das famílias na gestão democrática na escola.

É um outro canal que a gente também encontrou, que eu penso que também é importante, é o fortalecimento da participação da família na gestão democrática da escola com o Conselho Escolar. É mais um espaço que se abriu para família poder estar participando, para família poder ter voz, ter voto. Então eu acho que isso foram dois avanços bastante significativos do nosso trabalho (Subsecretária Pedagógica da SEMED).

A mesma profissional, na sequência da entrevista, dá continuidade a sua reflexão sobre a relevância do Conselho Escolar, ressaltando o desafio maior das escolas em abrirem o espaço para participação familiar, por não estarem habituadas a ter a presença dos “pais” no chão da escola, como um ator importante da comunidade escolar.

Olha, o Conselho Escolar eu digo que é a voz da família, é o local da escola onde os pais têm assento, que eles têm voz e voto, é o local mesmo e a gente tem até dito isto nas formações... aqui é o lugar onde você pode trazer a tona as suas angústias, as suas perspectivas, aquilo que você pensa da escola, a forma como você quer ajudar a escola e sobre isso eu digo que é um desafio eu acho que mais para escola do que para família, porque a escola não está acostumada com isso. A escola não está acostumada em abrir esse espaço para o pai participar... então, o Conselho Escolar é um espaço de participação efetiva dessa família, eu acho que é isso! (Subsecretaria Pedagógica da SEMED).

Concluindo esse registro sobre a gestão democrática na educação de Queimados, a Subsecretária Pedagógica, fez uma importante análise de como este processo de democratização do espaço escolar ainda está centralizado no perfil da Direção e cita duas escolas em que visualizou uma maior participação, principalmente por conta da abertura do Diretor da unidade escolar, exemplificando entre elas, com a E. M. da Ponte Preta, sendo melhor apresentada a experiência de gestão democrática desta escola, no capítulo 3 desta tese.

Sim, são as escolas infelizmente talvez isso onde o educador, onde o Diretor, apesar da gente ter uma gestão democrática, a gente tem eleição de diretores mas esse papel, esse ranço do Diretor como sujeito magnânimo e poderoso, apesar da eleição, apesar disso tudo, ainda é muito forte. Então, em escolas que a gente tem um Diretor aberto ao regime democrático, a gestão democrática, isso funciona melhor, o Pirro⁷⁴, é um desses exemplos. A gente tem lá um conselho atuante porque a gente tem uma diretora que entende a importância da gestão democrática, por exemplo, eu tenho o Tiradentes que também tem um bom trabalho assim, na participação desse pai, dessa comunidade no conselho porque tem um diretor mais aberto mas eu tenho escolas que o Diretor é muito fechado, ele acha que o pai no conselho, ele acha que dar voz ao pai, que dar voto ao pai, que dar direitos ao pai, é diminuir o poder que ele tem. Então isso é um dificultador, a gente tem sim escolas em que isso flui melhor e escolas que isso flui de forma mais difícil (Subsecretária Pedagógica da SEMED).

Analisando a importância das eleições para a Direção escolar, Paro (1996), destacou que mesmo podendo ser mantida a possibilidade de realização de concurso público para esse cargo, não é possível num processo seletivo, mensurar-se o compromisso político que um diretor deverá assumir, principalmente numa escola pública.

Quando se trata de escolher um diretor que, a par do conhecimento técnico, precisa exibir um compromisso político com os interesses dos usuários, parece que não basta o concurso público como forma de escolha. Esse concurso presta-se muito bem para aferir os aspectos relativos ao desempenho técnico e é importante que ele continue existindo; não, certamente, nos moldes atuais, em que, especialmente pela natureza

⁷⁴ Escola Municipal Alberto Pirro, nome atual da escola pesquisada, nesta tese denominada de Escola Municipal da Ponte Preta.

da formação exigida, supõe a necessidade da escola e por ser seu objeto de trabalho, se devesse privilegiar o pedagógico. Mas, para levar em conta a dimensão política do cargo, parece-me imprescindível a consideração de um processo eletivo de escolha, com a participação de todos os interessados no processo escolar: pais, professores, funcionários, alunos e comunidade (PARO, 1996, p. 116).

Como parte da abordagem sobre a política de educação de Queimados, vale destacar a criação de dois órgãos no ano de 2009 que se tornaram responsáveis por uma maior articulação da SEMED com as escolas, um deles o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), que trata da identificação e acompanhamento das situações de dificuldade de aprendizagem, entre outras e o Núcleo de Interação Família Escola (NIFE), responsável pelo trabalho com as famílias. No entanto, como foram núcleos que interagiram com o trabalho da equipe da UERJ, estes serão melhor apresentados e analisados no próximo item.

2.4 A extensão universitária da UERJ por meio da Faculdade de Serviço Social e articulação com o estágio supervisionado de final de semana na área de Educação.

Para fundamentação sobre a extensão universitária, será resgatada uma breve abordagem histórica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como estabelecimento público responsável pela implementação dos projetos de extensão apresentados e analisados nesta tese, discutindo no decorrer a conceituação extensionista defendida por esta produção acadêmica.

O historiador Luiz Antonio Simas, no artigo publicado no Projeto Colabora, intitulado: **A crise de um projeto chamado Uerj: Esqueletos do passado de desigualdade voltam a assombrar a universidade**, publicado em 6 de abril de 2017, (Disponível em: <https://projctocolabora.com.br/educacao/crise-de-um-projeto-chamado-uerj/>. Acesso em: 10 de março de 2018), no auge de uma das maiores crises da UERJ, faz um resumo da sua história ligada ao processo de remoção da Favela do Esqueleto.

No local aonde fica a universidade, em 1930 foi iniciada a construção do prédio do “Hospital das Clínicas da Universidade do Brasil. O projeto desandou e o que restou da obra foi o esqueleto incompleto do edifício” (SIMAS, 2017).

Logo após a construção do estádio do Maracanã, projetado para a Copa do Mundo de 1950, o terreno onde ficava o esqueleto do hospital foi ocupado. Em torno dele, barracos começaram a surgir, chegando às margens do Rio Joana, onde casebres foram erguidos sobre palafitas. O edifício incompleto acabou também servindo como moradia popular. A chamada Favela do Esqueleto se transformou, em curto espaço de tempo, em uma das maiores da cidade (SIMAS,2017).

Nos anos de 1960, “[...] o então governador da Guanabara, Carlos Lacerda, iniciou um programa de remoção de favelas e expulsão dos moradores”, num processo autoritário de higienização da cidade. Aonde existia a “[...] Favela do Esqueleto foi construído o campus da Uerj, instituição criada na década de 1950 como Universidade do Distrito Federal e posteriormente conhecida como Universidade do Rio de Janeiro e Universidade da Guanabara” (Idem, 2017).

A UERJ nasce a partir da junção de 4 faculdades⁷⁵ particulares, chamando a atenção como primeira característica a época, por Mancebo, (1994) observada em seus estudos de 1950 a 1972, “[...] o fato de seu corpo docente e administrativo terem tido, hegemonicamente, um perfil político conservador” (MANCEBO, 1994, p. 5).

Constitui-se como característica também da UERJ em seus primórdios, a fascinação patrimonial, como ressaltado por Mancebo, (1994):

[...] foi principalmente o que se fez na universidade, durante mais de uma década: era esta opção dos dirigentes, com o apoio de grande parte dos docentes, privilegiar as obras, deixando para depois os projetos acadêmicos, a qualificação profissional e a melhoria do ensino (Idem, 1994, p. 5).

Seguindo na análise que caracterizou a UERJ em sua origem, Mancebo, (1994) denomina de “ensino utilitário” o que a autora relaciona com a prioridade abordada anteriormente de maior preocupação com o patrimônio ao invés do acadêmico, destacando que:

Já em meados dos anos de 60, começa a se delinear o tipo de ensino que se desejava: o “utilitarista”. Fazendo coro ao instituído na Lei 5540/1968, a Lei da Reforma Universitária, os dirigentes da UEG⁷⁶ começam toda uma doutrinação interna das vantagens para a universidade, para os docentes e para a nação, de um ensino diretamente vinculado ao mercado de trabalho, que formasse uma mão de obra adaptada às indústrias e aos serviços, onde o ensino tido como “ornamental” não deveria ter espaço (Idem, 1994, p. 8).

Como última das características observadas em sua pesquisa Mancebo (1994) destaca “[...] a tendência progressiva de centralizar suas atividades e decisões” (Ibdem, p. 9), que a autora ressalta ter tido uma acentuação após os anos de 1960 tendo uma relação direta com a ampliação da “máquina burocrática da Reitoria e seus órgãos anexos”, simultaneamente ao esvaziamento do “poder decisório e possibilidades de tomar iniciativas”, por parte das unidades acadêmicas.

Concluindo as análises de Mancebo (1994) sobre a UERJ, a autora busca ampliar a leitura ressaltando que apesar dessas fortes características do período analisado, não se pode generalizar a visão da universidade como se não houvesse ações e posturas destoantes das

⁷⁵ Faculdade de Ciências Jurídicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências e Letras do Instituto La-Fayette e Faculdade de Ciências Médicas (MANCEBO, 1994, p. 5).

⁷⁶ Universidade do Estado da Guanabara (UEG) foi um dos nomes dados anteriormente a UERJ.

características apresentadas, mostrando que havia contradições com relação a concepção de instituição universitária que estava-se constituindo.

Esta nossa tentativa, em delimitar os traços, que mais marcadamente caracterizaram a universidade, entre 1950 e 1972, não deve levar o leitor à conclusão de que a universidade tenha sido, nestas duas décadas, uma estrutura monolítica. Ao contrário, para cada um dos traços anteriores que destacamos, sempre houve projetos que se contrapunham; subgrupos, que tinham outras concepções de universidade, de organização da vida acadêmica, que visualizavam uma dinâmica interna distinta da dominante e que disputavam o exercício de poder, com essas tendências hegemônicas (Idem, 1994, p.9).

Segundo Machado (2013) a UERJ “[...] tornou-se uma importante referência para o Estado do Rio de Janeiro e, ao longo de seis décadas, cresceu e se firmou como uma das principais universidades do país” (Idem, 2013, p. 13).

A UERJ possui um reconhecimento importante no espaço acadêmico no Brasil, podendo ser comprovada “[...] pela qualidade da formação superior que oferece, pelo valor da sua produção científica, pelas centenas de projetos de extensão em desenvolvimento e ainda promove a cultura prestando inúmeros serviços à população”. A partir de dados disponibilizados em sua homepage, no período atual existem 4 (quatro) centros setoriais: 1) Centro Biomédico (CBI); 2) Centro de Educação e Humanidades (CEH); 3) Centro de Ciências Sociais (CCS); e 4) Centro de Tecnologia e Ciências (CTC). “A UERJ tem, atualmente, 39 cursos de graduação, que se desdobram em diferentes habilitações, licenciaturas e bacharelados” (MACHADO, 2013, p. 14-15).

A UERJ foi a primeira universidade pública brasileira a implantar o sistema de cotas, a partir do vestibular de 2003 após a aprovação das leis que garantiram o sistema de reserva de vagas nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Em 2000, a Alerj⁷⁷ aprovou a Lei nº 3.524/2000, que determinou reserva de 50% das vagas nas universidades públicas do estado para estudantes oriundos de escolas públicas. E, no ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 3.708/2001, que se refere à cota de 40% das vagas para negros e pardos no ingresso às universidades públicas do estado (Idem, 2013, p. 13).

O processo de implantação das ações afirmativas⁷⁸ na UERJ foi bastante polêmico pois além de não ter sido discutido pela comunidade universitária, revelou o caráter conservador que se mantém dentro e fora da universidade em que muitos se colocaram contrários, apregoando-

⁷⁷ Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

⁷⁸ [...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 40).

se como defensores da meritocracia, inclusive com ações de inconstitucionalidade. “A partir disso, é possível perceber outro ponto fundamental dos argumentos contrários: a noção de mérito aparece com frequência quando o tema são as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas” (Ibdem, 2013, p. 29).

Entretanto, de forma contraditória, a implementação do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas, para negros e pardos e deficientes, modificou o perfil do alunado da UERJ tornando-a de uma certa forma menos elitista e mais popular, oportunizando o acesso à educação de segmentos historicamente alijados da formação superior, como principalmente a população negra.

É como se, de certa forma, o perfil inclusivo que a Uerj adotou nos últimos anos tenha promovido a simbólica reconciliação entre as gentes expulsas do Esqueleto e o espaço da universidade. Além da produção acadêmica de excelência, o pioneirismo das ações afirmativas, o enraizamento em uma zona da cidade fora do cartão postal e o desenvolvimento de estudos de referência em temas caros ao imaginário afetivo do carioca (como os estudos de ponta sobre futebol, carnaval e religiosidades afro-brasileiras, por exemplo), fez da UERJ uma universidade integrada com a cidade e suas pessoas (SIMAS, 2017).

Tornou-se relevante nesse histórico da UERJ abrir espaço para essa breve reflexão sobre o sistema de cotas pois esse processo trouxe mudanças que interferiram na formação profissional dos diferentes cursos de graduação e conseqüentemente na inserção nas vertentes universitárias de ensino, pesquisa e extensão que apresentaram novos desafios a partir desse novo perfil estudantil. No caso de estudantes de Serviço Social não foi possível um acesso mais aprofundado da realidade dos discentes, porém pode-se citar que dentre os 13 estudantes que estiveram envolvidos na experiência de estágio em Queimados, pelo menos 10 foram cotistas que também eram trabalhadores estudantes, que para terem a possibilidade de permanência e conclusão de seus estudos, tiveram que acessar o estágio de final de semana e em sua maioria realizaram as suas pesquisas para concluir o curso sobre questões relacionadas ao projeto de extensão, como será, relatado e analisado no capítulo 3.

O sentido universitário defendido nesta tese parte do pressuposto da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo que conforme defende Severino (2002): “[...] na universidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão tem como referência a pesquisa; aprende-se e ensina-se pesquisando; presta-se serviços à comunidade, quando tais serviços nascem e se nutrem da pesquisa” (SEVERINO, 2002, p. 122). Apesar dos processos investigativos formais ainda terem um grande elitismo, dificultando o acesso de muitos a realização de pesquisas com maior investimento e reconhecimento dentro da universidade e o desprivilegiamento histórico da extensão universitária.

De acordo com Severino (2002):

É a dimensão da extensão, devolução direta à mesma dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Devolvendo à comunidade esses bens, a universidade o faz inserindo o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador (SEVERINO, 2002, p. 123).

E o autor dando prosseguimento as reflexões sobre a extensão universitária ressalta a sua relevância em termos da contribuição que ela pode dar a formação da juventude.

A extensão tem que ser intrínseca ao exercício pedagógico do trabalho universitário. Não se trata de uma concessão, de um diletantismo, mas de uma exigência do processo formativo. Toda instituição de ensino superior tem que ser extensionista, pois só assim ela estará dando conta da formação integral do jovem universitário, investindo-o pedagogicamente na construção de uma nova consciência social. Deve expressar a gênese de propostas de reconstrução social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade. Pensar um novo modelo de sociedade, nos três eixos das práticas humanas: do fazer, do poder e do saber, ou seja, levando a participação formativa dos universitários no mundo da produção, no mundo da política e no mundo da cultura (Idem, 2002, p. 123).

Para melhor analisar a universidade pública brasileira na atualidade, em particular a partir dos ataques sofridos pela UERJ nos últimos anos, tornou-se importante não deixar de considerar que esse processo de precarização é um projeto internacional voltado para as propaladas reformas da educação como bem aborda Santos (2010).

O Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe-PREAL, fundado em 1996, é codirigido pelo Diálogo Interamericano, USAID, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, com sede no Chile, possui no Brasil uma agência ligada à Fundação Getúlio Vargas. [...] Só que, aparentemente, há uma mistura intencional entre os problemas efetivos e o que os organismos internacionais pretendem atacar. Primeiro, criticam o subsídio concedido às escolas privadas e, ao mesmo tempo, o ensino superior nas universidades públicas gratuitas, o que consideramos uma contradição e, pior de tudo, a inclusão das universidades públicas como condição de atraso do Sistema de Ensino. É um discurso ideológico que está se disseminando pela sociedade, que associa universidade pública, com políticas clientelistas, corporativistas e outras tantas negatividades. Quem defende a educação pública gratuita passa a ser chamado de corporativista. [...], seus autores criticam o movimento organizado dos professores que também são responsabilizados pela ineficiência e inoperância do sistema. Tudo isto justifica o estabelecimento de políticas públicas de ataque a esse cenário traçado que apontam para a modernização do aparelho estatal, que incluem, necessariamente, o enfraquecimento do público e a incorporação da lógica mercantil na educação (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Faz-se necessário, contextualizar brevemente o surgimento da Faculdade de Serviço Social da UERJ e o significado sócio, histórico e político da profissão, assim como o trabalho do Serviço Social na educação, a fim de elucidar a perspectiva teórico metodológica, ético política e técnico instrumental, assumida profissionalmente na experiência ora analisada nesta tese, tendo como referência principal para construção histórica da unidade acadêmica o artigo **“Os 70 anos da Faculdade de Serviço Social da UERJ na história do Serviço Social brasileiro”** de Marilda Villela Iamamoto.

A Faculdade de Serviço Social da UERJ, foi criada na década de 1940, no bojo do processo de industrialização brasileiro no período denominado de capitalismo monopolista⁷⁹. Diferentemente de outros cursos de Serviço Social a época, e da própria origem da profissão, o curso da UERJ não estava atrelado a Igreja Católica, que por meio de um processo de profissionalização da ação social⁸⁰, influenciou fortemente a formação das primeiras assistentes sociais brasileiras, a partir dos anos de 1930, quando o Serviço Social institucionalizou-se no Brasil.

O fato da Faculdade de Serviço Social da UERJ, ter se originado sem a influência religiosa, não a eximiu de ter características conservadoras⁸¹ que permearam fortemente o processo de formação e exercício profissional nos seus primórdios.

Esse mesmo processo não implica, no entanto, necessariamente, a eliminação do conteúdo doutrinário da formação escolar do assistente social. Esse conteúdo não se constitui em entrave à sua assimilação pelo Estado e empresas. Pelo contrário, essa formação é funcional às suas necessidades. Isso é real, no entanto, a partir de uma visão histórica dos tipos de instituições que vão surgindo e do momento em que optam por incorporar o Serviço Social, e das transformações paulatinas que a formação técnica especializada apresenta nesse mesmo período (IAMAMOTO, 1991, p. 183).

O Serviço Social brasileiro institucionaliza-se como profissão, com a finalidade de atuar diante das “expressões da questão social” que surgem com o processo de expansão capitalista, com a exploração da classe trabalhadora, que ao mesmo tempo que apresentava necessidades de reprodução da sua força de trabalho, organizava formas de reivindicação e lutas por direitos que foram consideradas como ameaçadoras ao sistema vigente. Com isso, foram criadas

⁷⁹ Segundo Netto (1992, p. 16): O que importa observar e destacar com a máxima ênfase é que a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados. Essa organização – na qual o sistema bancário e creditício tem o seu papel econômico-financeiro substantivamente redimensionado - comporta níveis e formas diferenciados que vão desde o “acordo de cavalheiros” à fusão de empresas, passando pelo pool, o cartel e o truste.

⁸⁰ É importante situar, no entanto, que ocorre um processo de “mercantilização” dos portadores daquela formação técnica especializada, que se traduz em sua transformação em força de trabalho que pode ser comprada. Essa mercantilização se dá concomitantemente a uma “purificação” do portador da qualificação, desempenhando as escolas um papel essencial para a viabilidade desse processo. O portador dessa qualificação não mais necessariamente será uma moça da sociedade devotada ao apostolado social. Progressivamente se transformará num componente de Força de Trabalho, possuindo uma determinada qualificação, englobada na divisão social-técnica do trabalho (IAMAMOTO, 1991, p. 183).

⁸¹ Dentre as características do pensamento conservador, destaca-se sua vocação para o passado, terreno germinativo da inspiração para a interpretação do presente. O passado é experimentado como virtualmente presente. A sociedade tende a ser apreendida como constitutiva de entidades orgânicas, funcionalmente articuladas, cujo modelo é a família e a corporação. Os pequenos grupos são tidos como fonte das relações interpessoais, da sociabilidade e da moralidade. Os elementos sagrados, irracionais, não utilitários da existência, são valorizados, em contraposição ao primado da razão. Tradição e costumes legitimam a autoridade. [...] Reage a toda igualdade externa, que desconheça as particularidades individuais. Radicaliza-se a individualidade: os homens são seres essencialmente desiguais, porquanto particulares. A liberdade é subjetivada: consiste na habilidade de cada indivíduo em desenvolver-se de acordo com as possibilidades e limitações de sua personalidade, com o núcleo do seu ser (IAMAMOTO, 1992, p. 24).

profissões, como a de assistente social para trabalhar na contenção, higienização e no controle dos trabalhadores e suas famílias, a fim de manter a ordem e os interesses do capital.

O Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho. Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (Idem, 1999, p. 27).

Entretanto, o Serviço Social foi institucionalizado num período histórico em que a partir das lutas sociais dos trabalhadores, o Estado passou a lidar com a questão social não mais apenas como “caso de polícia”, via ação coercitiva e passou a tratar como “caso de política”, assim como diria Gramsci que a ação do Estado se mantém por meio da coerção e do consenso para manutenção de seu domínio que no caso do sistema capitalista, da classe detentora dos meios de produção – burguesia, sob a classe trabalhadora, que detém apenas a sua força de trabalho.

[...] o Serviço Social se institucionaliza como profissão rompendo as fronteiras da mera filantropia, como um dos recursos mobilizados pelo Estado, pelo empresariado, com efetivo apoio da Igreja, para atuar na ‘questão social’ num contexto de transição do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista. O processo de formação e desenvolvimento da classe operária urbana, seu ingresso no cenário político, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do Estado e do empresariado, exige também outros tipos de intervenção, para além da filantropia e da repressão. É assim que, tendo como alvo o proletariado urbano e o exército industrial de reserva, o Serviço Social se institucionaliza como profissão quando o Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe operária através da regulamentação jurídica do mercado de trabalho, da legislação social e trabalhista, da organização de uma rede de serviços sociais. O objetivo era disciplinar a reprodução da força de trabalho, controlar suas expressões sociais e políticas e atenuar as sequelas materiais e morais do trabalho assalariado (IAMAMOTO, 1992, p. 121).

Um dos espaços sócio ocupacionais do Serviço Social, desde a sua origem, foi a escola em que umas das pioneiras da profissão Maria Isolina Pinheiro, é fundadora da Faculdade de Serviço Social da UERJ, no Rio de Janeiro e foi chamada a implementar o chamado “Inquérito Escolar”, reproduzindo o trabalho de controle dos comportamentos dos filhos da classe trabalhadora. A mesma profissional produziu um livro em que tratou sobre o trabalho do Serviço Social na educação naquele período, citado em estudo histórico de Dentz e Silva, (2015) sobre Educação e Serviço Social: “Um exemplo é a obra **Serviço Social, infância e juventude desvalidas**, de 1939 (reeditada em 1985), na qual a assistente social Maria Esolina Pinheiro aborda ideias e técnicas do Serviço Social nas diferentes áreas de atuação” (DENTZ; SILVA, 2015, p. 17).

A inserção dos assistentes sociais na área de educação não se constitui em um fenômeno recente, sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante

o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista (ALMEIDA, 2004, p.2).

A Faculdade de Serviço Social da UERJ, foi inaugurada em 1944⁸², sendo o primeiro curso existente numa unidade de formação pública no estado do Rio de Janeiro, possuindo em sua origem um processo formativo que possuía uma fundamentação teórica funcionalista, referenciado também em vertentes tecnicistas que privilegiavam os instrumentos de trabalho, como finalidade da ação profissional, sem a devida concepção teórico metodológica e ético política, atuando na tríade do Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade.

Entretanto, como a realidade social é dinâmica e contraditória e os sujeitos históricos como parte deste processo também o são, na década de 1960, a partir dos movimentos sociais existentes que buscaram a construção de lutas por garantias dos direitos civis, políticos e sociais, com reformas de base que alterassem o quadro de extrema desigualdade que caracterizou historicamente a dinâmica das relações de classe no Brasil, surge um movimento de renovação do Serviço Social brasileiro a partir de profissionais ligados a academia e também influenciados por experiências de educadores ligados a Educação Popular⁸³, como Paulo Freire, a despeito das críticas que posteriormente autores como Netto (1992) e Abreu (2010), fazem dessa apropriação, considerando que o pensamento freiriano é eclético e não tem bases marxistas.

A respeito da dualidade do trabalho profissional do Serviço Social que possui segundo Iamamoto (1992), uma autonomia relativa por ser trabalhador assalariado e atuar no cerne da contradição entre capital e trabalho.

[...] o Serviço Social surge e se expande marcado pela contradição fundamental que organiza a sociedade do capital: o caráter cada vez mais social do trabalho e das forças produtivas contraposto à apropriação privada dos frutos desse mesmo trabalho. Portanto, a atuação do Serviço Social é visceralmente polarizada por interesses sociais de classes contraditórias, inscritos na própria organização da sociedade e que se recriam na nossa prática profissional, os quais não podemos eliminar. Só nos resta estabelecer estratégias profissionais e políticas que fortaleçam alguns dos atores presentes nesse cenário. Assim sendo, a prática profissional tem um caráter essencialmente político: surge das próprias relações de poder presentes na sociedade. Esse caráter não deriva de uma intenção do assistente social, não deriva exclusivamente da atuação individual do profissional ou de seu 'compromisso'. Ele se configura na medida em que a sua situação é polarizada por estratégias de classes voltadas para o conjunto da sociedade, que se corporifiquem através do Estado, de outros organismos da sociedade civil, e expressam nas políticas sociais públicas e privadas e nos organismos de coerção e hegemonia que sofrem o rebatimento dos combates e da força das classes subalternas na sua luta coletiva pelo esforço de

⁸² [...] criada em 1944 como Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth (IAMAMOTO, 2014, p. 21).

⁸³ Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

sobrevivência e para fazer valer seus interesses e necessidades sociais (IAMAMOTO, 1992, p. 122).

O movimento de renovação construído pelo Serviço Social, conforme Netto (2006), não é homogêneo e se traduz na formulação de três vertentes identificadas pelo autor como: a “Modernização Conservadora”, baseada no estrutural funcionalismo, entretanto, buscando um maior reconhecimento profissional com base científica, a “Reatualização do Conservadorismo”, sob influência da fenomenologia com visão psicossocial e a terceira vertente, denominada por Netto (2006) de “Intenção de Ruptura” que se fundamentou no marxismo e fortalecendo-se a partir dos anos de 1980, com forte adesão de profissionais ligados a academia.

Esse processo de renovação no Serviço Social foi chamado de Movimento de Reconceituação e se estendeu por vários países da América Latina. Entretanto, assim como no Brasil, os governos ditatoriais existentes entre as décadas de 1960 e 1980, limitaram o avanço principalmente da concepção profissional, que buscava acessar o conhecimento crítico com bases marxistas.

A partir do processo de redemocratização brasileiro, nos finais dos anos de 1970, várias organizações profissionais ligadas ao Serviço Social se aliaram aos outros trabalhadores para conquista de um Estado Democrático de Direito e passaram a fomentar lutas voltadas contra o autoritarismo, com o fortalecimento de um novo sindicalismo classista (ABRAMIDES, 2017). Simultaneamente a toda essa organização da categoria, acontece o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em 1979 em São Paulo, conhecido como “Congresso da Virada” que torna-se um marco importante do Serviço Social brasileiro de busca de rompimento com as amarras conservadoras da profissão e de apoio à ditadura civil militar, a partir da interferência coletiva na organização do congresso.

Isso culminou com a destituição da comissão de honra, sendo que no encerramento foram convidados representantes dos movimentos sociais combativos como referência de lutas. A plenária final deliberou pelo compromisso da profissão com a classe trabalhadora e os assistentes sociais se reconhecendo como trabalhadores em sua condição de assalariamento. A partir desse evento coletivo, massivo, da categoria, designamos emblematicamente a erupção do projeto de ruptura com o conservadorismo por sua direção social nos anos 1980 e pelo Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social brasileiro a partir dos anos 1990 (Idem, 2017, p. 186).

No bojo desse movimento, aconteceu uma importante organização dos estudantes da Faculdade de Serviço Social da UERJ, no ano de 1982 que se desdobrou na primeira greve estudantil dentro da universidade, contra as arbitrariedades da Direção da unidade acadêmica na época, com formação em outra área, que sem consultar o Conselho Departamental, demitiu

quatro professores assistentes sociais que estavam identificados com a vertente de “Intenção de Ruptura”. Tratou-se de um movimento com grande repercussão interna na universidade que teve a adesão de vários estudantes, também de outros cursos da UERJ, obrigando a Reitoria a negociar, a partir também da pressão externa feita pelos discentes de Serviço Social junto ao governo do estado, o que repercutiu também em diversos meios de comunicação que registraram reportagens, tratando da greve estudantil que ao final, foi vitoriosa e trouxe mudanças significativas que transformaram a trajetória histórica de conservadorismo da Faculdade de Serviço Social da UERJ (CISLAGHI; BRANT, 2014).

Com esse movimento, uma importante conquista desta unidade acadêmica foi a concepção de gestão democrática, fortalecendo a construção de espaços coletivos de decisão e da eleição por voto universal, considerando a participação igualitária de estudantes, técnicos e docentes, diferentemente de toda a UERJ que mantém o voto paritário, com peso diferenciado entre os segmentos, com a manutenção do poder dos docentes, como atores privilegiados dentro da universidade.

Santos (2010) faz uma relevante análise sobre os processos de participação⁸⁴ na área de educação, abordando tanto as questões dificultadoras relacionadas ao ensino básico, como as do ensino superior na atualidade.

⁸⁴ Gohn (2001) sistematiza as concepções de participação que possuem características mais democráticas que vão ao encontro da experiência analisada nesta tese. Existem, entretanto, outras formas de se conceber a participação denominadas democráticas, revolucionárias e democráticas radicais (que representa a fusão das duas formas anteriores). A soberania popular é o princípio regulador da forma democrática: a participação é concebida como um fenômeno que se desenvolve tanto na sociedade civil – em especial entre os movimentos sociais e as organizações autônomas da sociedade; quanto no plano institucional – nas instituições formais políticas. Essa concepção opõe-se ao corporativismo e demarca posições entre a sociedade civil e o sistema político. O sistema representativo, via processo eleitoral, é o critério supremo de organização dos indivíduos nas formas de representação institucionalizadas. Alguns vícios existentes na concepção liberal, que explicam a constituição de redes clientelísticas movidas pelo poderio econômico ou de prestígio político, não ficam ausentes na concepção de participação democrática, porque o princípio básico é o da delegação de um poder de representação, não importando a forma como foi constituída essa representação. Defende-se o ideal liberal de competição no interior da sociedade civil e afirma-se que, no interior do Estado, as hierarquias devem ser respeitadas. [...] Nas formas revolucionárias, a participação estrutura-se em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Dependendo da conjuntura política, poderá se realizar nos marcos do ordenamento jurídico em vigor, ou se desenvolver por canais paralelos; ou ainda um misto das anteriores – utilizam-se os canais existentes para reconstruí-los, sendo que a luta tem diferentes arenas: no sistema político (especialmente no parlamento) e nos aparelhos burocráticos do Estado. O sistema partidário é um ator fundamental nessa concepção, pois tem como missão formar quadros para uma participação qualificada nos espaços citados. Usualmente, a interpretação radical sobre a participação engloba teóricos e ativistas que questionam e buscam substituir a democracia representativa por outro sistema, em muitos casos denominada “democracia participativa”. Eles advogam o controle do poder nas mãos da comunidade, [...]. Muitos teóricos do paradigma radical propõem a criação de contra-instituições e estruturas paralelas, como forma de criar formas de experimentação social, questionar o poder dominante e deslegitimá-lo. A concepção democrático-radical sobre a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, etc. O pluralismo é a marca dessa concepção. Os partidos políticos não são mais importantes que os movimentos sociais, e os agentes de organização da participação social são múltiplos. Uma gama variada de experiências associativas são consideradas também relevantes no processo

É certo que houve um aumento de canais de participação dentro das instituições educativas públicas, mas a participação da comunidade escolar ainda é reduzida, em função de um conjunto de problemas que vão desde o desinteresse de alguns, passando pela falta de condições objetivas devido à intensa carga de trabalho a que os profissionais da educação básica e até das próprias universidades são submetidos diariamente, principalmente em função dos baixos salários recebidos que os obrigam a trabalhar em várias escolas e/ou a se envolverem em consultorias e assessorias variadas e, principalmente os professores universitários, na busca incessante da produtividade necessária para a concessão de bolsas para orientandos ou mesmo para conseguir financiamentos para seus projetos de pesquisa (SANTOS, 2010, p. 37).

A Faculdade de Serviço Social da UERJ, tornou-se referência nacional e promoveu revisões curriculares que serviram de base para construção das Diretrizes Curriculares do Serviço Social no Brasil a partir dos anos 1990, sendo a primeira unidade a sistematizar uma produção teórica sobre a categoria processo de trabalho⁸⁵ a partir da visão marxista. E a participar diretamente de debates e com representações de profissionais docentes e técnicos da construção junto as entidades da categoria como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), da formulação do Código de Ética Profissional de 1993 e da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/1993) que serviram de fundamentação, em conjunto com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS para criação do denominado Projeto Ético Político do Serviço Social brasileiro.

Um dos principais desafios do assistente social na atualidade – seja no campo da educação ou não – é compreender e ter uma leitura crítica da realidade e, a partir disso, optar por um exercício profissional convergente com as diretrizes do que se convencionou chamar de projeto ético-político profissional, em oposição às variadas investidas atuais que até se apresentam em roupagens aparentemente novas, mas que guardam relações profundas com velhas tendências largamente conhecidas como “modernização conservadora” ou com a “reatualização do conservadorismo”, “Pós Modernismo” (NETTO, 2008, p. 58).

participativo, tais como grupos de jovens, de idosos, de moradores de bairros, etc. Os entes principais que compõem os processos participativos são vistos como “sujeitos sociais”. Não se trata, portanto, de indivíduos isolados nem de indivíduos membro de uma dada classe social. A participação tem caráter plural. Nos processos que envolvem a participação popular, os indivíduos são considerados “cidadãos”. A participação articula-se, nesta concepção, com o tema da cidadania. Participar é visto como criar uma cultura de dividir responsabilidades na construção coletiva de um processo, [...] é dividir responsabilidades com a comunidade. Essa última é vista como parceira, como co-responsáveis permanente, não apenas um ator coadjuvante em programas esporádicos. A participação envolve também lutas pela divisão das responsabilidades dentro do governo. Essas lutas possuem várias frentes, tais como a constituição de uma linguagem democrática não excludente nos espaços participativos criados ou existentes, o acesso dos cidadãos a todo tipo de informação que lhe diga repito e o estímulo à criação e desenvolvimento de meios democráticos de comunicações. No Brasil, na última década, várias experiências se constituíram sob a inspiração dessa forma de participação, a exemplo dos programas e fóruns do Orçamento Participativo, assim como diferentes fóruns de participação popular (da Reforma Urbana, do Meio Ambiente, etc.) (GOHN, 2001, p.15-20).

⁸⁵ [...] não existe um processo de trabalho do Serviço social, visto que o trabalho é atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado. [...] existem diferentes processos de trabalho nos quais se inscreve a atividade do assistente social, contra o mito de um único processo de trabalho (IAMAMOTO In: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 370).

Outra especificidade do curso de Serviço Social da UERJ, é que durante muitos anos, ele foi o único curso noturno⁸⁶ de universidade pública no estado do Rio de Janeiro e continua mantendo até os dias atuais o horário noturno, fazendo com que seja um atrativo, principalmente para trabalhadores estudantes que intencionam acessar a formação universitária. Isso fez com que também a Faculdade de Serviço Social, durante principalmente a década de 1990, investisse na sistematização e implementação de projetos e programas de extensão universitária que pudessem oferecer estágio obrigatório supervisionado que no Projeto Político Pedagógico do curso tem a duração de quatro semestres, sendo acompanhado por um docente na disciplina de estágio supervisionado, denominado de supervisor acadêmico e por um profissional assistente social, supervisor de campo, que anteriormente até 2010⁸⁷, poderia ser o próprio professor assistente social, coordenador dos projetos de extensão.

⁸⁶ Almeida (1996) relatou e analisou na revista *Em Pauta* Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ nº 8, o trabalho da Comissão de Cursos Noturnos da UERJ, realizado durante o ano de 1993 com a finalidade de conhecer as especificidades destes cursos e principalmente o perfil dos estudantes a que se destinam, chegando a algumas conclusões, dentre elas: Assim, podemos, então, percorrer, algumas trilhas que particularizam os cursos noturnos, agora melhor determinados enquanto uma modalidade que foi historicamente forjada para viabilizar a formação profissional, em nível superior, de uma dada parcela da população. Os cursos noturnos demarcam uma formação profissional voltada, preferencialmente, para o trabalhador-aluno que é, na verdade, um trabalhador muito bem determinado. A organização formal da proposta pedagógica dos cursos vem sendo atravessada por diversos obstáculos como: 1) o fato das aulas ocorrerem após a jornada de trabalho dos alunos e, muitas vezes, até mesmo dos docentes; 2) a vida acadêmica do aluno ser mais restrita, inibindo, por força do seu trabalho, a sua inserção em programas como monitoria e iniciação científica e até mesmo estágio; 3) a infra estrutura de apoio não funcionar a contento, visto que o expediente normal das equipes de manutenção se dá no horário comercial; 4) a condução didática das disciplinas sempre ignorar o perfil do alunado, não favorecendo a preocupação com novas metodologias de ensino e a sua incorporação; 5) um certo acordo tácito quanto à pouca cobrança, assentada numa ideologia do “pobre coitado”, que barateia a formação profissional; e 6) a não valorização da experiência do aluno no mundo do trabalho e a sua não incorporação ao processo educativo gestado na sala de aula, nas supervisões e orientações de monografia (idem, 1996, p. 30).

⁸⁷ A partir dos anos 2000 com o avanço neoliberal que impulsionou os processos de privatização do público, com a mercantilização dos direitos, como de saúde e educação, há a ampliação de cursos em universidade privadas e principalmente de educação à distância que atingem um enorme contingente de estudantes, em particular interessados no curso de Serviço Social. Preocupados com essa enorme expansão dos cursos de Serviço Social, as entidades da categoria a saber: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)/Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), passam a construir meios para tentar buscar uma melhor qualidade da formação profissional. Dentre os mecanismos criados, se encontram a formulação e implementação de uma Política Nacional de Estágio e de resoluções como a 533/2010, que partindo do pressuposto garantido na Lei de Regulamentação da Profissão – Lei 8662/1993, de que a supervisão de estágio é uma atribuição privativa do assistente social, indicam que cada profissional só poderá supervisionar 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas de trabalho e restringe a supervisão de docentes de Serviço Social, o que traz um importante impacto na redução do número de vagas de estágio, também nas universidades públicas, o que se tornou um grande desafio para o contexto atual. Associado ao aumento da precarização do trabalho e o conseqüente aumento de profissionais formados por cursos muito precários, há um impacto direto no exercício profissional do Assistente Social, e assim o estágio obrigatório em Serviço Social, que historicamente foi um nó crítico da formação, apesar das Diretrizes Curriculares ressaltarem a centralidade do estágio na formação, passa a exigir um maior investimento das gestões dos cursos que primam pelo compromisso com a formação de qualidade, além do envolvimento dos docentes e assistentes sociais que valorizam a relação teórico prática e também, dos próprios discentes e do movimento estudantil, pois muitos podem deixar a formação inconclusa devido a ausência de vagas de estágio, além de acessarem campos de estágio sem as devidas condições de trabalho e

As experiências de extensão universitária como campos privilegiados de estágio principalmente de final de semana, são bastante exitosas na FSS com projetos de extensão coordenados por professores, como o Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEPSS), aonde a assistente social pesquisadora trabalhou inicialmente quando esta chegou na Faculdade de Serviço Social em 2005, e também o projeto do Grupo de Educação e Formação de Educadores Populares (GEFEP) de uma das professoras que ainda continua oferecendo estágio de final de semana até os dias atuais. Estes são projetos com duração de mais de uma década, assim como o Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ) que passou por reformulações com a entrada de uma nova assistente social em 2014, que passou a coordenar o mesmo em conjunto com a pesquisadora.

Entre as diversas experiências de projetos extensionistas da Faculdade de Serviço Social da UERJ, muitos como os citados anteriormente, articulam a extensão universitária e o processo de assessoria, conforme analisa Almeida (2006):

Dentre as múltiplas atividades que vêm caracterizando o largo espectro da extensão universitária, indubitavelmente, a assessoria figura como uma das mais recorrentes e emblemáticas ações deste campo da vida acadêmica. Ledo engano comete quem associa incondicionalmente esta atividade, e seu espantoso crescimento, apenas ao viés mercantil que atravessa o campo da extensão, seja nas instituições privadas e, mesmo, nas públicas. A demanda pela assessoria de professores e pesquisadores, individuais ou vinculados a grupos institucionais, encerra determinações menos evidentes, mas, com certeza, decisivas para a compreensão de seu significado social, cultural e econômico nos dias atuais (Idem, 2006, p. 252).

Almeida (2006) dá continuidade as suas análises sobre a relação entre assessoria e extensão universitária, destacando a importância de que estas sirvam como estratégias de maior aproximação entre a universidade e a sociedade.

A assessoria, as capacitações no formato de cursos e oficinas – dentre outras modalidades –, os eventos como os encontros, seminários, feiras, mostras, congressos e colóquios, aliados às ações de intervenção social, organizadas através de projetos, programas e núcleos, constituem hoje parte do diversificado campo de atividades que caracterizam a extensão universitária. Esta simples lista de atividades expressa que a extensão sofreu uma substancial ampliação prática e conceitual, o que confere as nossas preocupações e interrogações sobre a atividade de assessoria uma direção: a de examinar suas particularidades e potencial como modalidade de relacionamento da universidade com a sociedade (Ibidem, 2006, p. 252-253).

O debate conceitual sobre assessoria no Serviço Social será retomado no capítulo 3 a partir do resgate da experiência do PESCCAJ/FSS/UERJ, com a Escola Municipal da Ponte Preta.

ensino. Para maior aprofundamento dessa discussão ver, entre outros: ORTIZ, Fátima da Silva Grave, A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta: Avanços e Desafios, In: **Temporalis**. Brasília (DF), ano 14, n. 27, p. 203-219, jan./jun. 2014.

Torna-se importante resgatar os antecedentes originais do PEPSS por ter sido este projeto, o campo inicial de trabalho da assistente social e pesquisadora a partir de 2005, quando passou a atuar na Faculdade de Serviço Social da UERJ, desenvolvendo naquele momento o sub projeto PESCCAJ.

O PEPSS é sistematizado inicialmente segundo Almeida (2006) com a intenção de “[...] conhecer melhor a área de educação na região metropolitana do Rio de Janeiro, assim como propor e experimentar ações investigativas” (Idem, 2006, p. 253). Entretanto, com a consolidação da experiência do PEPPS, há uma priorização do eixo de capacitação a fim de contribuir para a perspectiva de “[...] formação profissional que, do ponto de vista teórico e técnico-operativo, seja cada vez mais sólida e fundamentada”, assim como também voltado “[...] para um largo leque de categorias profissionais e a própria população possam sistematizar e socializar suas experiências nessa área” (Ibdem, 2006, p. 253), inicialmente priorizando a área de educação, com a finalidade também de conhecer o trabalho do assistente social no âmbito educacional.

O trabalho do assistente social na área de educação pública realiza-se nos diferentes níveis e modalidades da educação, nas esferas federais, estaduais e municipais. Na experiência analisada por meio da pesquisa de doutorado, trata-se do nível de Educação Fundamental que tem como principal responsável o município de acordo com a legislação nacional, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/1996). De acordo com (ALENCAR; ALMEIDA, 2011, p. 166) “[...] cada nível e modalidade encerram: legislações, tipos de estabelecimento, dinâmicas institucionais e formas particulares de composição da força de trabalho diferenciados dentro da própria área educacional”.

ALMEIDA (2000) a partir de estudos produzidos sobre as diferentes experiências de inserção de assistentes sociais na área de educação, enfatiza a existência de quatro agrupamentos centrais de ação que particularizam o trabalho profissional do Serviço Social na área de educação⁸⁸: a garantia de acesso à educação, a garantia de permanência, de qualidade

⁸⁸ ALMEIDA, (2004, p. 6-7), indica a existência de quatro focos centrais de atuação do Serviço Social na educação, que se constituem como particularidades do trabalho profissional na área educacional: [...] garantia do acesso da população à educação escolarizada. São atividades relacionadas à concessão de bolsas, definição de critérios de elegibilidade institucional, elaboração de diagnósticos populacionais para ampliação da capacidade de cobertura institucional, a mobilização e a organização política de grupos sociais com vistas à garantia do acesso à educação. [...] garantir a permanência da população nas instituições educacionais [...] ações interinstitucionais dirigidas para a mobilização da rede de proteção social local, como serviços de saúde, de transporte, os Concelhos Municipais ligados aos diversos campos dos direitos sociais e os programas e projetos sociais das demais instâncias governamentais. São ações que favorecem desde o encaminhamento para atendimento na rede de serviços sociais, até a inclusão em programas sociais que incidem diretamente sobre as condições objetivas da população no que diz respeito à permanência dela ou de alguns membros no sistema educacional. [...] garantir a qualidade dos serviços prestados no sistema

da educação e da gestão democrática. Na experiência do Projeto Educação, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCAJ/FSS/UERJ), entende-se que o enfoque das ações se deu na direção na dimensão da qualidade da educação e da gestão democrática que foram temáticas que atravessaram a realização das atividades tanto com as famílias, como com os educadores e as crianças.

[...] fortalecimento das propostas e ações de gestão democrática e participativa da população no campo educacional. São atividades desenvolvidas junto a segmentos sociais como coletivos e grêmios estudantis, sindicatos, associações de pais, de moradores e profissionais da educação no sentido de instrumentalizar e apoiar os processos de organização e mobilização sociais no campo educacional (ALMEIDA, 2004, p. 8-9).

A entrada de assistentes sociais nas instituições de educação formal nos últimos anos pode ser entendida como uma consequência do agravamento da questão social trazido pelo neoliberalismo. Faz-se necessário ressaltar ainda uma marca da última década como bem aborda Sposati, (2007): a articulação das políticas de enfrentamento da pobreza e garantia de renda mínima com a política educacional, que, dentre outras coisas, aumenta o fluxo de informações e responsabilidades institucionais sobre a escola.

Entretanto, como sinalizado no documento **Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação**, produzido pelo Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação do conjunto CFESS-CRESS, há contradições que justificam essa inserção, como conquista por meio das reivindicações dos trabalhadores por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, que influenciam a nova entrada profissional na política educacional na perspectiva do direito de cidadania.

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir

educacional. Neste caso, são desenvolvidas atividades conduzidas exclusivamente por assistentes sociais como por equipes multiprofissionais, das quais participam, voltadas para a discussão dos problemas sociais e educacionais. São atividades promovidas como parte de um processo de formação ampliada da população. A perspectiva de uma educação alicerçada na luta pela conquista e ampliação da cidadania é a referência central de atuação neste foco. A organização de atividades com os pais e responsáveis, com a comunidade local, com os próprios alunos e profissionais da educação para tratar de questões relacionadas aos problemas e desafios sócio-educacionais é parte de um processo social e educacional do qual professores, assistentes sociais, sociólogos, sanitaristas, psicólogos e outros profissionais têm contribuído e participado (Idem, 2004, p. 6-7).

do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2013, p. 37).

O trabalho do Serviço Social na educação tem como um dos públicos privilegiados a família e como profissional atuante na política educacional, também possui uma ação contraditória devido a sua inserção como trabalhador assalariado, tanto atuando na direção de sujeitos críticos e/ reforçando os processos de alienação e subordinação a ordem vigente. Estudos como o de Lauren Cunha (2013) por meio de sua dissertação de mestrado: **A relação família e escola na experiência do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas no município do Rio de Janeiro**, concluída no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ, problematizam com uma investigação qualitativa, significativa e crítica, como os profissionais, inclusive muitos assistentes sociais, mesmo com uma perspectiva crítica, reproduzem visões autoritárias e conservadoras sobre a família, como parte da contradição reiterada dentro de uma sociedade capitalista, permeada pela luta entre classes antagônicas.

Em pesquisa realizada pela professora Eliana Bolorino Canteiro Martins (2007), base para a construção da sua tese publicada com o mesmo nome e intitulada: **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**, defendida no Programa de Pós-Graduação da Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica, a autora investiga o trabalho dos assistentes sociais na área de educação do Estado de São Paulo.

Assim, em sua pesquisa Martins (2007) destaca a predominância de atividades socioeducativas, principalmente com famílias na maior parte dos municípios que possuem assistentes sociais que trabalham na área da educação. Entretanto, salienta que

[...] a predominância das atividades educativas com famílias pode estar relacionada ao reconhecimento, por parte dos educadores, do papel complementar da família no processo educativo, porém, muitas vezes, essa é culpabilizada pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu processo educativo, cabendo ao assistente social a função de orientar a família, esclarecendo sua função educativa, sem contextualizar a situação da família nesse momento histórico (MARTINS, 2007, p. 157).

Martins (2007) argumenta ainda como que a ação do assistente social com famílias nas escolas, sem envolver os profissionais de educação, traz limitações no alcance da sua perspectiva educativa.

Essa ação unilateral com a família, sem o envolvimento dos educadores, limita o entendimento da totalidade do processo educativo e das nuances que envolvem as expressões sociais e culturais presentes no espaço educacional, considerando a complexidade da realidade social. A efetivação de uma ação socioeducativa que envolva todos os representantes da comunidade escolar proporcionando o acompanhamento dessa criança/família desde os primeiros anos de seu desenvolvimento, identificando e visando sanar uma gama de situações que podem

interferir no pleno desenvolvimento desse ser social, sujeito de direito (Idem, 2007, p. 157).

A autora reforça ainda como que em alguns municípios, há “[...], uma ação pulverizada, com um enfoque individualista e psicologizante ante as expressões da questão social, com expressivos traços de conservadorismo”, o que mostra como que o Serviço Social ainda mantém esses traços muito presentes na atuação de um considerável quantitativo de profissionais (Ibdem, 2007, p 174).

Entretanto, a investigação de Martins (2007) indica a existência de experiências em alguns municípios de São Paulo que caminham na direção oposta de uma concepção conservadora abrindo horizontes num sentido transformador da formação humana.

Observa-se que especialmente em dois municípios (Presidente Prudente e Franca) há uma visão de totalidade na prática desenvolvida, envolvendo todos os representantes da comunidade escolar (educadores, funcionários de apoio, famílias e alunos) no intuito de construir um processo de educação transformadora que deve centrar-se na omnilateralidade⁸⁹ (Idem, 2007, p. 174).

Martins (2007) sinaliza a contradição presente na política educacional e a necessidade de manutenção da luta em que os assistentes sociais estejam engajados como agentes responsáveis também em socializar conhecimentos nos espaços educacionais.

Percebe-se nas atividades realizadas pelo serviço social que a luta continua para que no espaço contraditório das políticas sociais, especificamente na política de educação, materializada nas unidades educacionais, seja possível a socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tanto na esfera científica como filosófica e cultural (Idem, 2007, p. 175).

A Faculdade de Serviço Social da UERJ foi uma das primeiras unidades acadêmicas brasileiras desde a década de 1990 a oferecer cursos, uma disciplina eletiva, além da disciplina de estágio obrigatório e campos de estágio de Serviço Social na educação e continua como uma das referências nesta área. Participou da criação e do fortalecimento da Comissão de Educação do CRESS/RJ por meio da extensão universitária do professor e da assistente social, responsáveis por projetos na área de educação a partir dos anos 2000. A unidade acadêmica participou ainda por meio destes e de um outro profissional, atual docente da UERJ, da composição do Grupo de Trabalho de Serviço Social na educação do conjunto CFESS-CRESS,

⁸⁹ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

citado anteriormente. A partir desse histórico é que se fez possível a construção da referida experiência resgatada nesta tese que continuará sendo apresentada e analisada a seguir.

2.5 A perspectiva de descentralização, intersetorialidade e interdisciplinaridade entre níveis organizacionais – Universidade Estadual – Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais de Queimados/RJ.

Este item da tese tem a intenção de discutir os conceitos de descentralização, intersetorialidade e interdisciplinaridade a fim de lançar luz a recuperação e análise da experiência da UERJ na assessoria à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Queimados e o resumo das atividades iniciais com algumas escolas municipais, revisitando a sua história.

Inicialmente é preciso entender o conceito de descentralização, que neste trabalho acadêmico é identificado tanto para se pensar o processo construído a partir da Constituição Federal de 1988. Este traz a perspectiva de municipalização das Políticas Sociais, que foi pensado por movimentos progressistas, como possibilidade estratégica de maior participação democrática da população, pela proximidade dos sujeitos com a realidade local. Entretanto, com a reforma do Estado impetrada com a política econômica neoliberal no Brasil, a partir dos anos de 1990, gerou uma redução do financiamento e a desresponsabilização dos estados e do nível federal na implementação de muitas ações que foram deslocadas para os municípios, como por exemplo, a responsabilidade pelo acesso ao Ensino Fundamental.

Sob a retórica neoliberal da descentralização e da participação democrática no âmbito da gestão das políticas públicas, o Estado imprime novas formas de controle social sobre as classes subalternas, compatíveis com os interesses do processo de reestruturação do capital internacionalizado em crise, em que os princípios da competitividade e da lucratividade passam a reger as possíveis respostas às necessidades e demandas sociais postas pelas citadas classes, inflexionando suas formas de manifestação e lutas (ABREU, 2010, p. 209).

Nessa mesma direção Arretche (1996), contribui com análises para se refletir sobre as contradições que cercam a concepção de descentralização que por si só seria colocada como mais democrática e a centralização⁹⁰ como sinônimo de autoritarismo, o que nem sempre pode ter essa relação direta.

⁹⁰ A centralização significa a concentração de recursos e/ou competências e/ou poder decisório nas mãos de entidades específicas no “centro” (governo central, agência central etc.). Descentralizar é deslocar esses recursos do “centro” e colocá-los em outras entidades específicas (os entes descentralizados). A primeira tem sido identificada como antidemocrática, na medida em que ensejaria a possibilidade de dominação política. Contudo, não existe uma garantia prévia - intrínseca ao mecanismo da descentralização de que o

Em outras palavras, a partir de perspectivas políticas distintas se produziu um grande consenso em torno da descentralização. Passou-se a supor que, por *definição*, formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas e que, além disso, fortaleceriam e consolidariam a democracia. Igualmente, tal consenso supunha que formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais eficientes e que, portanto, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. Portanto, reformas do Estado nessa direção seriam desejáveis, dado que viabilizariam a concretização de ideais progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado. Simetricamente, passou-se a associar centralização a práticas não-democráticas de decisão, à ausência de transparência das decisões, à impossibilidade de controle sobre as ações de governo e à ineficácia das políticas públicas. As expectativas postas sobre a descentralização e a visão negativa das formas centralizadas de gestão implicariam, como consequência, a necessária redução do escopo de atuação das instâncias centrais de governo (ARRETCHE, 1996, p. 1-2).

De outro lado há também na presente experiência, um processo que descentraliza as ações da UERJ que conforme será apresentado, após essa conceituação, em que a universidade, durante o ano de 2009 realizou seminários regionais de integração nas diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro a fim de propor a descentralização de projetos e programas de extensão e pesquisa, assim como a realização de cursos extensionistas de acordo com as demandas dos diferentes municípios. Tais ações colocaram publicamente as possibilidades da universidade, enquanto uma instância de formação e produção do conhecimento, pertencente ao governo do Estado que estava construindo uma descentralização com características intergovernamentais, como será abordado adiante a partir da concepção de Lobo (1990).

Lobo (1990), analisa as diferentes concepções de descentralização a partir do resgate das dificuldades que esse processo encontrou de implantação na cultura política brasileira centralizadora, discutindo a necessidade de redistribuição do poder, afirma: “[...] em termos concretos, quando se quer transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras, a partir de um movimento oposto-descentralizador, fatalmente dever-se-á mexer em núcleos bastante fortes” (Idem, 1990, p.7).

A história deste país tem mostrado um nítido predomínio de arranjos político-institucionais centralizadores. Os períodos de maior afrouxamento do processo decisório no âmbito do Estado foram relativamente raros. A herança colonial fez deste país um campo fértil aos modelos políticos e econômicos que tinham a centralização de poderes e recursos como seu pressuposto básico (LOBO, 1990, p. 6).

A autora discute a tendência em se utilizar muitas vezes uma prática de desconcentração de atividades governamentais que está muito distante de uma real descentralização, como se assim o fosse, pois segundo a mesma, “[...] mudanças que levam em conta um dispersão físico-

deslocamento desses recursos implique a abolição da dominação. Deslocar recursos do “centro” para subsistemas mais autônomos pode evitar a dominação pelo “centro”, mas pode permitir essa dominação ao interior desse subsistema (ARRETCHE, 1996, p. 7).

territorial das agências governamentais que até então estavam localizadas centralmente” (Idem, 1990, p. 6), não significam descentralizar ações.

Assim como há diferenças em termos dos conceitos de municipalização e descentralização, conforme Lobo (1990) que evidencia como que há uma tendência em confundir-se as duas concepções, assim como ao municipalizar pode-se transformar-se em “prefeiturização” de acordo com os interesses locais que mantenham o caráter exclusivo da prefeitura na prestação dos serviços.

A referência à municipalização se faz necessária a medida em que ela tem sido apoiada já há muito tempo e utilizada quase como um sinônimo de descentralização. A transferência de serviços, hoje executados pelos governos federal ou estadual, aos governos municipais é encarada como a alternativa básica para um melhor equacionamento da prestação dos serviços. O pouco ou mau resultado conseguido com a centralização, gerando consequências perversas para a maioria da população, reforça a tese municipalista que luta, principalmente, pela área de educação e saúde. É interessante observar, entretanto, que a municipalização dos serviços em algumas discussões adquire nuances distintas. Municipalizar, para alguns, significa uma articulação das forças do município como um todo para a prestação dos serviços, ou seja prefeitura municipal e organizações da sociedade civil como co-responsáveis pela prestação dos serviços. Para outros, municipalizar pode querer dizer “prefeiturar”, entendendo assim a exclusividade da administração municipal no processo (Ibidem, 1999, p. 7).

As análises de Lobo (1990) referem-se a um período logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a luta pela municipalização era considerada como a possibilidade de maior investimento em políticas sociais, sendo que simultaneamente foi inserido no Brasil o ideário neoliberal que trouxe também em seu bojo a perspectiva da descentralização como uma maneira de realizar uma otimização de recursos, segundo Martins (2001).

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (Idem, 2001, p. 29).

Lobo (1990) a partir da construção de modelos de descentralização, aborda a existência de três diferentes formas de descentralizar, citando como um primeiro formato “[...] a proliferação de empresas públicas, sociedade de economia mista, autarquias, funções que, sob a justificativa da necessidade de agilização das ações governamentais, compõem hoje um corpo poderoso à margem do controle central”. A autora situa uma vantagem deste modelo em termos das atividades ligadas a área econômica, porém afirmou que entre as dificuldades trazidas serviu

“[...] para estimular o clientelismo político e a geração de estruturas paralelas, superpondo recursos e esforços às atividades desenvolvidas pela administração direta”. Além disso, observou-se que “[...] tal processo teve também, como consequência, uma perda do controle da administração central sobre a indireta, além de estigmatizar a primeira como inoperante, ineficiente, emperradora da máquina (Idem, 1999, p. 7).

Outro significado de descentralização analisada, Lobo (1990) as “relações intergovernamentais”, afirmando que no Brasil como uma federação “[...] tais relações são definitivas para caracterizar o maior ou menor grau de centralização do sistema” e que assim, “a grande demanda por descentralização passa principalmente por essa vertente” (Ibidem, 1999, p. 7).

Nesse sentido, a descentralização, nessa segunda vertente, desdobra-se em duas dimensões: a financeira – via redistribuição das receitas públicas – e a político-institucional – através de novos arranjos no sistema de competências governamentais (LOBO, 1990, p. 7).

Como terceira possibilidade de implementar-se formas de descentralização, a autora aborda um modelo identificado com processos de privatização de serviços públicos pois nessa perspectiva “[...] a descentralização refere-se à transferência de funções, hoje executadas pelo setor público, que poderiam ser melhor executadas exclusivamente ou em cooperação com o setor privado”, explicando ainda que “[...] há de entender-se aqui setor privado não apenas do ponto de vista de instituições econômicas (empresas), mas também incluindo organizações civis, sejam de classe ou comunitárias” (Idem, 2001, p. 7).

Esse modelo de descentralização abordado pela autora parece que se traduz nas propostas atuais de parceria público privada que se colocam como uma perspectiva de publicização, segundo alguns autores como Santos (2010), que exemplifica com a situação da universidade pública no Brasil.

As universidades públicas brasileiras vêm gradativamente assumindo tal postura, a partir de seus planejamentos estratégicos, que redefinem sua estrutura e funcionamento, criando setores de Gestão de Pessoas, por exemplo. Incentivando e até mesmo induzindo a busca de financiamentos externos, de parcerias com empresas privadas, haja vista a escassez de recursos financeiros e de pessoal e uma grande preocupação com a produtividade. Um dos caminhos utilizados nas reformas encetadas a partir dos anos noventa é o da publicização, que se traduz em parcerias com entes privados. Trata-se de mais um exemplo emblemático de mercantilização da educação (Idem, 1999, p. 34).

Santos (2010) dá continuidade a reflexão abordando no plano legal na década de 1990 e início do século XXI, como que se institucionalizam as organizações sociais (OS) para gerirem as Políticas Públicas, como parte deste modelo de descentralização.

Tal orientação vem induzindo a incorporação dos chamados contratos de gestão que, de acordo com a Lei n. 9.637/ 1998, são instrumentos firmados entre o poder público,

por meio dos órgãos da administração direta e indireta, e a entidade qualificada como organização social com vistas à formação de parceria para a execução de serviços (educação, saúde, cultura etc..) denominados no âmbito do Plano de Reforma do Aparelho do Estado como atividades não exclusivas do Estado. Para Bresser Pereira (2000), no contrato de gestão deve constar a previsão de recursos humanos, financeiros e materiais, além das metas e dos indicadores de desempenho, ou seja, dos resultados que devem ser alcançados pelas organizações sociais (SANTOS, 2010, p. 35).

De acordo com Martins (2001), os processos reformistas voltados para a educação, aprofundam a característica descentralizadora não resolvendo a ambiguidade conceitual do termo e os paradoxos por dentro de como se operacionaliza a descentralização. Esta é analisada pela autora também no que se refere a autonomia das escolas considerando que

A defesa da própria autonomia escolar aparece como instrumento descentralizador, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, os programas de reforma consolidam o processo de avaliação externa sobre os resultados obtidos na aprendizagem de alunos, com base em testes padronizados, normatizam currículos em âmbito nacional e (re)centralizam o fluxo de financiamento (Idem, 2001, p. 44-45).

Frigotto (2002) analisa no mesmo sentido esses processos avaliativos afirmando que “[...] nada seja, talvez mais claro que a política de avaliação nos diferentes níveis de ensino para se perceber que o eixo definido da política educacional e de sua perspectiva pedagógica é o culto à liberdade do mercado” (Idem, 2002, p. 63).

E seguem as reflexões de Martins (2001) em termos de se pensar a descentralização na área de educação que precisa ir além do plano legal e se construir a partir de uma cultura de participação e democracia que rompam com os processos centralizadores existentes historicamente nos países latino americanos.

Nesse sentido, o eixo da descentralização como norte das políticas educacionais mais recentes vem sendo contraposto à excessiva centralização das políticas sociais implementadas anteriormente, resvalando, entretanto, na sacralizada cultura política latino-americana que não mudará seu padrão interativo apenas pela força mágica de um novo conjunto normativo-jurídico. Para que se instaurem novos padrões de interação entre atores sociais cujo poder de barganha é desprovido de equilíbrio – diferentes esferas de governo e sociedade civil – há que se instaurar uma nova dinâmica na sociedade que transforme a frágil democracia política em regime de efetiva conquista democrática de direitos sociais e econômicos. (MARTINS, 2001, p. 44-45)

A seguir será retomado o relato sobre a experiência de implementação da assessoria da UERJ com a SEMED de Queimados e a continuidade das análises referentes a descentralização, intersectorialidade e interdisciplinaridade que fizeram parte do trabalho realizado, entre outras reflexões.

No ano de 2009, uma das assistentes sociais da Faculdade de Serviço Social (FSS) da UERJ, desenvolvia o Projeto de Extensão Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças,

Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), inicialmente num trabalho extensionista no município de Duque de Caxias, também na Baixada Fluminense, desde o segundo semestre de 2005. Este trabalho de extensão universitária no primeiro semestre de 2009, apresentava sinais de esgotamento da experiência com a possibilidade de conclusão se colocando no horizonte desse processo de assessoria com escolas e outras organizações da sociedade civil. Simultaneamente a esse período, surgiu a proposta apresentada numa reunião geral da Faculdade de Serviço Social por uma das professoras, que na época também estava coordenando a Coordenadoria de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento da UERJ (CEED), ligada a Reitoria e responsável pelo processo de interiorização das ações da universidade para todo o estado do Rio de Janeiro. Esta docente realizava naquele momento, incursões nos municípios para promoção de seminários de expansão das atividades universitárias e buscou o município de Queimados para realizar o III Seminário Regional de Integração da UERJ e municípios da Região da Baixada Fluminense, acontecido em outubro de 2009 com o objetivo de: “[...] aproximar a UERJ das demandas e das vocações regionais do estado, oportunizando para os municípios o conhecimento acerca da própria universidade, e ao mesmo tempo, criando formas de colaboração nas diversas áreas” (CEED/UERJ, 2009). Este seminário teve como um dos desdobramentos a possibilidade de ser implantada uma unidade da UERJ em Queimados com cursos de formação superior, já que o município não tem nenhuma universidade pública e a Região da Baixada Fluminense, composta por 13 (treze) municípios⁹¹ possui apenas dois com unidades de formação de educação superior pública, em Nova Iguaçu com um campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e em Duque de Caxias com a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBEF/UERJ).

Porém, a proposta de implantação de um campus da UERJ no município queimadense não se efetivou apesar da cessão de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) municipalizado e das inúmeras tentativas de persuasão junto ao governo do estado, o que poderia ter se constituído como um processo de descentralização intergovernamental⁹² para o

⁹¹ Em 2005, segundo a Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana (SEDEBREM), considerava como Baixada Fluminense os seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

⁹² O aprimoramento das relações intergovernamentais passa, necessariamente, pela redefinição dos mecanismos de articulação entre as esferas de governo, tanto os referentes à dimensão financeira quanto os relacionados às competências governamentais. Por sua vez, a recuperação dos poderes efetivos dos governos estaduais e municipais, para implementação de programas, diz respeito à retomada, por estes governos, da responsabilidade pela definição, elaboração, implementação e controle de projetos e atividades, até então exclusivamente executados pelo governo federal, ou parcialmente pelos governos subnacionais, sob rígido direcionamento dos níveis hierárquicos superiores. O controle social, enfim, é prerrogativa fundamental para o exercício da democracia no país, na medida em que, através dela, a população organizada pode participar

oferecimento de cursos de educação superior. Apesar dessa não ser uma competência do município, era colocada naquele momento como uma demanda legítima que poderia atender as necessidades de formação que teria impacto regionalmente, no entanto precisando de subsídios do estado para concretização deste tipo de investimento e de participação da sociedade civil no controle social deste projeto intergovernamental.

Ora a transferência de poder para agentes governamentais mais próximos da população só se justifica quando a mesma for acionada para participar do processo. Não há porque descentralizar se quiser-se manter intacto o poder absoluto do Estado, mesmo em sua manifestação regional ou local. Governos estaduais e municipais, como mostra a experiência podem ser certamente tão centralizadores quanto o governo federal. Para que a descentralização possa romper com o padrão autoritário do Estado, é preciso que o mesmo abra as suas portas para participação da população organizada, criando mecanismos político-institucionais de participação, canais orgânicos de comunicação constante e aceitando as pressões e o controle daí advindos (LOBO, 1990, p. 9).

Neste sentido, Arretche (1999) ao analisar as políticas sociais no Brasil como um Estado federativo e as iniciativas de descentralização, contribui para a análise das dificuldades de se construir esse processo devido ao histórico centralizador, principalmente a partir do período ditatorial.

Em Estados federativos, estados e municípios — porque dotados de autonomia política e fiscal — assumem funções de gestão de políticas públicas ou por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo, ou ainda por expressa imposição constitucional. Assim, a transferência de atribuições entre níveis de governo supõe a adesão do nível de governo que passará a desempenhar as funções que se pretende que sejam transferidas. A recuperação das bases federativas do Estado brasileiro tem impacto sobre o processo de descentralização das políticas sociais no país pelo fato de que, resguardados pelo princípio da soberania, estados e/ou municípios assumem a gestão de políticas públicas sob a prerrogativa da adesão, precisando, portanto, ser incentivados para tal. Isto significa que as agências federais já não dispõem dos mecanismos de alinhamento dos governos locais — autoridade política delegada pelo centro e centralização fiscal — de que dispunham sob o regime militar. Assim, no Estado federativo, tornam-se essenciais estratégias de indução capazes de obter a adesão dos governos locais. Ou, dito de outro modo, as dificuldades para que a União — ou um governo estadual — delegue funções a um nível de governo menos abrangente são maiores hoje do que sob o regime militar (Idem, 1999, p.114-115).

A ação descentralizada que a UERJ buscou construir com a Prefeitura Municipal de Queimados pode ser analisada a partir do entendimento de se assumir uma tarefa geralmente do governo federal, no caso de expansão do nível superior, no entanto, tendo que contar com o investimento financeiro do estado, já que o município não contava com recursos para atender

ativamente da ação do poder público, responsabilizando-o quando do não atendimento adequado de suas necessidades e redirecionando sua ação de acordo com seus interesses (LOBO, 1990, p. 11).

esse tipo de demanda. Arretche (1999), com suas análises sobre a descentralização pode contribuir para uma melhor compreensão deste processo.

A extensão da descentralização em cada estado depende ainda, diretamente, da ação dos executivos estaduais, isto é, quanto maior for o grau de coincidência das ações dos níveis mais abrangentes de governo — no nosso caso, governo federal e governos estaduais —, maior será o alcance da municipalização em cada unidade da Federação. Quando se trata de municipalizar atribuições de gestão, estratégias eficientemente implementadas por parte do governo federal são decisivas. Mas, a ação dos executivos estaduais também o é, na medida em que políticas favoráveis à municipalização minimizam os custos prováveis que a assunção de tais atribuições tende a acarretar. Simetricamente, a ausência de tais políticas implica que cada administração municipal deverá arcar sozinha com tais custos. Nestes casos, portanto, variáveis como “a capacidade fiscal dos governos locais”, “o porte socioeconômico das localidades”, “a natureza da política” e a “capacidade técnica instalada em cada unidade de governo” tendem a operar sem o contrapeso da variável “ação política deliberada”. Sem políticas deliberadas de transferência de atribuições, a importância e o peso das variáveis acima tendem a reproduzir as condições previamente existentes (Idem, 1999, p. 136).

O então governador naquele momento⁹³, em 2009, era do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o mesmo partido do prefeito, o que fez com que a prefeitura acampasse a ideia de implantação de uma unidade da UERJ e fizesse toda uma mobilização da comunidade local, o que acabou não sendo efetivado diante de toda a crise, causada principalmente pelas constantes isenções de impostos as grandes empresas e a realização dos megaeventos⁹⁴ eventos na cidade do Rio de Janeiro: os Jogos Pan-Americanos de 2007, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Estes, ao invés de deixarem algum legado social, esportivo e cultural, favoreceram ainda mais os processos de corrupção, instalando um dos piores períodos de recessão no estado do Rio de Janeiro, sucateando enormemente os serviços públicos nas diversas áreas e em particular na saúde e na educação, o que redundou na redução das ações universitárias com cortes de verbas e atrasos salariais entre os anos de 2016 e 2017 e todo um processo de mobilização dos trabalhadores com a realização de greves de estudantes, técnicos e docentes.

⁹³ O governador naquele período era Sérgio Cabral, envolvido em diversos escândalos de corrupção posteriormente e cumprindo prisão por vários crimes atualmente.

⁹⁴ [...] as críticas que acusam os megaeventos como eventos a priorizarem o atendimento aos negócios esportivos e à acumulação de capital, embora se possa notar que há expectativas de investimento em infraestrutura urbana. Entretanto, as prioridades não são para obras que atendam à infraestrutura urbana, com distribuição igualitária entre as diferentes regiões brasileiras, sobretudo, aquelas que mais precisariam, pois as maiores oportunidades se concentram nas regiões mais ricas do Brasil. Além disso, em decorrência das obras, estão os problemas associados à remoção forçada de comunidades localizadas nas imediações dos locais de eventos. Aos moldes dos Jogos Pan-americanos Rio de 2007, os projetos para os megaeventos indicam que uma eugeniação e higienização dos espaços (que certamente terão seus valores de troca bastante alavancados após tais eventos), além da desapropriação de comerciantes, falta de transparência no planejamento e transferências de espaços públicos para o setor privado (AMARAL; SILVA; SANTOS; VARGAS, 2014, p. 638).

Inicialmente no contato feito pela UERJ com a Prefeitura Municipal de Queimados em 2009, foi demandado por uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que se construísse uma proposta de assessoria para implantação do Núcleo Intersetorial de Atenção à Saúde dos Alunos da Rede Pública de Educação (NAE) que depois teve a denominação resumida para Núcleo de Atenção ao Estudante. A referida docente da UERJ a frente das articulações, colocou essa possibilidade para a Faculdade de Serviço Social (FSS) argumentando sobre a relevância do trabalho que poderia constituir-se numa experiência de extensão universitária, associada ao estágio supervisionado em Serviço Social e congregando outros setores da UERJ para o desenvolvimento da assessoria. No entanto, a FSS teria um papel fundamental pelas experiências já construídas do Serviço Social na área de educação, numa articulação com a área da saúde pois a iniciativa envolveu também a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS). No momento de apresentação da proposta na reunião da FSS, a professora conhecedora da trajetória anterior de uma das assistentes sociais, antes da vinda desta profissional para FSS na experiência no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA) de 1995 a 2004, quando trabalhou com projetos de extensão ligados à saúde escolar. Assim, há o convite para que a profissional, participasse deste trabalho que se inicia com os contatos, principalmente com a Secretaria Municipal de Educação, com reuniões para construção da assessoria que depois foram ampliadas para participação de outros setores da UERJ, como o próprio NESA, Fonoaudiologia e Fisioterapia do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas/Departamento de Pediatria, Instituto de Nutrição, Faculdade de Engenharia e de Matemática e Estatística. Foram se agregando vários atores e unidades da universidade para iniciar essa experiência e desenvolver a assessoria, junto a esse núcleo que também tinha uma equipe que estava se formando com profissionais do próprio município. A proposta inicial da Coordenação do NAE era que parte dos profissionais da UERJ, a assistente social, a nutricionista e a neuropediatra, fizessem parte da equipe diretamente no atendimento às crianças e aos adolescentes estudantes do município, para um trabalho de atenção as dificuldades de escolarização dentro da rede municipal de educação, podendo constituir-se num serviço de referência no trabalho com déficit de aprendizagem como parte da Política de Educação Municipal.

A reflexão sobre esta área, denominada historicamente de Saúde Escolar, é extremamente polêmica, pois hegemonicamente baseou-se em concepções biológicas e psicológicas de caráter higienista e disciplinador, desconsiderando o saber e as condições de vida da classe trabalhadora, de acordo com Valla (1994).

A proposta inicial do NAE continha como objetivos:

- I. Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
- II. Melhorar e ampliar o atendimento educacional dos alunos atendidos pela Rede pública de Ensino;
- III. Dar subsídios à Equipe Técnica Pedagógica e aos professores das unidades escolares a proporem intervenções pedagógicas que atendam as especificidades de cada educando;
- IV. Fortalecer a relação entre as redes públicas de educação, saúde e outros setores afins, articulando ações que atinjam de forma eficaz os alunos e suas famílias;
- V. Contribuir para a promoção da cidadania; e
- VI. Promover a comunicação entre as secretarias, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos alunos (NAE, 2009, p. 6).

Tais objetivos coadunam-se com uma perspectiva de intersectorialidade articulando diferentes áreas das Políticas Sociais, promovendo o diálogo entre a gestão e profissionais das Secretarias Municipais de Educação e Saúde na construção de um serviço de atenção ao estudante que intencionava-se transformar numa Política Pública, acrescida ainda da possibilidade de interação entre diferentes níveis de gestão em que o município por meio da SEMED, contactou uma universidade pública para dar um suporte maior a implementação destas ações o que se pode entender também como uma dimensão do trabalho intersectorial que foi construído nesta experiência.

Neste sentido, a nova experiência construída junto com a SEMED e a SEMUS para a implantação do NAE buscou refletir sobre estas e outras questões centrais que perpassam o saber escolar, no sentido de discutir concepções de educação e saúde que reforçam o caráter autoritário e disciplinador historicamente construído por essas áreas das políticas sociais e apontar para a necessidade de uma perspectiva de intersectorialidade, que se articule as outras áreas fundamentais para garantia da qualidade de vida e cidadania (INOJOSA, 1998).

Assim Pereira (2014), contribui para a reflexão sobre o significado da intersectorialidade na implementação das políticas sociais brasileiras, favorecendo a compreensão sobre o seu significado na atualidade.

*A intersectorialidade é um termo dotado de vários significados e possibilidades de aplicação. No Brasil dos últimos vinte anos a intersectorialidade vem despertando crescente interesse intelectual e político, particularmente no âmbito das políticas sociais públicas. Sua defesa nesse âmbito apoia-se no reconhecimento de que a relação concertada entre “setores” implica mudanças substanciais na gestão e impactos dessas políticas, bem como ampliação da democracia e da cidadania social. Portanto, 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 sua 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 realização de ações conjuntas (PEREIRA, 2004, p. 24, grifo da autora).*

Mesmo em tempos neoliberais, em que se propugna como ação de muitos governos a redução da proteção social a patamares mínimos, reforçando a parceria público privada particularmente no desenvolvimento de políticas sociais, como se pode verificar em municípios de referência como o Rio de Janeiro, que tem como um dos seus principais parceiros na educação a Fundação Airton Senna⁹⁵, vale destacar como relevante o fato da SEMED de Queimados ter buscado a assessoria de uma universidade pública como a UERJ. E ainda no decorrer da experiência da pesquisadora, como assistente social da UERJ, durante aproximadamente 8 anos com projetos de extensão no município, a mesma ter participado de eventos e capacitações que envolveram outras universidades públicas como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por meio da participação de profissionais do Colégio de Aplicação em cursos de capacitação para a rede de educação, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Apesar de posteriormente com a saída da UERJ da assessoria do NAE em 2012, a equipe ter buscado também o assessoramento de um instituto privado, chamada de empresa parceira, denominada de Gestão, Assessoria e Treinamento em Educação (GATE), isso não retira a relevância do envolvimento das universidades públicas na ação interinstitucional e intergovernamental junto à educação pública municipal.

A relevância da SEMED de Queimados em buscar apoio técnico para gestão compartilhada de um serviço público como o NAE, deixa explícito também as dificuldades que municípios pobres da periferia urbana têm na gestão das Políticas Sociais, não apenas em termos financeiros.

O Brasil é estruturalmente um país caracterizado pela existência de uma esmagadora maioria de municípios fracos, com pequeno porte populacional, densidade econômica pouca expressiva e significativa dependência de transferências fiscais. Neste caso, a ação dos governos estaduais contribui decisivamente para compensar adversidades à possibilidade técnica de gestão destas políticas, obstáculos estes de ordem econômica ou fiscal ou, ainda, derivados das políticas prévias. É certo que há administrações municipais que, por sua densidade econômica, populacional e política, são mais independentes dos reforços ou pressões dos governos estaduais. Há municípios brasileiros cujas características estruturais lhes permitem assumir a gestão de programas sociais com algum grau de autonomia em relação aos incentivos advindos dos demais níveis de governo (ARRETCHE, 2001, p. 133).

⁹⁵ Numa análise sobre um exemplo similar, Frigotto (2002) referiu-se aos “[...] pacotes de vídeos da Fundação Roberto Marinho, que por melhores que sejam na sua formulação técnica e na sua apresentação comunicativa, chocam-se com o pensamento pedagógico da ‘pedagogia do oprimido’ que notabilizou Paulo Freire no mundo. Essa pedagogia resgata e realça conquistas do conhecimento histórico que nos ensinam que os processos de aprendizagem não são separáveis, sem enormes perdas, dos processos sociais, culturais, econômicos etc. vividos pelos sujeitos/alunos. Sem uma identidade com a materialidade social e cultural dos sujeitos concretos não se efetiva um profícuo processo de aprendizagem. Estabelece-se apenas uma extensão e uma inculcação” (p. 60). O que também pode-se estender para pensar no uso de materiais produzidos por fundações privadas, como a citada acima no texto.

Considerando o primeiro período da experiência que foi de 2009 a 2010, a assessoria aconteceu principalmente por meio de reuniões e seminários tanto no município com profissionais que estavam ligados ao Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), com gestores como o Secretário Municipal de Educação, a Subsecretária de Educação e a equipe da UERJ. Algumas reuniões aconteceram no município e outras na universidade, como colocado anteriormente, a proposta era que algumas profissionais da UERJ se incorporassem a equipe do NAE e participassem inclusive dos atendimentos. Essa foi uma questão que trouxe algumas dificuldades de entendimento da proposta, porque de acordo com os objetivos da universidade, a equipe não deveria entrar na especificidade de um trabalho de assistência direta à população que caberia a responsabilidade da gestão municipal, apesar da dificuldade por vezes, de se conseguir quadros especializados para determinados procedimentos, particularmente na área da saúde. A UERJ, enquanto instituição de formação universitária pública, possui como missão a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, neste sentido, o seu papel nesta experiência deveria ser de capacitação da equipe do NAE e de outros profissionais das redes de educação e saúde, de assessoramento na construção de um projeto de trabalho que pudesse ter objetivos e metodologia própria, um processo pensado também de acompanhamento, de avaliação e sistematização deste trabalho por meio do tripé universitário. No entanto, a expectativa da primeira coordenadora do NAE, era que realmente a UERJ assumisse a assistência aos estudantes pois inclusive, teve verba direcionada do município por meio da prefeitura para pagamento destes profissionais que fizeram parte desta equipe de assessoria mais direta, apesar de todo debate realizado sobre o perfil do trabalho universitário.

Neste sentido, no “Convênio de Cooperação Técnico e Científico entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Município de Queimados”, assinado no final de 2009 com o município de Queimados e a universidade, fica explicitado como objeto que o “[...] presente convênio tem por finalidade estabelecer uma cooperação e intercâmbio técnico e científico com a finalidade de apoiar ações nas áreas de cultura, educação, meio ambiente, tecnologia, administração e saúde” (UERJ, 2009, p. 01).

Tendo como objetivos da UERJ,

1. Disponibilizar a infra estrutura do Departamento de Extensão da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (SR-3) para apoiar as atividades previstas nos projetos a serem executados;
2. Incentivar a participação dos discentes para atuar nos projetos conjuntos (Idem, 2009, p. 01).

E coube ao município:

1. Disponibilizar quando possível, alojamento, transporte, alimentação, materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades acordadas entre as partes;
2. Apoiar a realização de trabalhos e pesquisas que subsidiem o desenvolvimento da cooperação e intercâmbio técnico e científico (Ibdem, 2009, p. 01),

A expectativa de que a UERJ assumisse o viés assistencial do trabalho do NAE, trouxe certos conflitos na relação para construção do projeto de trabalho destas equipes que estavam se aproximando naquele momento. Entretanto, alguns projetos de extensão e ensino da UERJ não se furtaram, em função de seus objetivos formativos, além de extensionistas, em realizar a assistência direta a população, envolvendo estudantes de graduação por meio do internato do Instituto de Nutrição que permaneceu no município de 2010 a 2012 e as ações desenvolvidas pelo PESCCAJ/FSS/UERJ de 2009 a 2014 e de 2017 a 2018, que serão descritas e analisadas posteriormente, nos capítulos 2 e 3.

O processo de assessoria à Coordenação e a equipe do NAE pode continuar mesmo diante das discordâncias com relação a forma de participação da universidade, mantendo-se a realização de reuniões com a UERJ para a construção de dois seminários iniciais. O primeiro teve o propósito de fazer um levantamento com os profissionais da rede, principalmente de educação mas também incorporou alguns profissionais de saúde, sobre as expectativas com relação a criação desse núcleo, identificando quais eram os principais problemas, dificuldades e possibilidades que os profissionais identificavam na escola no processo de educação de uma forma geral, não ressaltando apenas os objetivos do NAE mas tinha um objetivo mais amplo e um objetivo mais específico de poder criar um projeto que pudesse atender também estas expectativas.

Neste primeiro seminário que aconteceu em 2010, em conjunto com a equipe do NAE, foram formulados instrumentos para levantamento dessas expectativas, um formulário aberto perguntando quais as principais problemáticas identificadas pelos profissionais de educação nas escolas e o que esperavam de um serviço como o Núcleo de Atenção ao Estudante e o que as escolas poderiam fazer. Num outro instrumento fechado, aonde se elencavam várias expressões da questão social que são identificadas na escola. O que chamou mais atenção neste primeiro levantamento foi que cerca de quase 80% das respostas, tanto do instrumento aberto como do fechado identificou que a principal problemática era a falta de participação dos “pais”. Foi exatamente dessa forma que estava escrito no instrumento fechado, o que pode ser considerado uma restrição ao conceito de família ampliada que é a realidade do público atendido pelas escolas públicas, que em grande parte não conta com a figura do pai, em suas diferentes formações familiares. Há pode-se dizer, um problema conceitual na identificação do dado

Além do instrumento fechado de múltipla escolha produzido pelas equipes da UERJ e NAE, foi proposto também no I seminário um formulário aberto com 3 questões como colocado anteriormente, para ser respondido pelos profissionais em grupo por escola, tendo sido devolvidos 72 (setenta e dois) questionários sobre as seguintes perguntas:

- 1 – Quais os principais fatores que implicam nas dificuldades de aprendizagem em sua escola?
- 2 - Como vocês solucionariam estes problemas?
- 3 – De que forma o NAE pode contribuir para a resolução destes problemas?

A assistente social da equipe da UERJ, ficou responsável pela tabulação das respostas que confirmaram o que foi apresentado pelo instrumento anterior, indicando que a principal preocupação dos professores é com a falta de participação das famílias que usualmente é colocada como responsabilidade dos próprios familiares, afirmando geralmente a necessidade de intervenções por vezes autoritárias, defendidas por profissionais que atuam culpabilizando os sujeitos, desconhecendo a realidade de vida e condições de trabalho destes.

Os resultados qualitativos do levantamento, divididos por 72 (setenta e dois) subgrupos entre as escolas, apresentados e analisados apenas em pequena parte desta tese, devido a extensão dos seus dados, também são elucidativos da realidade escolar e apresentam consonância com a principal dificuldade apresentada pelos profissionais de educação, situada na relação escola família. No entanto, observa-se uma ampliação do entendimento nas respostas que indicam que determinados docentes e unidades escolares, possuem opiniões e alguns podem buscar construir experiências de sentido instituinte. Como por exemplo, nas seguintes respostas a pergunta: “Quais os principais fatores que implicam nas dificuldades de aprendizagem em sua escola?” “diálogo entre família-escola”, “falta de cumplicidade entre os alunos, professores, direção, apoio, família”, “comprometimento da escola como um todo” (NAE-ESCOLAS, 2010).

E ainda, como vocês solucionariam estes problemas?

- [...] projetos bem elaborados e devidamente realizados, com ênfase na conscientização da importância da família dentro do processo e eficácia e persistência na atuação da orientação educacional e pedagógica,
- [...] procurar trazer o responsável para a vida do aluno de forma participativa (através de projetos, conversas individuais),
- [...] acreditamos na integração entre família escola e a rede e o acompanhamento sistemático de cada caso. Procuramos através dos projetos e atividades educativas promover intervenções pedagógicas (NAE-ESCOLAS, 2010).

Tais respostas reiteram aparentemente numa primeira análise, que há uma preocupação dos educadores em proporcionarem espaços de diálogo com a família e que estes sujeitos também fazem parte do trabalho pedagógico que as escolas precisam desenvolver, buscando

uma interrelação maior entre os diferentes membros da comunidade escolar. Mostram ainda, a necessidade de um trabalho integrado com a participação de outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais que possam assessorar as unidades escolares na implementação de projetos, conforme os desenvolvidos pela equipe da UERJ e como sugerem também, em outras respostas da enquete que possa ser construído um trabalho intersetorial para atendimento as demandas trazidas pelos estudantes e familiares à escola, como proposto pelo projeto do NAE.

A equipe da UERJ buscou refletir e problematizar os resultados destes dados com os profissionais do NAE e da SEMED a fim de que a gestão municipal tivesse comprometida em criar alternativas para lidar com as dificuldades apresentadas, construindo respostas em termos de maior articulação das políticas setoriais. As reuniões continuaram acontecendo tomando por base o resultado do levantamento com os professores que norteou a construção de duas frentes de atuação, principalmente da equipe da UERJ, uma de planejamento de um curso de capacitação e outra de elaboração do Mapa dos Serviços de Garantia de Direitos do Município de Queimados, tendo em vista a necessidade de se identificar as instituições que poderiam dar suporte aos atendimentos dos estudantes da rede municipal, para além do NAE.

Para capacitação dos profissionais envolvidos na implantação do NAE, foi planejado um curso de extensão com alguns módulos mas que acabou não acontecendo por falta de verbas, este continha uma proposta maior voltada aos objetivos da universidade de proporcionar um espaço de formação, não só para a equipe do NAE mas também que pudesse contemplar os profissionais de educação e saúde para enfrentamento destas questões que foram identificadas no levantamento. O curso foi intitulado de: “Desenvolvimento, dificuldade de aprendizado e os desafios para a promoção da saúde na escola”, sendo que a primeira turma aconteceria em outubro de 2010, não tendo a conclusão pela UERJ deste processo formativo, houve a participação posteriormente no planejamento do II Seminário NAE-Escolas que teve como tema: “Dificuldade de aprendizagem como uma questão de saúde pública - aspectos fundamentais para constituição de uma agenda para a gestão municipal”, realizado em 2011.

O NAE foi inaugurado em junho de 2010 tendo todo este período de quase um ano desde 2009, utilizado com o processo de planejamento e discussão das equipes, com a construção de uma proposta de trabalho, a elaboração do primeiro seminário e sua realização, a implantação do núcleo numa escola municipal no centro do município, o funcionamento dele inicialmente, a realização de seminários com representantes da rede de proteção e depois um segundo seminário, que foi a ação em que se conseguiu de alguma forma um processo de formação, mesmo que pontual porque foi em apenas dois dias mas em que se buscou em conjunto com a

equipe do NAE, trabalhar as principais temáticas que apareceram como demanda no levantamento com os profissionais de educação.

A assistente social foi convidada para participar de uma das mesas deste II Seminário abordando a temática sobre: “Questão social e seus impactos para o sucesso escolar: a questão alimentar, família, violência e problemas urbanos”, ressaltando principalmente a relação escola família, as dificuldades e possibilidades desta relação. Ao final da mesa do seminário, a diretora e a orientadora educacional de uma unidade escolar da periferia do município de Queimados, nesta tese denominada de Escola Municipal da Ponte Preta, vieram conversar interessadas em ter acesso ao material apresentado. Durante a conversa, pediram a apresentação porque disseram que estavam desenvolvendo um trabalho com famílias, que tinha muito a ver com o que foi falado e que elas gostariam de debater sobre o referido tema com a equipe da escola, porque tinham muita dificuldade também de envolver principalmente o corpo docente, neste trabalho com as famílias. Relataram que devido a alguns julgamentos dos professores, sentiam o afastamento da família da escola e que as profissionais entendiam que era preciso ter uma abertura maior para ouvir esses sujeitos, para recebê-los, para que os familiares tivessem uma ação mais ativa de participação na unidade escolar e que tinham uma certa dificuldade na abordagem sobre esta questão com os profissionais de educação.

No momento deste diálogo com as educadoras, houve o oferecimento da profissional da UERJ em participar de um Centro de Estudos porque a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ já vinha desenvolvendo atividades em escolas, simultaneamente ao trabalho de implantação do NAE que serão descritas resumidamente a seguir.

Posteriormente será retomado o relato e a análise sobre a experiência desenvolvida no trabalho de assessoria, foco principal desta pesquisa, desenvolvido na Escola Municipal da Ponte Preta de 2011 ao início de 2014 e de 2017 a 2018, aonde implementou-se ações de aproximação escola família, com um projeto entre a universidade e esta unidade escolar que se desdobrou num processo de assessoramento que foi concluído com a eleição de um Conselho Escolar mais atuante e outros resultados, os quais serão tratados de forma mais aprofundada pois sinalizam mais indícios de uma experiência de sentido instituinte, defendida nesta tese.

Simultaneamente a realização de atividades nas escolas no ano de 2010, foi sistematizado um projeto da UERJ construído a partir desta experiência e com uma proposta que ele pudesse se estender como um projeto piloto que fosse desenvolvido em outros municípios. Neste sentido, foi criado naquele momento também um Núcleo Intersetorial de Saúde e Educação (NIASE) que foi inscrito como um projeto de extensão, congregando todos

os setores da UERJ envolvidos no projeto com o município de Queimados, para desenvolvimento da experiência.

O Núcleo propõe e executa a criação de uma comunidade interna à UERJ, de caráter intersetorial, para o estudo e o enfrentamento de questões relacionadas à interface saúde e escola. Este grupo foi motivado pela necessidade de trabalho conjunto percebida por diversos agentes atuantes na área da infância e adolescência e especialmente inseridos em suas práticas com projetos de extensão e pesquisa voltados para a saúde em ambiente escolar. Cada participante ou grupo agregou ao projeto a experiência de projetos correlatos, fortalecendo a equipe e sublinhando um histórico de esforços a serem fortalecidos (NIASE, 2010, p. 01).

Como pode-se observar na descrição da proposta do NIASE, se evidencia a perspectiva de que ele se caracterize também por um viés de ação intersetorial, concentrando unidades da UERJ e sujeitos profissionais voltados para atuação com o público infanto juvenil e apesar de não aparecer neste fragmento, está colocada a intenção de se construir um trabalho interdisciplinar que leve em consideração uma visão de totalidade e de articulação entre os diferentes saberes que compõe o espaço universitário.

Frigotto (2008) faz uma importante abordagem para o entendimento da interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, em termos de um maior aprofundamento dos processos investigativos e também a sua importância para as práticas pedagógicas na área de educação. O autor evidencia em sua análise o debate sobre a interdisciplinaridade como necessidade e ainda como problema, destacando a relação ao pensá-la no plano necessário com a categoria de totalidade em Marx.

A compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta, como nos adverte KOSIK (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Neste sentido, colocou-se como relevante a iniciativa de envolvimento de várias áreas do conhecimento por meio das diferentes unidades acadêmicas da UERJ para assim ter melhores condições de apreender as diferentes determinações sociais da realidade que se apresentava pela busca da assessoria da universidade por parte da SEMED de Queimados. Entendia-se que para além da construção de um serviço de atendimento aos estudantes com defasagem de aprendizagem, buscasse uma discussão mais ampla sobre a Política de Educação municipal, com a intenção de superar uma ação fragmentada e assim também abrindo-se para o conhecimento do real, envolvendo profissionais de diferentes áreas.

Uma primeira consequência é que o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Frigotto (2008) dando continuidade as suas análises, provoca a reflexão para pensar também na interdisciplinaridade como problema e os desafios que se têm que enfrentar para construí-la a partir de pressupostos críticos, que garantam a leitura da historicidade e dinâmica da realidade.

Primeiramente, a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe (Idem, 2008, p. 47).

O autor concluindo a sua crítica sobre os problemas na construção de um trabalho educativo a partir da interdisciplinaridade, salienta as dificuldades em termos da formação e do exercício profissional na área de educação, apontando diversos limites que precisam ser superados.

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? É novamente Gramsci que nos surpreende ao afirmar que o problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas na existência de profissionais que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar (Ibdem, 2008, p. 59).

Na experiência construída com os profissionais da UERJ pode-se indicar que se viabilizou um exercício embrionário interdisciplinar com os diferentes saberes, a despeito dos limites que se colocaram para continuidade do trabalho a partir de 2011 após a inauguração do NAE, como foi descrito anteriormente. Houve implicações na assessoria em função das divergências sobre o trabalho da universidade e alguns limites no diálogo com a coordenação do NAE. Em contrapartida, foi possível na experiência com a Direção e a Orientação Educacional da E. M. da Ponte Preta, a construção de um trabalho aonde se exercitou bastante oportunidades interdisciplinares, como será apresentado e analisado no capítulo 3 desta tese.

Concluindo a descrição sobre o trabalho desenvolvido com a equipe do NAE, contou-se com vários profissionais das unidades da UERJ para se planejar a sua implementação, mas principalmente na ação mais direta de assessoria com o município, com profissionais do NESA, da nutrição, da neuropediatria, da fonoaudiologia, a docente e a assistente social da Faculdade

de Serviço Social. Esta foi uma equipe que acabou se consolidando mais com estes profissionais e que permaneceu desenvolvendo as ações mais específicas de assessoria ao NAE, numa proposta interna da equipe da UERJ que caminhava numa proposta de sentido interdisciplinar e pudesse construir outros convênios, para o desenvolvimento de assessoria desta natureza via o NIASE/UERJ, com outros municípios como Angra dos Reis e Resende, além de Queimados que foi concluída com o NAE, ao final de 2011.

Simultaneamente a esta assessoria com o NAE, foi inserida a proposição de conciliar-se as ações de assessoramento aos profissionais do NAE com a inserção de atividades a serem desenvolvidas pelo PESCCAJ/FSS/UERJ, tendo como contrapartida do município a disponibilização de transporte e alimentação para os estagiários, conforme abordado anteriormente. Tal projeto foi formulado visando principalmente oferecer oportunidades de estágio de final de semana para estudantes trabalhadores da FSS, por ser o Serviço Social da UERJ um curso noturno. Historicamente a unidade de formação tem um grupo considerável de estudantes que necessitam de experiências de estágio de final de semana por conta de trabalharem em tempo integral e não conseguirem conciliar a sua formação com a experiência de estágio no meio da semana, conforme já destacado anteriormente.

O PESCCAJ/FSS/UERJ, foi o primeiro projeto de extensão associado a experiência de estágio supervisionado, coordenado por uma Técnica Universitária Superior (TUS) – assistente social da FSS/UERJ e surge principalmente com este propósito de garantir o estágio de final de semana e neste sentido, constrói inicialmente uma experiência no município de Duque de Caxias de 2005 a 2009 e em Queimados a partir de 2009 para realização de algumas atividades com escolas municipais participando do Dia da Família na Escola.

Revisitando ainda em 2009 o trabalho desenvolvido pelo PESCCAJ/FSS/UERJ, ressalta-se que foram implementadas atividades em seis escolas públicas, no entanto, também ações pontuais no Dia da Família na Escola a partir do convite da Secretaria Municipal de Educação que implantou no mesmo período da criação do NAE, o Núcleo de Interação Família Escola (NIFE).⁹⁶

A Secretaria Municipal de Educação de Queimados realizou nesta quarta-feira, 30 de setembro, um encontro no Teatro Escola Marlice Margarida Ferreira da Cunha para apresentar aos pais de alunos e educadores da rede municipal de ensino o projeto Núcleo de Interação Família – Escola (NIFE). O projeto faz parte de uma ação para promover uma educação ampla e de qualidade, além de estreitar os laços entre família e escola dos alunos da rede municipal com alguma dificuldade relacional, não portadores de necessidades educacionais especiais (QUEIMADOS, 2009).

⁹⁶ Disponível em: <http://queimados-rj.blogspot.com/2009/09/queimados-reune-pais-e-educadores-para.html>. Acesso em: 05 de abril de 2018.

O NIFE foi planejado e implementado inicialmente em 2009, como um projeto dentro da SEMED e posteriormente teve as suas atividades interrompidas, retornando em 2013, integrado ao NAE. No momento do levantamento documental da pesquisa para a tese, foi disponibilizado pela SEMED o projeto de apresentação do NIFE, datado de 2013, como parte do NAE, constando como seus objetivos os seguintes:

Objetivo geral: Identificar os principais problemas que ocorrem nas famílias e que influenciam diretamente no campo educacional.

Objetivos específicos: Integrar o grupo de pais e despertar o contingente grupal para que possa ocorrer a troca de experiências; Sensibilizar a reflexão sobre o papel de **pai e mãe** e/ou responsável e suas funções, por meio de troca de experiências, dinâmicas de grupos, jogos, vivências, análise literária e textos temáticos; Reunir em um tempo e espaço os pais – que são as pessoas que melhor conhecem seus filhos, junto com profissionais da área de saúde – **que por sua vez também são pais** – com a proposta de compartilhar experiências, problemas e vitórias dos respectivos processos de educar filhos, somado às intervenções dos profissionais de saúde, poderá contribuir na melhora da relação entre pais e filhos, minimizar a angústia que nasce a partir da questão “estou fazendo certo ou errando”, bem como conhecer alternativas mais eficazes para a preparação dos filhos para o mundo (NIFE - QUEIMADOS, 2013, p. 3) (grifos nossos).

Pode-se observar analisando a intencionalidade do NIFE que há um enfoque restrito no trabalho com as famílias, entendidas a partir de uma concepção conservadora focada na família nuclear burguesa, conforme abordado no capítulo 1. Na proposta de inserção dos profissionais de saúde estes parecem ser colocados como “bons exemplos” ressaltando-se o fato desses serem também pais, o que num trabalho educativo profissional não deveria ser proposto a fim de manter o respeito as diferentes formações familiares, concepções e valores que permeiam a vida dos diferentes sujeitos, além da sua inserção sócio-econômica e cultural que mesmo que se aproxime da de alguns dos profissionais, não podem ser analisadas da mesma maneira, sem considerar as suas especificidades como um grupo em atendimento profissional.

Chama-se atenção ainda a definição do público-alvo do NIFE que segundo descrito no projeto foi inicialmente direcionado para duas escolas municipais.

Pais das escolas-pilotos da Rede Municipal de Ensino de Queimados, cujos filhos apresentam dificuldades relacionais buscando um espaço de reflexão-ação, acompanhando o trabalho educativo e o processo ensino aprendizagem. Os alunos serão selecionados a partir de um processo de sensibilização das equipes escolares tendo um perfil que se encaixe com a proposta inicial deste projeto (agressividade, falta de limites, pais ausentes e/ou que apresentem dificuldade de relacionamento com os filhos e com a escola, entre outros) (NIFE - QUEIMADOS, 2013, p. 4).

Neste sentido, como destacado na metodologia do NIFE, apesar da proposta sinalizar a importância da abordagem dialógica, essa foi direcionada para a realização de um acompanhamento terapêutico das famílias possibilitando “[...] o desenvolvimento do papel de pai e mãe, por meio da reflexão de suas funções (suas diversas atribuições) [...], e ainda para

“[...] suprir informações sobre desenvolvimento humano, fornecendo assim com estes dados a orientação necessária, auxiliando-os à compreender e co-participar do processo terapêutico de seus filhos, [...]” (Idem, 2013, p. 5).

A despeito da focalização do trabalho do NIFE, ele é considerado pelos gestores da SEMED como uma resposta da gestão ao levantamento realizado junto aos profissionais de educação pelas equipes da UERJ e NAE, no momento em que se planejava a implantação deste núcleo em que os educadores apontam como a maior problemática enfrentada pelas escolas a ausência de participação familiar.

O Secretário Municipal de Educação em entrevista concedida a pesquisadora em 2017, ressalta o período de criação do NIFE, a sua composição profissional e proposta.

Naquele momento sim, naquele momento nós já tínhamos estabelecido o trabalho do NAE que é o Núcleo de Atenção ao Estudante e fruto do trabalho do NAE, nós criamos o NIFE que é o Núcleo de Interação Família Escola, esse núcleo ele é composto de uma psicopedagoga, de uma orientadora educacional, de uma psicóloga e de uma advogada que tinha a missão de interagir, sobretudo fazer intervenções nas famílias que tinham alunos com vulnerabilidade e aí entrando nesse caminho, nós não sabíamos que iríamos entrar num corredor muito profundo (Secretário Municipal de Educação).

A seguir o Secretário de Educação ressalta a interrupção do trabalho do NIFE após a sua saída no meio da sua primeira gestão (2009-2011) e as articulações construídas com outras instâncias públicas como: o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e o Ministério Público, visando a continuidade do trabalho do NIFE, na sua atual gestão (2017-2020).

Então foi uma experiência importante para tomada de decisão e infelizmente em 2012 quando eu deixei a secretaria, o NIFE ele paralisou o seu trabalho mas nós estamos retornando, já contratamos um advogado, a psicóloga para atuar, os orientadores estão lá e nós vamos reativar, no 2º semestre agora em agosto, esse trabalho, até porque nós descobrimos que através do diagnóstico, descobrimos muitos problemas nas escolas, a violência aumentou muito e o diagnóstico voltou lá em 2009, em 2012 quando nós instituímos o NIFE. O problema ele se agravou, existia o diagnóstico mas ninguém criou a solução. Então, o NIFE ele retorna com muita força, com parceria com o Conselho Tutelar, com a parceria com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, o nosso promotor da cidade aqui [...], ele está muito impressionado com o trabalho do NIFE, com o diagnóstico que nós fizemos em cima do problema e ele quer nos ajudar na solução. Então é esse caminho... (Secretário Municipal de Educação).

Já na entrevista da Subsecretária Pedagógica da SEMED ela evidenciou a direção assistencial do NIFE, como um trabalho complementar ao do NAE junto às crianças com dificuldade de aprendizagem.

Sim, a primeira delas, eu acho que talvez a mais importante, foi a criação do NIFE que ele não está com o funcionamento de 100% mas ele ainda existe. Que é um setor que atua no NAE que faz um trabalho de intervenção com as famílias. Então, a criança

é atendida, a criança especial, a criança incluída, a criança com dificuldade de aprendizagem e a família também. Porque às vezes quando a gente começa a investigar, a fazer um diagnóstico com a criança a gente percebe que aquela família também precisa de ajuda ou também precisa de intervenção (Subsecretária pedagógica da SEMED).

Não foi possível no decorrer da experiência da UERJ em Queimados, conhecer melhor o trabalho que foi desenvolvido pelo NIFE, porém o que pareceu a partir da análise de seu projeto e das entrevistas com os gestores, que a ação deste núcleo, centrou-se numa visão educativa pautada mais na assistência individual as demandas identificadas junto às famílias. A proposta de realização de grupos teve características terapêuticas visando a adaptação das famílias para o cumprimento de “funções pré estabelecidas” dos “papéis de pai e mãe”, distantes de uma concepção mais crítica da realidade destas. Entretanto, ressaltou-se a perspectiva evidenciada pelo Secretário de Educação que aponta a possibilidade de uma articulação intersetorial para enfrentamento das demandas dos familiares, o que pode gerar iniciativas mais propícias a participação familiar de forma mais ativa.

No entanto, a proposta do PESCCAJ/FSS/UERJ foi construída no mesmo período do início das atividades do NAE e do NIFE, com base numa perspectiva crítica, com a realização de grupos educativos, oficinas e reuniões. Neste sentido, a equipe do projeto buscou desenvolver estas ações para atender uma primeira demanda que foi colocada pela SEMED e que posteriormente também foi identificada no levantamento do primeiro seminário do NAE em 2010 junto aos profissionais de educação, que era trabalhar com a questão do envolvimento da família e a violência na escola. Foram desenvolvidas algumas atividades em seis escolas pontualmente no Dia da Família na escola e em duas delas, indicadas pela SEMED em contato com os diretores e a assistente social da UERJ, foram realizados grupos educativos sobre escola, família e violência, propostas pela equipe do projeto nos anos de 2009 e 2010 com estudantes e familiares.

Destacou-se como aspectos importantes nessa experiência inicial em particular com essas duas escolas públicas, a oportunidade construída com a primeira escola de realização de atividades com crianças e famílias, mesmo poucas e principalmente, a participação da equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ no Conselho de Classe no final do ano de 2009 para devolução do trabalho desenvolvido no 2º semestre e a sinalização da possibilidade de continuidade das ações extensionistas e de estágio no ano de 2010, o que não aconteceu devido a mudança da Direção.

Na segunda escola que desenvolvia o Programa Escola Aberta⁹⁷ do Governo Federal, ressaltou-se a importante interação da coordenadora do programa, uma profissional de apoio da escola, com os responsáveis pela realização dos grupos educativos de cultura, esporte e lazer com a comunidade escolar e sujeitos do entorno. Evidenciou-se que a principal oficina desenvolvida era de dança que acontecia no palco da unidade escolar que ficava num pátio na parte externa que envolvia muitos meninos e meninas com um clima de grande descontração e era coordenada por um jovem negro e homossexual que era muito respeitado pela coordenadora que chamava atenção de adolescentes que por vezes, chegavam ao portão para humilhar o rapaz e discriminá-lo por sua orientação sexual. Destacou-se a relevância de que a escola seja esse espaço de socialização e respeito a diversidade, podendo para além do processo formal de escolarização, desenvolver atividades lúdicas com crianças e adolescentes e contribuir para uma formação mais humana e integral dos sujeitos.

Na continuidade do desenvolvimento das atividades nas escolas, a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ com a experiência inicial pode conhecer outras escolas que desenvolviam o Programa Escola Aberta, em que já se tinha um trabalho de abertura das escolas nos finais de semana para a comunidade escolar e para população do entorno poder acessar aquele espaço para participação em oficinas diversas que pudessem proporcionar algum tipo de formação muito inicial na área de cultura, esporte e lazer.

Na terceira escola identificada pela equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ no momento inicial da entrada em Queimados, no final de 2009, acontecia uma oficina com uma atividade de futebol e que logo ainda em 2009, avaliou-se que era uma escola possível para se dar continuidade ao trabalho. Naquele momento, ainda não voltado diretamente para um trabalho com famílias mas com a possibilidade de uma articulação de trabalho conjunto com o responsável pela oficina de futebol que tinha um diálogo interessante com os adolescentes. A

⁹⁷ Costa, Mascarenhas e Wiggers, (2011, p.570), descrevem e analisam o Programa Escola Aberta do governo federal, por meio de uma pesquisa realizada em Goiás, retratam que: O ano de 2004 marcou o início do programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Iniciativa do Governo Federal através de um pacto de ações entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Esporte e da Cultura em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Escola Aberta se propõe a “promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades” (BRASIL, 2007, p. 4). Pretende que o espaço da escola ofereça, além da educação formal do indivíduo, um ambiente de total integração da comunidade que o abriga, fazendo com que o muro edificado do seu prédio possa apenas demarcar os limites da área construída, e não se torne símbolo de divisa entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer. Segundo sua proposta pedagógica, o programa aposta numa abordagem metodológica que privilegia o conhecimento local, o ambiente informal de aprendizagem, o saber popular e a cultura regional, com vistas a superar o ciclo de exclusão que se impõe no ensino público brasileiro e a reverter o quadro de violência, buscando a construção de um espaço de cidadania.

escola desenvolvia outras oficinas mas eram de artesanato, com pequenos grupos e o educador conseguia por meio do futebol criar uma relação mais dialógica, trabalhava também o interesse dos adolescentes e queria proporcionar o conhecimento do grupo para outras atividades esportivas, apresentava a possibilidade deles praticarem outros esportes, de se abrir para além do futebol mas eles eram bastante interessados apenas naquela modalidade esportiva.

Num país como o Brasil em que se criou no imaginário popular a partir da década de 1960, com as vitórias em Copas do Mundo e o seu uso político, uma cultura forte principalmente nas camadas populares, sobre o significado do futebol para crianças e adolescentes pobres, que tem neste esporte uma das únicas possibilidades de lazer e muitos sonham com a expectativa de tornarem-se jogadores de futebol profissionais. Sonho este construído devido a todo o culto que se produziu diante de jovens vindos das classes subalternas que tornaram-se ídolos famosos e ostentadores de bens, pode-se entender todo o grande interesse dos adolescentes frequentadores da oficina de futebol na unidade escolar.

Quando a experiência do projeto de extensão foi iniciada na escola, houve o entendimento que o responsável pelo futebol era um profissional que estava aberto para promover atividades em conjunto, mesmo tendo todo o interesse do grupo de adolescentes só com o futebol. Foram iniciadas ações articulando com uma proposta de uma estagiária na época que participava do Movimento Hip Hop que tinha um projeto de intervenção e um outro projeto de pesquisa também e ela intencionava construir o Trabalho de Conclusão de Curso sobre essa temática da cultura Hip Hop e de como se poderia incorporá-la dentro do Serviço Social, como um instrumento que facilitasse a participação do público como uma ação que ao mesmo tempo que era uma atividade cultural, proporcionava a reflexão sobre a realidade de forma lúdica. Pode-se construir uma proposta educativa por dentro do que se compõe a cultura Hip Hop, esta prática de crítica social que se incorporou como um instrumento que facilitou a participação dos adolescentes, iniciando aos poucos com eles na oficina de futebol algumas atividades. Utilizou-se principalmente o Rap como parte do Hip Hop apresentando algumas letras de música, alguns vídeos para refletir com o grupo antes do início do futebol, com um tempo curto de 15 min/20 min e eles foram se abrindo para esse espaço de diálogo com a equipe e o responsável pela oficina de futebol também gostou muito do envolvimento deles, da participação da equipe da UERJ e incentivava os adolescentes a participarem desta iniciativa. Este educador já trabalhava utilizando o futebol também como um espaço que ele pudesse refletir sobre as relações entre os adolescentes, num momento de alguma agressividade entre os meninos, o educador parava o jogo de futebol e conversava sobre violência.

A intenção era dar continuidade as atividades nesta escola que já tinha o Programa Escola Aberta que abria aos sábados e isso facilitava a inserção dos estagiários, porém era uma unidade escolar que como um todo não estava num momento de abertura para que a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ pudesse estar regularmente e construindo uma proposta mais coletiva.

A equipe chegou a participar também nesta escola do Dia da Família na Escola, num outro momento em 2010, no entanto como uma atividade pontual, sem desdobramentos. A equipe da UERJ chegou a ficar um ano e meio na escola de 2010 ao início de 2011, desenvolvendo estas atividades com a oficina de futebol. Entretanto, não estava mais tendo uma ação efetiva porque o próprio Programa Escola Aberta passou a não ter mais o financiamento regular. Os “oficineiros” do Programa não estavam recebendo a ajuda de custo, a escola não estava recebendo verba para compra de material, com a equipe indo para o local, não tinha mais o público porque não havia como oferecer mais nenhuma atividade. O futebol por vezes ainda acontecia, porque não precisava necessariamente de um investimento muito grande, era pedido uniforme, material para garantir uma qualidade daquela atividade e melhores condições de participação dos adolescentes pois muitos meninos jogavam descalços ou apenas com um pé calçado com tênis que eram trocados entre eles para garantirem a participação de todos, porém por um tempo aconteceu sem que tivesse garantido este retorno, no entanto a frequência foi sendo reduzida aos poucos.

Costa, Mascarenhas e Wiggers, (2011), ao analisarem os resultados de uma pesquisa realizada com uma escola em Goiás, chegaram as seguintes conclusões parecidas com a experiência do PESCCAJ/FSS/UERJ, nesta escola em Queimados.

No que diz respeito à coerência entre a ação da política observada e o desenho teórico metodológico delineado em sua proposta pedagógica, os limites do programa na escola em foco podem ser explicados a partir de vários argumentos. A começar pela carência estrutural e de recursos humanos verificados. Bem como, pela ausência de controle democrático sobre as ações do programa, pela falta de um projeto de formação continuada para seus supervisores, coordenadores e oficinairos, e ainda pelo modelo de gestão descentralizada, que privilegia o conveniamento com Organizações Não Governamentais para a execução do programa, o que produz um processo pouco desejável de terceirização. Uma avaliação mais profunda sobre tal ordem de limites fugiria ao escopo dessa investigação, mas entendemos ser necessário e urgente à qualificação do programa (COSTA, MASCARENHAS; WIGGERS, 2011, p. 577).

Como forma de sistematização desta experiência da equipe da UERJ nesta escola, foi produzida a monografia com o seguinte título: **“Gramsci na batida do rap”: o hip hop como recurso pedagógico no trabalho do assistente social**, que além de resgatar os objetivos, metodologia e resultados do trabalho educativo desenvolvido nesta escola, pode investigar outras profissionais de Serviço Social que utilizavam a cultura Hip Hop como instrumental de ação profissional.

Entretanto, apesar dos bons resultados do trabalho com adolescentes no ano de 2010, a equipe do PESCCAJ foi entendendo no início de 2011 que a experiência não tinha mais como continuar nesta unidade escolar pois havia um esgotamento em função das dificuldades apresentadas em particular com o funcionamento do Programa Escola Aberta e assim concluiu sua ação nessa escola ao conhecer as profissionais da Escola Municipal da Ponte Preta, a diretora e orientadora educacional e a proposta de desenvolvimento de um projeto de maior aproximação da escola junto às famílias no ano de 2011 pode ser iniciado e será melhor apresentado no próximo capítulo desta tese.

2.6 Conhecendo a realidade familiar – perfil das famílias atendidas na Escola Municipal da Ponte Preta em Queimados – Rio de Janeiro.

Como parte do trabalho desenvolvido pelo PESCCAJ/FSS/UERJ na experiência com a E. M. da Ponte Preta, foi proposto desde o início da entrada da equipe no ano de 2011, a realização de um levantamento de dados e informações sobre as famílias atendidas pela escola, como uma maneira de ampliar o conhecimento sobre a realidade familiar, quando a unidade escolar ainda funcionava num prédio provisório numa Igreja Batista.

Tendo em vista que a equipe do projeto da UERJ foi formada por uma assistente social e estagiários de Serviço Social que possuem uma formação acadêmica em que se afirma a necessidade de um exercício profissional que contemple os estudos sociais, como uma competência profissional que contribua para o desvelamento da realidade referente as condições de vida e trabalho da população que atende, foi produzida uma ficha social a fim de ser discutida com as profissionais de educação da referida escola, por ser essa atividade algo que outros profissionais de outras áreas podem desenvolver, apesar das particularidades e complexidades que envolve a sua construção e análise dos dados .

Sobre a importância dos estudos sócio econômicos para conhecimento das famílias atendidas pelo Serviço Social, Mioto (2009) defendeu que:

A realização dos estudos sociais implica, em termos gerais, conhecer as formas assumidas pelas famílias, isto é, sua estrutura de relações tanto dentro de seus limites como fora deles. Deve analisar como ela exerce a proteção social de seus membros e como o Estado/Sociedade provê suas necessidades. Trata-se de um trabalho complexo que exige clareza sobre os marcos teóricos que orientam a sua compreensão, pois a falta dela pode redundar numa ação profissional que reduz o social ao familiar e a proteção social à solidariedade familiar. A falta de clareza pode levar à perda da perspectiva de totalidade e da lógica dos direitos e da cidadania (CFESS/ABEPSS, 2009, p. 489).

Neste sentido, foi produzida e utilizada uma ficha social para o recolhimento de dados, junto aos familiares da escola no ano de 2012, em algumas atividades aos sábados e por vezes

também no meio da semana, apesar dessas últimas serem bastante excepcionais pois os estagiários do projeto, em sua maioria trabalhadores de tempo integral, não poderiam participar de ações durante a semana, excetuando-se uma delas a época que se encontrava desempregada. Porém, devido as diversas dificuldades de aplicação do instrumento junto aos familiares que participavam das atividades aos sábados, acrescido de limites na organização da equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, houve o extravio de parte dos formulários preenchidos, não sendo possível realizar a tabulação e análise devidamente na primeira tentativa de implementar-se um processo investigativo que contribuísse para um melhor conhecimento da realidade de vida das famílias dos estudantes.

Entretanto, a equipe tinha a clareza da importância de desenvolver esse levantamento que poderia trazer elementos importantes para conhecimento das condições de vida e trabalho das famílias, desdobrando-se em ações mais condizentes com a realidade das mesmas. Assim, debateu-se com as profissionais da escola, o melhor momento de realizá-lo a fim de deixar um material que subsidiasse o trabalho da unidade escolar com esses sujeitos.

Destarte, no ano de 2013 quando dois novos projetos de intervenção dos estagiários foram construídos coletivamente para serem implementados, sendo estes apresentados e analisados posteriormente no capítulo 3, a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ retomou o planejamento para a elaboração de um novo instrumento a ser utilizado em formato de entrevista para coleta de dados junto às famílias.

Com isso, foi produzido uma nova ficha contendo variáveis sobre questões relacionadas a idade, sexo, escolaridade, etnia/raça, religião, nº de filhos, inserção em Políticas Públicas, entre outras. No entanto, como se buscava manter um processo de construção coletiva junto as profissionais da escola, principalmente a diretora e a orientadora educacional, houve o envio de uma primeira versão do formulário para que as mesmas pudessem acompanhar e opinar sobre o modelo final, porém, quando a última versão foi finalizada e se enviou para a reprodução na unidade escolar, por engano, foi reproduzido um modelo que não continha determinadas variáveis, como por exemplo, o número de filhos. Entretanto, o levantamento foi realizado em março de 2014, no mesmo dia da eleição para Diretor e para Conselheiros Escolares, quando a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ apresentou um resumo do trabalho de assessoria realizado junto à E. M. da Ponte Preta para a comunidade escolar e aproveitou para realizar a aplicação do questionário em formato de entrevista, junto a 100 (cem) familiares, sendo este depois tabulado e devolvido junto a um material de sistematização da experiência na escola, ainda em 2014.

Como já observado no decorrer dos 3 (três) anos de implementação da assessoria na unidade escolar, o público atendido constitui-se predominantemente de mulheres em que parte

delas são também chefes de família, constituindo-se em famílias monoparentais que fazem parte da realidade atual de parte das formações familiares no Brasil.

Em estudos realizados por Alves e Cavenaghi (2012), sumarizados em entrevista dada por e-mail a IHU On-Line em outubro de 2012 e publicada com o título de **Censo 2010. Uma família plural, complexa e diversa. Entrevista com José Eustáquio Diniz Alves e Suzana Cavenaghi**, os mesmos afirmaram inicialmente que “A sociedade brasileira mudou em termos demográficos e na composição plural das relações familiares. Os diferenciais de gênero e de geração são fundamentais para se compreender a complexidade e a diversidade das relações familiares do Brasil contemporâneo” (Idem, 2012, p. 1).

[...] a primeira grande mudança foi a redução do arranjo majoritário formado por casais (núcleo duplo) com filhos. Em números aproximados, este tipo de família estava presente em cerca de dois terços (66%) dos domicílios, em 1980, mas caiu para algo próximo de 50% em 2010.

A segunda mudança – de maneira complementar à primeira – foi o aumento do arranjo formado apenas pelos casais sem filhos e sem outros parentes, que passou de 12% em 1980 para 15% em 2010.

A terceira alteração foi o aumento do arranjo monoparental feminino (núcleo simples, formado por mães com filhos), que passou de 11,5% em 1980 para 15,3% em 2010.

A quarta modificação foi também o aumento – ainda que de uma base menor – do arranjo monoparental masculino (núcleo simples, formado por homens com filhos), que passou de 0,8% em 1980 para 2,2% em 2010.

A quinta transformação foi o crescimento do número de mulheres morando sozinhas, que passou de 2,8% em 1980 para 6,2% em 2010.

A sexta foi o crescimento do número de homens morando sozinhos, que passou de 3% em 1980 para 6,5% em 2010. E, finalmente, a sétima mudança aconteceu com a redução do percentual de famílias compostas e extensas (casais, filhos, parentes e agregados) que caiu de 4,8% para 2,2% no mesmo período (Ibdem, 2012, p. 1, 3-4).

Neste sentido, dos 100 (cem) formulários aplicados, 96 (noventa e seis) foram preenchidos junto às mulheres que compareceram à escola no dia das eleições e da apresentação das atividades do PESCAJ/FSS/UERJ, em sua maioria mães, porém em alguns casos, contou-se também com avós, tias e irmãs mais velhas, mostrando que o papel de cuidado, proteção e atenção junto as crianças e adolescentes, continua sendo principalmente delegado ao sexo feminino que também é responsabilizado pela educação infanto juvenil.

Constata-se que existem várias leis que preconizam a igualdade entre homens e mulheres em nosso país, porém, há uma lacuna muito grande entre os direitos preconizados pelas leis, e as reais necessidades das mulheres que deveriam ser consideradas cidadãs em nível de equivalência aos homens. Sabemos que os valores e as normas em uma sociedade não se modificam por decreto. A sociedade e o conjunto de instituições que a integram se modificam somente se os significados e valores de quem vive nelas, também se modificarem. Há que pensar em desconstruir o imaginário social que atribui as tarefas domésticas e as relativas ao cuidado somente às mulheres, propondo estratégias de ação que visem à mudança de comportamentos – mais solidários e que levem em conta as trajetórias de vida das mulheres (LISBOA; MANFRINI, 2017, p. 106).

Na entrevista com a professora 1 há um destaque para a presença marcante das mães a partir da sua predominância nas famílias atendidas pela escola: “eu acho vou falar mãe porque a nossa família ainda é matriarcal”, apesar desse predomínio não significar que as mulheres chefes de família possuem um maior poder social que os homens na sociedade e mesmo no interior dos espaços familiares.

Cumprir o papel masculino de provedor não configura, de fato, um problema para a mulher, já acostumada a trabalhar. Para ela, o problema está em manter a dimensão do respeito, que é conferida pela presença masculina. Mesmo quando sustentam economicamente suas unidades domésticas, elas podem continuar designando, em algum nível um “chefe” masculino. Isso significa que, mesmo nos casos em que a mulher assume-se como provedora, a identificação do homem com a autoridade moral que confere respeitabilidade à família não necessariamente se quebra (SARTI, 2010, p. 29-30)

Em entrevista realizada pela pesquisadora da UERJ com o Secretário Municipal de Educação de Queimados sobre a relação escola e família, surgiu em sua fala, as implicações trazidas pela saída da mulher do âmbito privado.

Eu penso que se tem algo que nós perdemos muito com a globalização, o acesso a informação, a própria necessidade da mulher ter que trabalhar, ter um tempo maior para buscar os recursos para manter família, até porque nesse novo formato em que vivemos hoje em que essa igualdade de gêneros forçou muito a mulher também buscar seu espaço e esse momento em que a mulher vive, momento importante que a mulher vive de buscar o seu espaço, de buscar igualdade, tanto nas oportunidades, quanto no salário. Eu penso que a sociedade não foi preparada para esse momento. Eu sou defensor que a mulher busque o seu espaço mas por muitos séculos e séculos, a mulher foi vista como aquela que educava a criança e o pai sempre ficou distante disso, eu penso que a sociedade não foi preparada para isso (Secretário Municipal de Educação).

Existe ainda o reforço de relações assimétricas aonde a desigualdade de gênero continua sendo reproduzida nas relações familiares em que para o homem cabe as tarefas mais voltadas para o âmbito público e para as mulheres, o privado do lar e as necessidades relacionadas a reprodução dos sujeitos, mesmo que essa também seja trabalhadora, a questão da dupla ou tripla jornada, no caso das mulheres estudantes, é a realidade de muitas, ainda mais cruel quando as mesmas vivem em condição de pobreza, como muitas dessas que são atendidas pelas escolas públicas brasileiras.

Neste sentido, Lisboa e Manfrini (2017) discutiram a importância de se levar em consideração, com a maior participação das mulheres na vida pública, que precisa ser enfrentada conjuntamente, tendo em vista o seu menor tempo no espaço privado, precisando por isso da construção de Políticas Sociais que contribuam para se conhecer a trajetória de vida das mesmas, a fim de garantir maior equidade de gênero⁹⁸ na sociedade brasileira. “[...] o

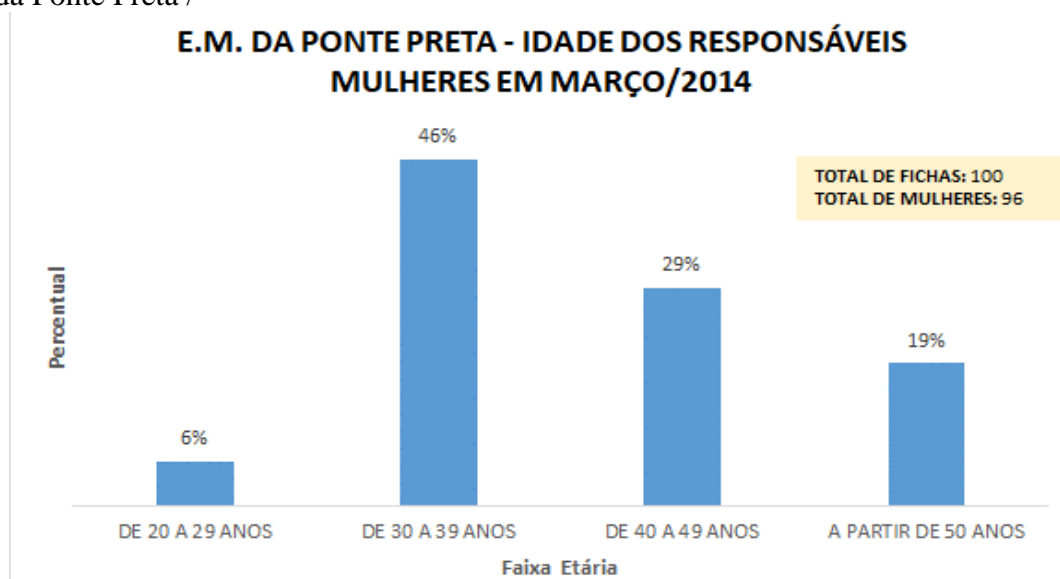
⁹⁸ Gênero, visto especialmente sob forma relacional (masculino e feminino) é uma destas instituições, uma instituição elementar em todas as sociedades históricas. Por isso, as teorias feministas insistem em afirmar

protagonismo das mulheres na elaboração de políticas públicas que venham ao encontro de suas necessidades básicas ainda é incipiente, tornando-as mais ‘objeto’ [...] do que sujeitos propositores” (Idem, 2017, p. 106).

Com relação a realização do estudo social realizado pela equipe da UERJ na escola, após a entrevista com as representantes das famílias, foi feita a tabulação dos dados, para posterior construção de gráficos em que alguns serão apresentados, a seguir.

Nos gráficos 2 e 3 pode-se verificar que com relação a idade dos responsáveis, tanto mulheres como homens em sua maioria, são adultos com faixa etária entre 30 e 39 anos e 40 e 49 anos, mostrando indícios do amadurecimento da população brasileira que vem sendo uma tendência dos últimos dados demográficos que mostram que o país vem aumentando a expectativa de vida, conseqüentemente reduzindo o número de jovens e aumentando o quantitativo de idosos.

Gráfico 2 - Faixa etária das mulheres responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta /



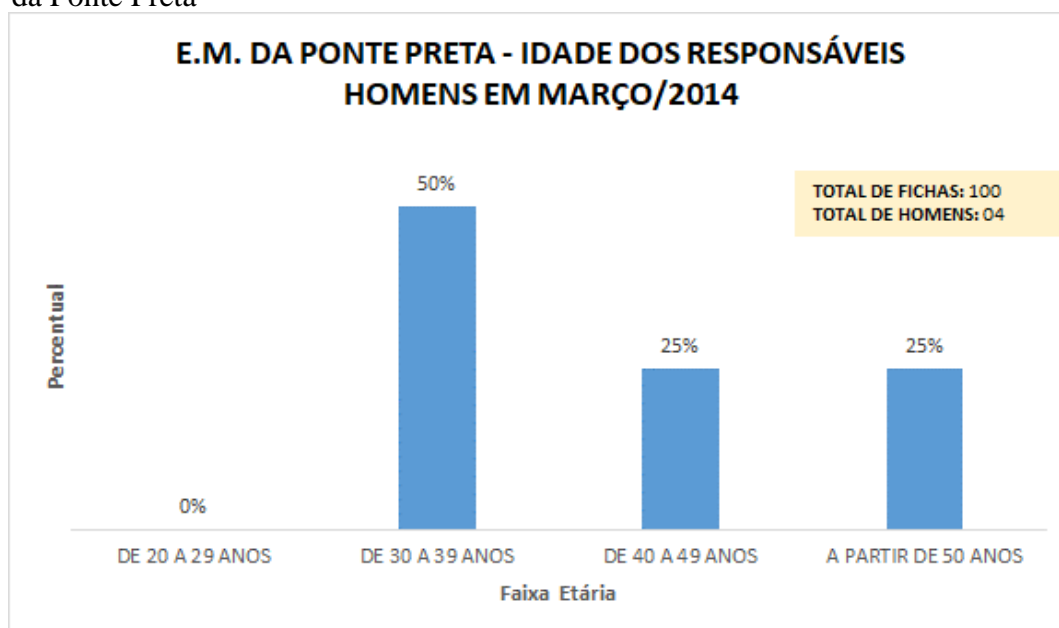
Fonte: Levantamento de perfil familiar – PESCCAJ (2014)

De acordo com Elza Berquó e Sandra Garcia, pesquisadoras do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), em artigo publicado em *Humanidades*, em fevereiro de 2012 por Carlos Haag

Até meados do século XXI teremos uma população envelhecida. Mas, no caso brasileiro, ainda dá tempo de se aproveitar isso como um “bônus demográfico” não mais viável no caso europeu. Na educação, por exemplo, a redução do ritmo de crescimento da população ao lado do envelhecimento podem ser um bônus, já que há chances de melhorar a cobertura e a qualidade do ensino (HAAG, 2012, p. 78).

que o gênero é social e historicamente construído; que os indivíduos nas suas práxis cotidianas reproduzem e constroem as classificações de gênero (LISBOA e MANFRINI, 2017, p. 110).

Gráfico 3 - Faixa etária dos homens responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta



Fonte: Levantamento de perfil familiar – PESCCAJ (2014).

Apesar do formulário não ter levantado o número de filhos por mãe, pelos problemas explicados anteriormente na reprodução do instrumento, no decorrer da experiência do PESCCAJ/FSS/UERJ, a equipe pode ter contato com apresentações e relatos de mulheres em que muitas indicavam a existência de uma média de 3 a 4 filhos ou mais, destoando das pesquisas gerais que têm mostrado a redução da natalidade com a queda do número de filhos no Brasil⁹⁹, o que conseqüentemente torna mais agravante a situação de pobreza das mulheres com maior número de filhos que não possuem os seus direitos a uma vida digna garantidos.

Outra situação que não apareceu no estudo social mas surge com frequência como uma expressão da questão social enfrentada pelas escolas, é a gravidez na adolescência que apareceu num fragmento de fala de uma das funcionárias da E. M. da Ponte Preta “muita menina agora... uma menina bonitona agora, é uma loira... quando eu vi essa menina grávida, eu fiquei triste porque a gente vê aqui no colégio...

Segundo dados analisados por Berquó, apud Haag (2012) não se trata unicamente de se ter o envelhecimento influenciando na transição demográfica brasileira “[...] a pesquisa confirmou o início cada vez mais precoce da vida sexual, fruto de um mundo mais liberal em que a virgindade não é mais um valor. Mas isso não foi acompanhado por um maior conhecimento e utilização dos métodos contraceptivos” (Idem, 2012, p. 79).

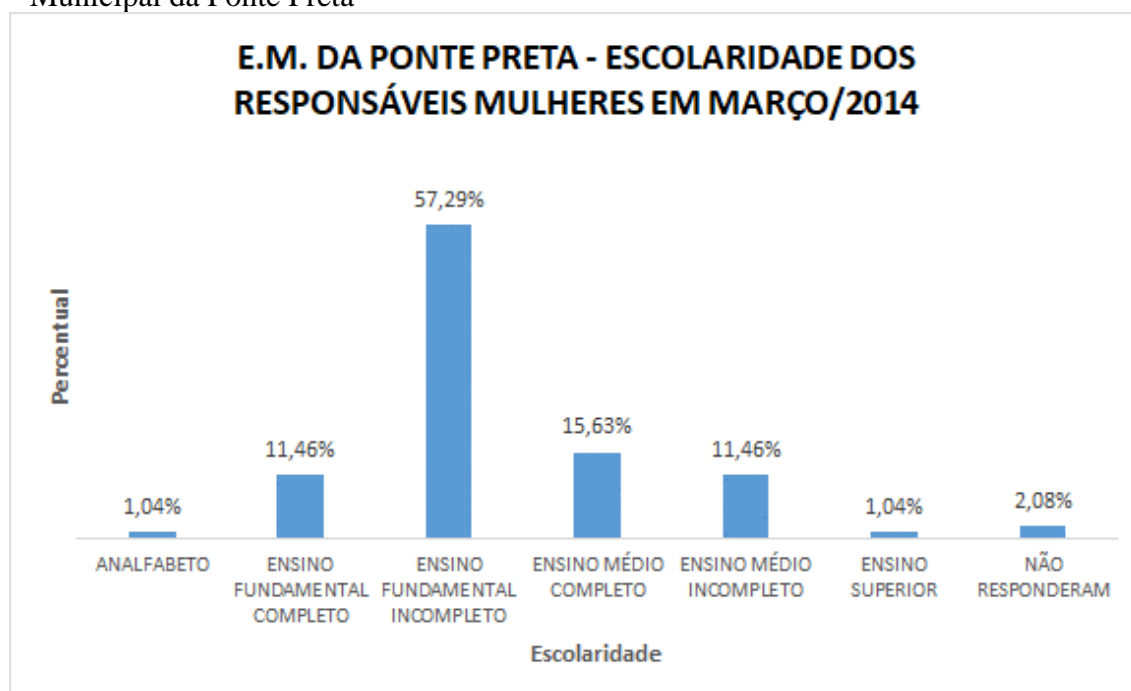
⁹⁹A fecundidade feminina vem caindo rapidamente e se, em 1960, a taxa era de 6,3 filhos por mulher, esses números caíram para 5, 6 (1970), 2,9 (1991), 2,4 (2000) e 1,9 (2010) (HAAG, 2012, p. 78).

A gravidez na adolescência geralmente é acompanhada pela dificuldade de continuidade da escolarização ou mesmo da evasão escolar, o que se torna uma importante justificativa para a realização de trabalhos educativos de orientação sexual que deveriam ser desenvolvidos pelas escolas e serviços de saúde.

Dado o reconhecimento social acerca da necessidade de se desenvolverem práticas de cuidado voltadas à saúde integral dos adolescentes, bem como voltadas à saúde sexual e reprodutiva, diversas políticas, programas e documentos públicos têm se debruçado em questões vinculadas à educação sexual (Brasil, 2007a, 2007c). No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), por exemplo, no artigo 11 aponta-se o direito de crianças e adolescentes ao acesso à saúde integral e, nessa direção, reforça-se a necessidade de garantia de acesso dos adolescentes aos serviços de cuidado à saúde integral, bem como às questões de sexualidade (Brasil, 1990; SFAIR, 2012) (VIEIRA; MATSUKURA, 2017, p. 456)

No gráfico 4 que indica o grau de escolaridade das mulheres entrevistadas, mais da metade das mesmas, ou seja, 57,29% responderam que possuem o Ensino Fundamental incompleto que cruzado com a idade das mesmas mostra que estas possivelmente interromperam o seu processo de escolarização, não chegando nem ao Ensino Médio e algumas, como pode-se observar no contato com esse público, são analfabetas, semi analfabetas ou analfabetas funcionais que mal sabem escrever o próprio nome.

Gráfico 4 - Escolaridade das mulheres responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta



Fonte: Levantamento de perfil familiar – PESCCAJ (2014).

Tal aspecto é bastante relevante pois mostrou que a população trabalhadora pobre desta escola, mesmo com baixo grau de escolaridade, buscou manter os seus filhos nessa unidade

escolar, mesmo que esse acesso e permanência venha se dando em função dos últimos governos no Brasil terem investido em políticas de renda mínima ou de redistribuição de renda como o Bolsa Família, colocando como uma das condicionalidades a matrícula e a frequência escolar.

Sobre o questionamento de que famílias sofrem mais com a pobreza, Alves e Cavenaghi (2012) afirmaram que:

[...] são as famílias monoparentais femininas, especialmente aquelas com filhos pequenos. Por exemplo, a maioria dos beneficiados do programa Bolsa Família é constituída por este tipo de arranjo. Isso acontece porque é muito difícil para uma mãe combinar, ao mesmo tempo, as funções de provedora e cuidadora. As mães com filhos menores de 15 anos e sem cônjuge não conseguem ter uma inserção integral e permanente no mercado de trabalho, pois precisam dedicar muito tempo às questões de alimentação, saúde, educação e cuidados dos filhos e da moradia. Como resultado, recebem salários mais baixos e precisam dividir uma renda baixa com seus dependentes. Acabam caindo na “armadilha da pobreza” e não conseguem romper com o ciclo intergeracional da pobreza (Idem, 2012, p. 5).

Netto (2007) apresenta dados levantados por outros autores no que se refere a extrema desigualdade social que atinge a maior parte das famílias brasileiras.

No Brasil, “em média, para cada 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres, os 10% mais ricos recebem 65,8. Ou seja: os mais ricos se apropriam de uma renda quase 66 vezes maior que os mais pobres” (M. Pochmann, A. Barbosa, A. Campos, R. Amorim e R. Aldrin (orgs.), 2004, p. 62). Estudos recentes mostram que apenas cinco mil famílias, num país de 180 milhões de habitantes, apropriam-se de um estoque de riqueza equivalente a 2/5 de todo o fluxo de renda gerado pela sociedade no período de um ano. Tais famílias embolsam o equivalente a 3% da renda nacional total, com o seu patrimônio representando cerca de 40% do PIB brasileiro (Idem, 2007, p. 139).

Na entrevista com a diretora da E. M. da Ponte Preta realizada pela pesquisadora em 2017 como parte da pesquisa empírica desta tese, surge de maneira contundente uma identificação da problemática referente a escolarização das famílias, reforçando a percepção já apresentada anteriormente e indicando a preocupação em incentivar o retorno a escola por meio de programas de alfabetização de adultos. Tal aspecto foi apresentado no início do capítulo 2, quando foi apresentada a Política de Educação do município de Queimados.

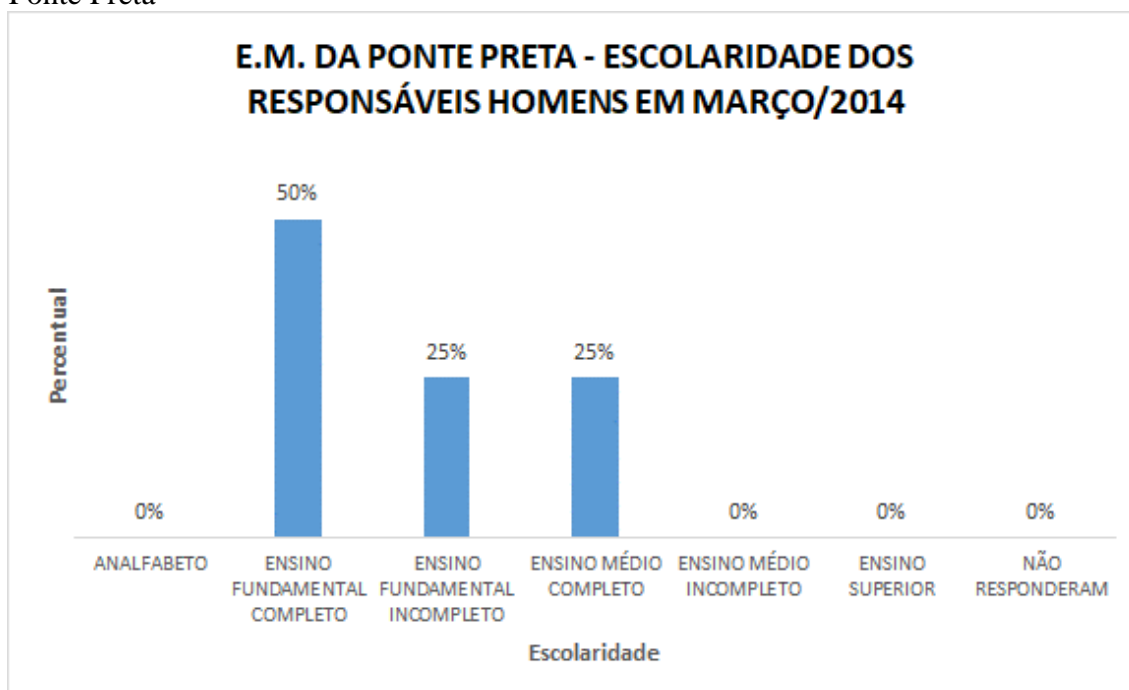
Então a gente começou a investigar as famílias e a gente percebeu que a maioria daqueles alunos que tinham uma dificuldade grande, eles vinham de famílias com muitas dificuldades, que a mãe não sabia ler ou o pai não sabia ler ou não tinham um interesse mesmo ou estudavam porque na época já tinha o Bolsa Família, foi uma época que a gente teve uma superlotação na escola quando começou a questão dessa Bolsa Família. Tem que estar na escola, tem que estar na escola, [...], então essa era uma preocupação, a preocupação era voltada para a aprendizagem ou eles entendiam que o pouco que o aluno aprendia já estava bom, porque aprendeu mais do que eu, porque ele já sabe escrever meu nome, porque a criança, “ah ele é tão inteligente! Ele faz comida, faz isso, faz aquilo” E porque que na escola ele não consegue? Então a gente começou a perceber as dificuldades da família, da família também. Então quando nós tivemos a oportunidade aqui de abraçar um projeto que foi o Brasil Alfabetizado, que foi logo no primeiro ano, a gente chamou, fez uma propaganda para as famílias virem também para serem alfabetizadas (Diretora).

Em pesquisa realizada por Resende (2013) sobre a relação escola e família no que se refere ao chamado “dever de casa”, a autora fez uma importante reflexão que pode iluminar a leitura sobre o relato da profissional de educação acima referido. No que concerne as diferenças culturais no caso dessa pesquisadora, a mesma referiu-se às outras famílias com nível sócio econômico e cultural maior, porém também pode-se considerar as distâncias existentes entre as realidades de vida e trabalho existentes entre as famílias mais pobres e as profissionais de educação, fazendo com que essas últimas tenham maior dificuldade de entendimento sobre os limites familiares dos estudantes da escola pública ou mesmo como a diretora, possa levar em conta essa realidade para propor novas ações e projetos.

Tal linha de análise aponta para alguns dos limites da colaboração entre família e escola, destacando, no caso, aqueles impostos pelas diferenças socioculturais entre os grupos familiares – sendo que algumas famílias se encontram mais próximas culturalmente da escola e, nesse ponto, tais diferenças se transformam em desigualdades. A decorrência não é uma negação da colaboração, mas sim a ênfase na necessidade de considerar as referidas diferenças ao formular projetos de parceria (RESENDE, 2013, p. 213 In: ROMANELI, NOGUEIRA; ZAGO (orgs.), 2013).

Retornando a apresentação e análise dos gráficos do estudo social na escola, no caso dos homens, apesar de ser inexpressivo o quantitativo que respondeu ao questionário, há 50% com o Ensino Fundamental completo e 25% com o Ensino Médio completo, mostrando proporcionalmente um grau de escolarização maior do que das mulheres.

Gráfico 5: Escolaridade dos homens responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta

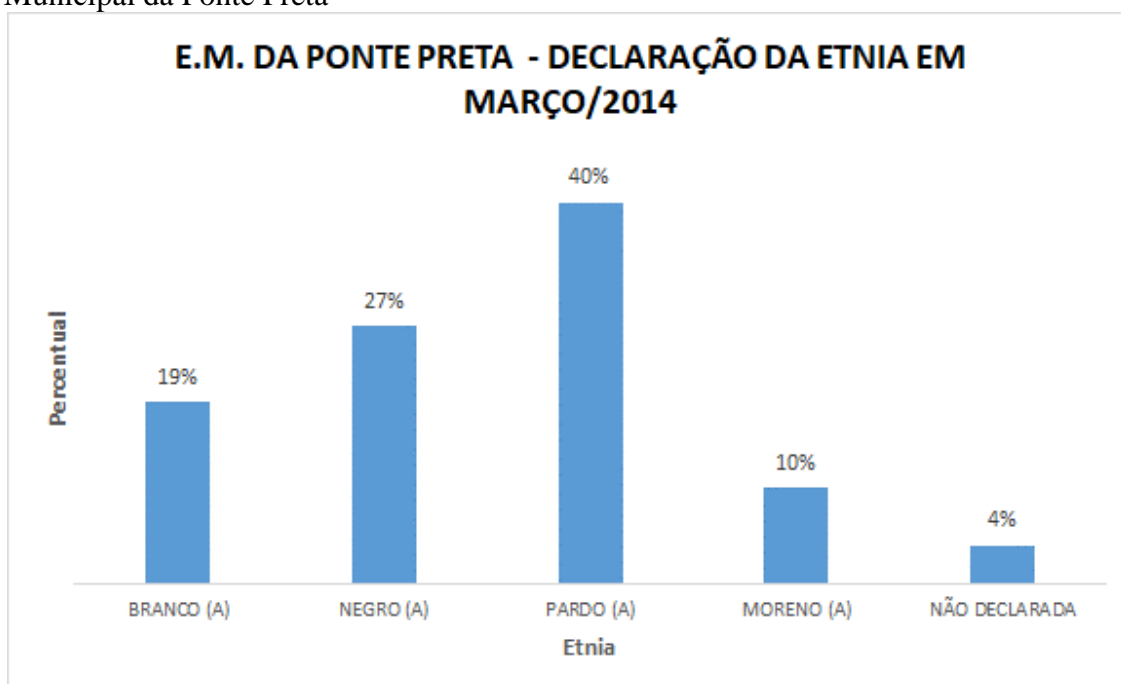


Fonte: Levantamento de Perfil familiar – PESCAJ (2014)

Outro dado relevante apresentado no levantamento e tabulado no gráfico 6, refere-se a declaração da etnia dos sujeitos entrevistados que em sua maioria se identificou como negros, pardos e morenos, somando 77%, e num primeiro momento pode-se analisar positivamente que apenas 19% tenham se identificado como brancos, mesmo com todo o preconceito e discriminação racial existente no Brasil e particularmente num município com fortes raízes escravocratas em que o seu próprio nome pode ter sido escolhido devido a queima de corpos de negros escravizados que fugiam do cativeiro, o que foi analisado no início deste capítulo.

Entretanto, ao se analisar a auto declaração separadamente sobre a identidade desse público, vê-se que 27%, consideram-se como negros, 40% como pardos e 10% morenos. Dentre os pardos e morenos podem existir sujeitos que não se identificaram como negros devido a histórica discriminação e preconceito racial sofridas por este público.

Gráfico 6 - Declaração da etnia (cor) dos responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta



Fonte: Levantamento de perfil familiar – PESCCAJ (2014).

Oliveira (2016) analisando a famílias negras brasileiras historicamente, cita parte do Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo (1999) apresentando a maneira discriminatória que foi tratada principalmente a concepção de negro pelo jornal, o que retratou bem a maneira como principalmente o homem negro pobre é considerado pelos meios de comunicação, pela polícia e outras instituições no Brasil, mostrando no caso do jornal, uma visão equivocada sobre o que é racismo.

[...] negro e mulato [...] se necessário, use a forma negro (e nunca preto, colored, pessoa de cor, crioulo, pardo, etc.). Mulato e mulata são aceitáveis quando se justificar a especificação, na notícia, da cor da pele da pessoa. No noticiário policial, só faça referência a negro quando se tratar de pessoa procurada. A polícia procura dois homens negros e um branco, acusados de ... Nos demais casos, raramente há necessidade de falar em brancos, negros ou mulatos. No noticiário geral, a palavra só tem sentido se a própria pessoa se referir a ela ou se houver uma denúncia de discriminação racial. Por isso, não descreva um jogador, artista ou personalidade como, por exemplo: João da Silva, 32 anos, negro (a menos que o personagem proclame a sua negritude). A única exceção seria para casos muito incomuns (o primeiro presidente de um país, o primeiro cardeal negro, etc.). O Estado não compactua com casos de racismo e os denuncia sempre (MARTINS FILHO, 1999 apud OLIVEIRA, 2016, p. 241-242).

Oliveira (2016) destaca o impacto causado pelo histórico de escravidão do negro no Brasil, em suas diferentes relações sociais.

O longo período escravista no Brasil – o maior das Américas – produziu marcas que afetam as relações entre brancos e negros e entre o Estado e a sociedade, possíveis de serem observadas em vários espaços da vida cotidiana, em especial, [...], na vida familiar dos afro-brasileiros (Idem, 2016, p. 235).

Tal aspecto também reforçou a importância de manutenção das políticas de ação afirmativas, conhecidas como “cotas” para negros e pardos, a fim de garantir o acesso desse público a um grau de escolaridade maior e a ocupação em cargos públicos que dêem maior dignidade ao povo negro.

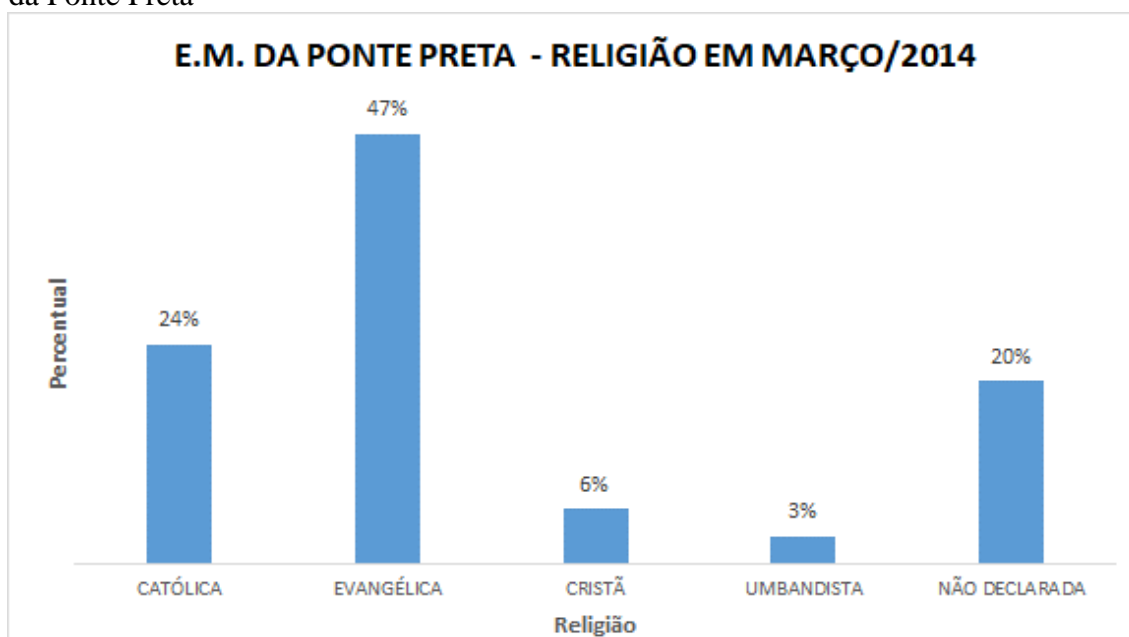
Entende-se que as políticas de ações afirmativas procuram combater os efeitos da discriminação que tem histórico de desigualdades, perseguições, maus-tratos, violação de direitos e, por meio do acesso à educação, saúde e moradia, buscam estabelecer programas e projetos para promover a igualdade material (AYRES, 2013, p. 10).

As considerações sobre as ações afirmativas foram abordadas no início do capítulo 2, com a finalidade de resumir o histórico de implantação das cotas raciais na UERJ e colaborar com a apresentação e análise sobre a inserção dos trabalhadores estudantes de Serviço Social, como estagiários desta experiência analisada na tese, em que a maioria foi cotista, com inserção na universidade por serem de origem negra e pobre.

No gráfico 7 há a identificação de mais de 50% dos sujeitos com a religião evangélica e/ou como cristão, como alguns evangélicos se auto denominam, fundamentado por dados gerais de pesquisas que mostram o grande aumento no Brasil das igrejas pentecostais e neopentecostais, como aparece também na entrevista com a Orientadora Pedagógica sobre o município que reside e trabalha: “A gente sabe que Queimados é uma comunidade muito, muito evangélica”. Para além da perda de adeptos da Igreja Católica, o que mais chama atenção na atualidade, é que há um avanço das religiões com características fundamentalistas com fortes traços conservadores que vêm ocupando espaços no legislativo e no executivo brasileiro,

mesmo dentro do catolicismo com correntes carismáticas, colocando em risco a perspectiva do Estado laico e os avanços conquistados nas diferentes áreas das Políticas Sociais, particularmente na Política de Educação com propostas como o Escola Sem Partido, apresentado e analisado anteriormente, que se coloca contrário ao trabalho educativo sobre os temas transversais, principalmente no que se refere ao debate de gênero, a homofobia e a orientação sexual nas escolas.

Gráfico 7 - Declaração religiosa dos responsáveis dos estudantes da Escola Municipal da Ponte Preta



Fonte: Levantamento de Perfil familiar – PESCCAJ (2014).

Vale a pena considerar no levantamento realizado com as famílias da E. M. da Ponte Preta na mesma variável sobre as religiões, que mesmo aparecendo apenas 3% de indivíduos identificados como umbandistas, o fato de alguns sujeitos terem trazido informações sobre religiões de matrizes africanas num universo hegemonicamente evangélico, aonde municípios da Baixada Fluminense, tem um crescente aumento dessas igrejas e aonde práticas de intolerância religiosa são constantes, mostrou também a resistência construída em termos de manutenção de outras formas de espiritualidade e culturas não hegemônicas.

Pereira e Miranda (2017) debatendo a laicização e a intolerância religiosa na sociedade e os seus rebatimentos na escola em termos normativos, fazem uma importante análise.

Se por um lado a temática religiosa vem se projetando como uma questão posta na contemporaneidade – opondo sujeitos e atores sociais em trincheiras distintas na sociedade – por outro lado, em nome de opções religiosas por vezes travestidas em discursos sociais voltados a grandes coletivos tem se imputado a escolas e seus currículos tentativas de normatização e regulação pautadas por forte conservadorismo e intolerância. É o que observamos no debate contemporâneo em torno do Programa Escola Sem Partido, por exemplo, quando verificamos seus sujeitos enunciantes a

partir de suas filiações religiosas e/ou partidárias, sem que tais dimensões sejam vinculadas aos seus enunciados, propostos como unidades de sentido neutras e visando a produção de supostos consensos sociais (Idem, 2017, p. 102).

As autoras reforçam como esse tipo de intervenção religiosa na escola pode interditar a possibilidade de construção de uma escola diversa, citando o exemplo da lei 11.645/2008 que alterou a Lei 9.394/1996 (LDB), que já tinha sido alterada pela Lei 10.639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, indicando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

O grande problema nesse caso envolve o fato de que tal omissão, associada a um discurso pautado mais nos argumentos de autoridade moral do que em uma discussão sobre ética, cria cenários nos quais a captura e difusão desse discurso pelo público em geral ocorre sob forte apelo de uma lógica maniqueísta que opõe crianças e jovens, ao mesmo tempo em que opõe famílias e escolas, bem como práticas culturais distintas no interior da escola, hierarquizando-as, em muitos casos, de modo subliminar, mas, por vezes, de modo explícito. Em relação a esse último aspecto é o que assistimos, por exemplo, em práticas nas quais o tratamento da Lei 11.645 (Brasil, 2008) é interditado por professores com orientação religiosa neopentecostal. Desse modo, sob a égide de um discurso que propõe uma atitude de neutralidade em face de qualquer “doutrinação religiosa” assiste-se a notável articulação de grupos religiosos voltados à contenção de toda e qualquer pauta que garanta a reflexão, no espaço escolar, dos aspectos constitutivos da diversidade sociocultural e religiosa da sociedade brasileira (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 103).

Optou-se por dar continuidade à análise da influência religiosa na sociedade brasileira, mostrando-se a sua contradição dentro da realidade, mesmo de forma sumarizada, destacando-se que a região da Baixada Fluminense, teve uma presença marcante da atuação social e política da Igreja Católica, particularmente no período da ditadura civil militar (1964-1985), sendo um espaço de resistência e formação de lideranças religiosas e populares ligadas aos movimentos sociais, assim como de partidos políticos opositores ao regime ditatorial. Especificamente, o município de Nova Iguaçu, do qual Queimados fez parte antes da sua emancipação em 1990 e no qual sedia a Diocese do mesmo nome que congrega vários municípios da Baixada¹⁰⁰, além dos já citados. Essa região passou por intensas movimentações sociais que a colocaram como alvo da repressão, conforme resgatado por Sótenos, (2013) ao analisar documentos oficiais da época da ditadura que reforçam as preocupações que os militares tinham com a Baixada Fluminense, em particular referente a alguns líderes religiosos como o bispo D. Adriano Mandarino Hypólito, sequestrado em 1979 por seus posicionamentos contrários ao governo.

O debate sobre a pobreza passou a ser cada vez mais politizado. Não dizemos de sua mera existência, mas a sua percepção e o entendimento de que, em última análise, era ela a causadora de grande parte do sofrimento da população que ali residia. Essa percepção contribuiu para a mobilização cada vez maior dos setores populares e do clero local. Assim como em várias regiões do país, na cidade iguaçuana as lideranças

¹⁰⁰ Além de Nova Iguaçu e Queimados, a Diocese de Nova Iguaçu é formada pelos municípios de Belford Roxo, Japeri, Mesquita, Nilópolis e Paracambi (LIRA, 2013, p. 147).

religiosas foram ficando mais sensíveis às lutas empunhadas pelo povo (Idem, 2013, p. 167).

É relevante destacar que a Igreja Católica historicamente caracteriza-se por uma ação contraditória em seu interior, com forças em disputa entre o conservadorismo e a crítica social e que no momento da ditadura civil militar, isso não foi diferente, como vale relembrar o seu papel central na organização das “[...] Marchas da Família com Deus pela Liberdade [...]”, com fortes características conservadoras.

Como explica Sótenos, (2013) estas são:

[...] manifestações populares de diversos setores da sociedade em todo país, ao lado de políticos conservadores, da elite empresarial e de movimentos de mulheres de classe média, no incitamento da população católica à defesa dos tradicionais valores cristãos. Todo esse movimento funcionou como um apelo à intervenção das Forças Armadas para “salvar” o país da ameaça do populismo, da corrupção e do comunismo que julgavam pairar sobre suas cabeças. Nesse sentido, o golpe foi dado sob o pretexto de combater a “crise moral” que assolava o país, em nome da “democracia” e da “civilização ocidental cristã” (Ibdem, 2013, p. 165).

Entretanto, no seio do mesmo catolicismo surgiu na mesma época na década de 1960, uma vertente religiosa que se expandiu na América Latina, chamada de Teologia da Libertação com características marxistas que “[...] se sedimentou no Brasil principalmente pela sua ênfase preferencial pelos pobres, além de contar com o incentivo do episcopado progressista, principalmente na figura do papa João XXIII” (LIRA, 2013, p. 151).

Neste sentido, essa nova interpretação teológica influenciou os líderes religiosos em regiões pobres e periféricas do Brasil e em particular na Baixada Fluminense, como no município de Nova Iguaçu como abordado anteriormente e em consequência em Queimados, que a época era 2º Distrito de Nova Iguaçu. Conforme pode-se verificar na foto de capa do Arquivo da Cúria Diocesana deste município do livro de João Marcus Figueiredo Assis e Denise dos Santos Rodrigues: **Cidadania, movimentos sociais e religião: abordagens contemporâneas**¹⁰¹, há uma faixa levada por populares numa passeata com escritos pela defesa da educação para todos, tendo ainda um versículo bíblico “A verdade vos libertará” da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Queimados.

Foi necessário esse breve histórico da participação crítica da Igreja Católica na Baixada Fluminense, particularmente no período da ditadura brasileira, também em função de ter sido observado pela pesquisadora da UERJ, alguns comentários da diretora da E. M. da Ponte Preta sobre a sua participação ativa na Igreja Católica da região da unidade escolar, o que pode indicar a sua vinculação as correntes progressistas religiosas.

¹⁰¹ Livro publicado pela Editora da UERJ (Eduerj) lançado em 2013, que foi consultado pela pesquisadora para realizar esse histórico sobre a Igreja Católica no período da ditadura civil militar.

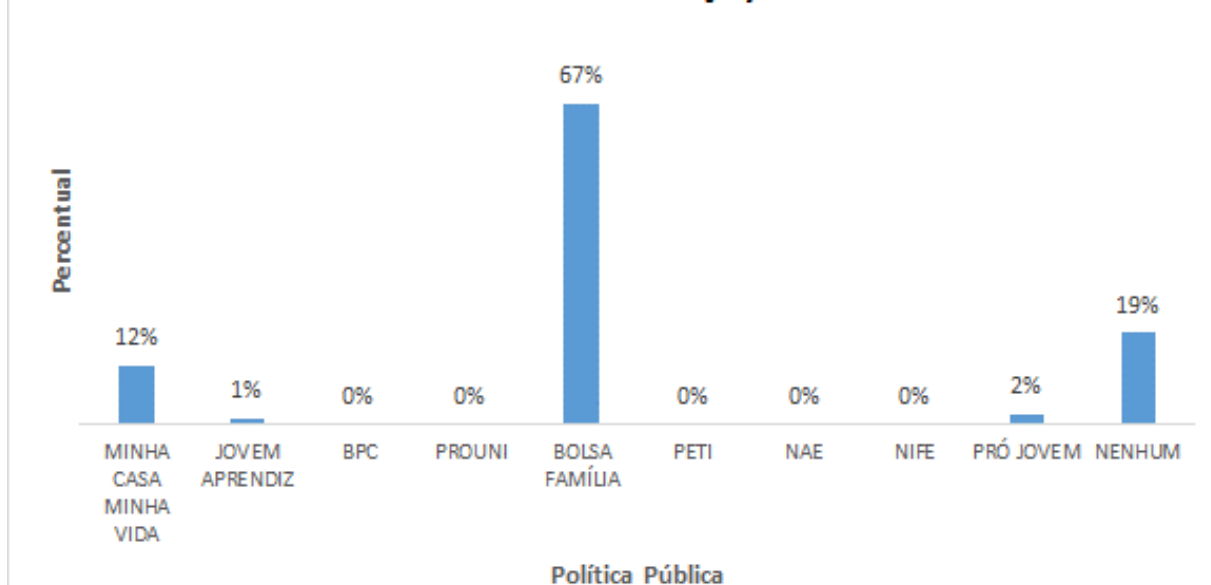
Com relação ao acesso as Políticas Públicas o gráfico 8 identifica como o já referido Programa Bolsa Família possui um grande alcance sendo citado por 67% dos entrevistados que são beneficiários do programa que desde 2003 se constitui como uma ação governamental que garante minimamente que famílias em situação de pobreza¹⁰², tenham acesso a uma renda mínima sendo cobertos por ações das áreas da Assistência Social, Saúde e Educação, de usuários inscritos num sistema de registro denominado de Cadastro Único (CADÚNICO). Esse cadastro foi criado pelo Governo Federal para monitorar os sujeitos que recebem até 3 salários mínimos e podem ter acesso a outros programas e benefícios sociais tanto ao nível federal, estadual, como municipal, diante dos limites colocados pelo neoliberalismo com redução de direitos e sucateamento das políticas sociais.

Sobre os aspectos que devem ser considerados para caracterizar a pobreza, Netto (2007) defende:

É desnecessário salientar que a caracterização da pobreza e, do mesmo modo, a da desigualdade não se esgota ou reduz a seus aspectos sócio econômicos; ao contrário, trata-se, nos dois casos, de problemáticas pluridimensionais. Na análise de ambas, há que sempre ter presente tal pluridimensionalidade; todavia, a condição elementar para explicá-las e compreendê-las consiste precisamente em partir do seu fundamento sócio econômico. Quando este fundamento é secundarizado (ou, no limite, ignorado, como na maioria das abordagens hoje em voga nas Ciências Sociais), o resultado é a naturalização ou a culturalização de ambas. Nas sociedades em que vivemos _ vale dizer, formações econômico sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza. No entanto, os padrões de desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas: relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político-cultural; prova-o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas (Idem, 2007, p. 142).

¹⁰² Netto (2007, p. 143) distingue pobreza de acordo com o referencial marxista do seguinte modo: A distinção entre pobreza (pauperização) absoluta e relativa, na tradição marxista, nada tem a ver com os indicadores geralmente utilizados para a mensuração da pobreza. De fato, os trabalhadores experimentam, no curso do desenvolvimento capitalista, processos de pauperização que decorrem necessariamente da essência exploradora da ordem do capital. A pauperização pode ser absoluta ou relativa. A pauperização absoluta registra-se quando as condições de vida e trabalho dos proletários experimentam uma degradação geral: queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego. A pauperização relativa é distinta: pode ocorrer mesmo quando as condições de vida dos trabalhadores melhoram, com padrões de alimentação e moradia mais elevados; ela se caracteriza pela redução da parte que lhes cabe do total dos valores criados, enquanto cresce a parte apropriada pelos capitalistas. Insista-se em que esta distinção, própria da tradição marxista, não pode ser confundida com a pobreza “absoluta” e a pobreza “relativa”, que expressam outros referenciais teóricos.

Gráfico 8 - Familiares dos estudantes da E. M. da Ponte Preta inseridos em Políticas Públicas
E.M. DA PONTE PRETA - INSERÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EM MARÇO/2014



Fonte: Levantamento de perfil familiar – PESCCAJ (2014).

Alencar (2004) refere-se à centralização da família trazida pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) - Lei nº 8.742/1993, trazendo como consequência o direcionamento dos programas de renda mínima para as unidades familiares.

Há que se chamar atenção, também, para o fato de que na última década a família tornou-se o elemento central da intervenção das políticas de assistência social. Sobre isto, é importante lembrar que a LOAS considera como objetivo a proteção à família, e a determina como um dos focos de atenção da política de assistência social. Em suma, a proteção à família se tornou uma estratégia a ser considerada pela política de assistência social, enquanto alvo privilegiado dos programas sociais, e é nesse sentido que se tem a articulação de alguns programas, de garantia de renda mínima por exemplo, que toma a família como unidade de intervenção (Idem, 2004 In: SALES, MATOS, LEAL, orgs., 2004, p. 63).

Pereira (2004) destaca em seus estudos, a tendência de redescobrimto da família, a partir da crise capitalista da década de 1970 na centralização das ações estatais, no sentido de que essa assuma as tarefas protetivas que caberiam ao Estado, citando vários mecanismos de atuação junto às famílias por meio do trabalho dos agentes institucionais.

Desde a crise econômica mundial dos fins dos anos 1970, a família vem sendo redescoberta como um importante agente privado de proteção social. Em vista disso, quase todas as agendas governamentais prevêm, de uma forma ou de outra, medidas de apoio familiar, particularmente as dirigidas às crianças¹⁰³, [...] (PEREIRA, 2004, p. 26 In: SALES, MATOS, LEAL, orgs., 2013).

¹⁰³ Pereira (2004, p. 6) cita como ações geralmente dirigidas às famílias pelos profissionais das políticas sociais na atualidade, as seguintes: aconselhamentos e auxílios, incluindo novas modalidades de ajuda material aos pais e ampliação de visitas domiciliares por agentes oficiais; programas de redução da pobreza infantil; políticas de valorização da vida doméstica, tentando conciliar o trabalho remunerado dos pais com as

Mioto (2013) faz uma importante recuperação histórica de como a família “[...] sempre foi uma instância importante de proteção social, mesmo quando se viveu, em muitos países, a época de ouro do Estado de Bem Estar Social¹⁰⁴” e ressalta ainda que como “nesses países, a família, especialmente por meio do trabalho não pago da mulher, constituiu-se em um dos pilares estruturantes do bem estar social” (Idem, 2013, In: OLIVEIRA e ALENCAR, org., 2013, p. 4).

A autora discutindo particularmente a assistência social, enfatiza a existência de duas concepções no trato com a família, “[...] uma entende a relação família e assistência social como ajuda pública e a outra, que assume a relação família e assistência social como direito de cidadania” (MIOTO, 2013, p. 4 In: OLIVEIRA e ALENCAR, org., 2013, p. 4).

Na perspectiva da relação assistência social e família como ajuda pública, há uma fundamentação “[...] de que a família é a principal instância de proteção social. A assistência social se estabelece no momento em que a família fracassa na provisão de bem estar a seus membros. Essa lógica sustenta-se na ideologia secular que “dos meus cuído eu e dos seus cuida você”” (MIOTO, 2013, p. 4 In: OLIVEIRA e ALENCAR, org., 2013, p. 4-5).

Já na perspectiva da assistência social entendida como direito de cidadania, Mioto (2013), apoia-se nas elaborações de Esping-Andersen (2000), em que o autor argumenta que:

[...] isso só ocorre quando o Estado se constitui na principal instância de provisão de bem estar. Isso porque somente quando o Estado se torna elemento ativo no ordenamento das relações sociais, é que se torna possível a autonomia dos indivíduos. Dessa forma, a cidadania é atingida quando os direitos sociais, na política e na legalidade, se tornam invioláveis e universais. Isso ocorre quando há a desmercadorização do indivíduo e de sua família em relação ao mercado. Ou seja, quando a prestação de um serviço é concebida como direito ou quando o indivíduo pode manter-se sem depender do mercado. O autor, atento ao debate sobre o papel e o lugar que a família ocupa na proteção social e como são incluídos na política social nos diferentes países, postula também que a cidadania social não pode estar apenas vinculada ao processo de desmercadorização, mas também a um processo de desfamiliarização. Ou seja, da necessidade de haver um abrandamento da responsabilidade familiar em relação a provisão de bem estar social (MIOTO, 2013, p. 6-7).

atividades do lar; tentativas de redução dos riscos de desagregação familiar, por meio de campanhas de publicidade e de conscientização, que abarcam desde orientações pré-nupciais até o combate a violência doméstica, à “vadiagem”, à gravidez na adolescência, à drogadição e aos abusos sexuais (grifo nosso).

¹⁰⁴ Torna-se pertinente agora, antes de prosseguir, uma breve consideração acerca do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), visto que o experimento histórico nele plasmado tenha sido um capítulo da dinâmica capitalista em que o crescimento econômico esteve conectado à diminuição da pobreza absoluta e à redução de desigualdades. De fato, aos anos que vão da reconstrução operada nas principais economias ocidentais até a passagem dos anos 60/70 do século XX cabem as designações aplicadas por alguns economistas _ trinta anos dourados, três décadas de ouro ou gloriosas do capitalismo. Neles, uma simbiose entre taylorismo/fordismo e macroorientação econômica keynesiana (vale dizer: com uma ativa intervenção do Estado) garantiu, na Europa Nórdica e Ocidental (excluída a Península Ibérica), uma articulação mediada politicamente em que o crescimento econômico operou uma significativa redução da pobreza absoluta e uma diminuição de desigualdades (NETTO, 2007, p. 144-145).

Consequentemente, essas duas concepções sobre a relação da assistência social com a família, perpassam também o entendimento de profissionais de outras áreas das políticas sociais, como a de educação, em que há diversas críticas em particular de muitos profissionais sobre a existência e/ou os critérios do Bolsa Família, não compreendido como um direito assistencial, como pode-se verificar no fragmento a seguir da entrevista realizada pela pesquisadora da UERJ, com a professora 1:

O que são impostas de forma desenfreada políticas públicas assistencialistas que são desempenhadas, elas não têm que falar assim em cima, não é o dar para fazer crescer e mudar para pessoa ficar naquela mesmice. Eu acredito sim que eu não sou contra o Bolsa Família, não sou contra o vale gás, não sou contra nada disso mas sim a forma que ele é dado, ele é dado sem cobrança nenhuma, ele é dado sem cobrar dessa família que ela saia do lugar de onde está, eu acredito mas vendo essa família crescer, seu filho está chegando, seu filho está tirando boas notas, como é que está sendo o desempenho dele? Como é que está sendo o curso, naquele outro curso seu marido está fazendo o curso? Por que dá para fazer, só que o que acontece o seguinte... é o dar por dar, a hora que você escuta se está tudo bem, vai receber o Bolsa Família no final do mês, a única coisa que se preocupam hoje em dia não é se o aluno está estudando para escola, é se tem presença por que se você não tiver presença perde o Bolsa Família, como as pessoas sem visão de futuro, eles acham que por exemplo: assim quanto mais filho tiver mais, mais eu vou receber... deveria ser até uma certa data para que essa pessoa se suspenda, que essa pessoa possa se colocar novamente na sociedade como ser participante da economia, vale a partir daquele momento aí essa ajuda fosse diminuída ou fosse colocada para uma outra no outro viés por exemplo: assim a pessoa já conseguiu emprego para batalhar mas ela precisa estudar para ajudar, só aquele lado quer melhorar de vida que realmente é ter uma profissão...

Chama a atenção a contradição nessa fala da profissional, que é a mesma professora que foi citada anteriormente, em que ela evidencia que as famílias na escola, tem um perfil “matriarcal”, porém ela desconsidera essa realidade familiar em sua última abordagem, não abarcando em sua opinião sobre o Programa Bolsa Família que são as mulheres que assumem a maior responsabilidade com a proteção dos filhos, como também reiterado por Alencar (2004).

Na verdade, as condições sociais e econômicas do Brasil na atualidade refundam a tendência já historicamente predominante na sociedade brasileira, qual seja, a de resolver na esfera privada questões de ordem pública. Na ausência de direitos sociais, é na família que os indivíduos tendem a buscar recursos para lidar com as circunstâncias adversas. Dessa forma, as mais diversas situações de precariedade social, desemprego, doença, velhice, encaradas como dramas da esfera privada, tenderam a ser solucionadas na família, como responsabilidade de seus membros. Na maioria das vezes, a responsabilidade recai sobre as mulheres, tornando-as responsáveis pelos cuidados dos filhos menores, dos idosos, doentes e deficientes, sobrecarregando-a ainda mais, considerando-se que grande parte das famílias são chefiadas por mulheres (Idem, 2004 In: SALES, MATOS e LEAL orgs., 2004, p. 63-64).

Vale destacar ainda o dado referente ao acesso ao Programa Minha Casa Minha Vida que é o segundo programa mais citado com 12% de beneficiários que no município de Queimados teve alguns conjuntos construídos e acompanhados pela Secretaria Municipal de

Habitação que também contou com a assessoria da UERJ no período de 2012 a 2014, por meio de uma docente e estagiários da Faculdade de Serviço Social que discute a questão urbana e cidade.

Com relação ao Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) que foi criado em 2007, caracterizando-se como o carro-chefe da política pública habitacional, de interesse social, no Brasil, considera-se importante enfatizar entretanto, a forte influência de milicianos em muitas das localidades aonde os condomínios foram construídos, assim como aconteceu em Queimados e em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Para exemplificar essa questão pois foi um fato identificado no processo de pesquisa da tese, um desses conjuntos do PMCMV¹⁰⁵ localizado num bairro periférico, em região próxima à E. M. da Ponte Preta e conhecido pelos profissionais da escola e pela população como “predinhos”, não contou com um plano de acompanhamento social, sofrendo com intenso aumento da violência, tendo um dos funcionários da escola assassinado em 2016, lembrado em algumas das entrevistas com as profissionais de educação realizadas pela pesquisadora, como da funcionária 2. “Também o A., uma tristeza gente! Foi em setembro de 2016, vai fazer dois anos agora; em setembro ele morreu, [...]. Muita tristeza!”.

Sendo também lembrado o episódio de extrema violência por outras educadoras entrevistadas:

[...] quando aconteceu o caso do funcionário que foi brutalmente assassinado e a gente sentiu uma necessidade de chamar as famílias aqui a noite e fazer essa reunião trazer esses esclarecimentos porque era uma situação de uma violência muito grande, extrema tendo acontecido na proximidade da escola... então a gente sentiu a necessidade de fazer essa aproximação (Orientadora pedagógica).

Fora da escola já aconteceu, nós temos um funcionário que ele morreu [...], ela morava nos predinhos, morava e a violência em Queimados parece que queriam ocupar a casa dele e ele não deixou e mataram. Mas aqui na escola... não que eu lembre, [...] não aconteceu mas para evitar no entorno acontece... então para evitar a S. fica sozinha e o Sr. A. fica com ela e fica o rapaz do xadrez e o rapaz da capoeira. Então quando eles estão saindo sai todo mundo junto e a S. sai mais cedo por causa da violência e não pode ficar com a escola aberta até muito tarde (Professora 4).

¹⁰⁵ Localizado em Queimados, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, [...] é como se chama o conjunto habitacional com seis mil pessoas, população equivalente à do Morro Santa Marta, na Zona Sul da cidade. O conjunto é parte do Programa Minha Casa, Minha Vida, do governo federal. Recebe famílias de baixa renda. Em teoria, o objetivo é que as pessoas, vindas sobretudo de Queimados mesmo, possam se adaptar e reconstruir suas vidas. Mas a realidade é muito mais dura do que o planejado. Especialmente em um lugar onde sequer o saneamento básico foi pensado e em um contexto completamente diferente do que era vivido antes pelas pessoas. A Caixa Econômica Federal, que realizou o projeto [...], já constatou que há muitos os problemas e desafios no local (Disponível em: FAVELA 247, www.brasil247.com. Acesso em: 20 de abril de 2019).

Essa localidade como outras da Baixada Fluminense, é uma região dominada pelo tráfico de drogas e pelas chamadas “milícias” que mantêm o controle local, por vezes expulsando e/ou assassinando moradores que contrariarem as suas ordens.

Originalmente compostos por policiais civis e militares, bombeiros e agentes penitenciários, esses grupos armados controlam diversos negócios (como distribuição de água e gás), funcionando como um estado paralelo (Por **Isabel Seta, de Exame Hoje** - Publicado em 17 mar 2018, 08h08).

Em entrevista realizada pela Revista EXAME Hoje, José Cláudio Souza Alves, autor do livro: **Dos Barões ao Extermínio: a História da Violência na Baixada Fluminense**, o mesmo ressalta a preocupação com a atuação das milícias na Baixada Fluminense, região segundo o pesquisador com os piores índices de violência do Estado.

O autor faz um histórico da criação e expansão das milícias na Baixada Fluminense informando que estas iniciaram em 2004, consolidando-se em 2007 criando toda uma maneira de funcionar, agindo inclusive no imaginário da população mantendo o controle de várias dimensões da vida dos sujeitos, destacando-se exponencialmente o seu maior crescimento a partir de 2010. Afirma Alves (2018) que “[...] em 2016, na última eleição municipal, já havia informações de toda uma expansão e participação das milícias na política e de controle de muitos negócios”, em vários municípios da Baixada Fluminense.

Além das milícias manterem relação com o tráfico de drogas e algumas terem também o domínio sobre esse negócio, elas mantêm ainda o controle sobre outras áreas como a comercialização de água, gás, aterro, locação para lixões clandestinos, venda de área para campanha eleitoral.

Para buscar explicação sobre a existência desses grupos nessa região, Alves (2018) remonta a história da Baixada Fluminense com o domínio dos grupos de extermínio e os chamados esquadrões da morte, desde a década de 1970 no período da ditadura civil militar.

Estamos falando de uma região onde a atuação de grupos de extermínio vem do final dos anos 1970. Com a ditadura civil-militar, a polícia ganhou o status de força auxiliar repressora ostensiva, da forma que ela é até hoje. A partir desse momento surgem os esquadrões da morte na Baixada, financiados por empresários e comerciantes da região que usavam esses grupos para proteger seus interesses, resolver problemas locais. O apoio político para esses grupos operarem foi dado pela ditadura. Esse é o primórdio desses grupos que vão virar uma máquina de matar e explodir a partir dos anos 1970 (ALVES, 2018).

É ressaltado ainda pelo autor como que esse processo se coloca num novo lugar na década de 1990 quando indivíduos ligados aos grupos de extermínio na Baixada Fluminense, passam a ocupar cargos políticos em municípios como Belford Roxo e Duque de Caxias. “Esses

matadores fizeram uma espécie de lavagem de suas cidadanias ao se elegerem: se tornam políticos, não se envolvem mais com matanças, mas têm gente que mata por eles” (Idem, 2018).

Destaca-se que com as milícias, esse mecanismo torna-se mais sofisticado e há a incorporação de outras dimensões que dão a continuidade aos negócios com maior controle da vida da população pobre dessas regiões.

Essa é a trajetória de vários homens na Baixada. O que as milícias fizeram foi dar continuidade a isso, mas incorporando uma dimensão de controle de negócios. Ou seja: o estado não foi corrompido, nem deturpado, nem sequestrado. Não é uma ausência de estado. O estado é o organizador. Prefeitos, vereadores, até o judiciário já esteve aqui dando carteirinha para os matadores, e depois as milícias, atuarem. É uma estrutura atuando desde a década de 1970 de maneira intocada. Com as milícias, tudo isso ganha uma sofisticação ainda maior (Ibdem, 2018).

Ressalta-se ainda uma mudança que vem acontecendo na formação das milícias na Baixada Fluminense e em todo o Rio de Janeiro que antes era formada mais por militares e atualmente vem aumentando o número de civis, fenômeno que o autor chama de “civilismo”. Isso acontece segundo Alves (2018) porque de alguma forma a milícia formada por policiais tem incorporado já o seu vínculo como funcionário do Estado e os milicianos civis tem uma maior dependência do que a milícia arrecada, precisando ter um ganho maior e ocupar mais espaço dentro da organização criminosa.

Essa miliciação da estrutura policial possibilita que o tempo de trabalho do policial miliciano também seja de trabalho para a própria milícia. A mais-valia criminosa do policial é muito eficiente. É um negócio muito sofisticado. Eles têm hierarquia de funcionamento seguindo a hierarquia da própria estrutura policial (ALVES,2018).

Alves (2018) relaciona ainda essa expansão das milícias na Baixada Fluminense com a criação das Unidades de Polícia Pacificadoras¹⁰⁶ (UPPs)¹⁰⁷ no município do Rio de Janeiro a partir de 2008 quando há uma reorganização criminal no estado e grupos criminosos da capital passam a ocupar outras regiões na Baixada e na Zona Oeste do Rio de Janeiro, em que

¹⁰⁶ **Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)** – é um programa do Governo do Rio de Janeiro cujo objetivo é estabelecer o fim dos territórios do tráfico de drogas nas favelas cariocas por meio da ocupação permanente das unidades policiais em locais estrategicamente escolhidos. Atualmente, segundo dados divulgados pelo próprio governo estadual, existem 36 UPPs na cidade do Rio de Janeiro, dentre as quais podemos destacar as UPPs da Rocinha, a UPP Manguinhos, as UPPs Complexo do Alemão e a UPP Mangueira (PENA, Rodolfo F. Alves. "Atuação das UPPs nas favelas do Rio de Janeiro"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/atuacao-das-upps-nas-favelas-rio-janeiro.htm>>. Acesso em 19 de janeiro de 2019).

¹⁰⁷ Para uma análise mais abrangente sobre as UPP's, ver a dissertação de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro assassinada em 2018, por milicianos devido a sua militância política contra esses grupos e suas articulações com políticos locais. SILVA, Marielle Francisco da. **UPP – A redução da favela a três letras: Uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joana D'Arc Fernandes Ferraz Niterói, RJ 2014.

traficantes vão disputar essas áreas com milicianos. Com isso há uma explosão do número de assassinatos e o aumento vertiginoso da violência.

Na Baixada se mata o dobro, em termos proporcionais, que no Rio de Janeiro. A grande reconfiguração que as UPPs trouxeram foi causar essa disputa com as milícias, que ao controlar as áreas aumenta o número de negócios e os negócios crescem, se transformando num mercado absurdo e incontrolável (Idem,2018).

O autor enfatiza a grande estruturação e sofisticação construída que com a anuência do Estado foi ampliada reconfigurando todo poder local que se tornou parte dessa engrenagem que mantém a população refém e mercê as ações isoladas que não trazem quase nenhum impacto favorável em termos de segurança pública. Destaca-se como conclusão, o que outros estudiosos dessa área reforçam como perspectiva possível de algum enfretamento inicial a essas questões que é o oferecimento de Políticas Sociais que criem alguma alternativa para a vida dos sujeitos que dependem do tráfico, principalmente os adolescentes e jovens, em que muitos já se encontram fora da escola e sem projetos de vida futuros.

A realidade de extrema violência aparece frequentemente na dinâmica das escolas localizadas em favelas e regiões periféricas do estado do Rio de Janeiro, como é o caso do município de Queimados, que foi apontado na última edição do Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)/2018, como a localidade mais violenta do Brasil, apesar de aparentemente parecer com uma cidade pacata, conforme descrita inicialmente pela reportagem da Agência Brasil, de julho de 2018.

Quem chega ao município de Queimados, na Baixada Fluminense, tem a impressão de uma calma aparente, típica das pequenas cidades do interior. Ao lado da estação de trem, aposentados jogam damas na pracinha e pessoas perambulam pelo comércio. Nada que faça suspeitar que o local é classificado como o mais violento do Brasil, segundo a última edição do Atlas da Violência, publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

O relatório, lançado em junho passado, referente a 2016, apontou o recorde de 134,9 homicídios e mortes violentas por 100 mil habitantes em Queimados, que fica a 50 quilômetros da capital. A média nacional, nesse mesmo ano, para municípios com mais de 100 mil habitantes, foi de 38 homicídios, quase quatro vezes menos. Queimados tem 145 mil habitantes (Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-07/cidade-mais-violenta-do-pais-queimados-nao-tem-hospital-e-emprego>. Acesso em: 20 de abril de 2019).

No caso da E. M. da Ponte Preta há casos de mortes de estudantes e ex estudantes relatados por parte dos profissionais de educação que convivem constantemente com essa realidade dentro da escola, e aqueles que são moradores do município, a convivência acabou tornando-se cotidiana no interior e exterior da unidade escolar.

Tiveram dois que ainda levou os irmãos juntos, tiveram os dois... o que ia te falar... a maioria dos alunos estudavam aqui, saiu aqui... ficam andando por aí moram de frente a minha casa... eu falei: meu pai do céu isso não vai dar certo! Droga para cá, droga para lá... assassinaram ele de frente... quase que foi dentro da minha casa... foi assim

um pedacinho daqui para cá... tem uma arvorezinha... muito tiro na cara... Olha menina, aquilo me entristeceu, um rapaz bonito, novo, quando eu vi botarem aquele saco preto foi a gota d'água... A maioria dos alunos que eu me lembro jovens daqui que estudou com o meu neto... o meu neto agora está acabando o Ensino Médio... Estudou com ele... a maioria foi tudo assassinado! É triste, você ver o aluno crescer... (Funcionária 2).

A violência urbana, como uma expressão da questão social¹⁰⁸ crescente principalmente nas periferias de extrema pobreza impactando diretamente na dinâmica escolar, de vida e trabalho em algumas áreas dominadas pelo tráfico de drogas e/ou milícias que mantêm como abordado anteriormente, o controle dessas regiões determinando até mesmo a suspensão de aulas em momentos de conflito como ressaltado em entrevista dada a pesquisadora pela Subsecretária Pedagógica da SEMED¹⁰⁹ que propõe mecanismos para justificar a falta de estudantes que vivam nessas condições.

[...] um exemplo, a gente tem hoje algumas escolas em situação crítica de violência e aí o chefe daquela facção lá diz que não pode abrir nada... a escola também fica fechada e hoje eu não tenho legalmente nenhum documento que diga que eu possa abonar, conversar com essa família, entender porque essa criança não foi e abonar essa falta para que essa criança não seja prejudicada. Então a gente está conversando com a Promotoria, com o Conselho Tutelar para a gente criar um documento, uma normatização para acolher questões como essa (Subsecretária Pedagógica)

No próximo fragmento da entrevista ainda com a Subsecretária ela exemplificou como que a violência tem impactado o funcionamento de algumas escolas localizadas em partes do município identificadas como áreas de risco.

Pesquisadora: E essa situação acontece com muitas escolas no município?
 Subsecretária: Não, não são muitas! Hoje eu acho que eu tenho umas 6 escolas com essas dificuldades, quer dizer, a gente tem um universo de 30, não são muitas mas a gente tem algumas escolas com essa problemática.
 Pesquisadora: São escolas situadas em regiões de mais violência?
 Subsecretária: Sim, em áreas de risco. E às vezes assim é uma semana sem aulas, quatro dias sem aulas, a gente tem alguns casos. Então, a gente precisa de legislação para ajudar as famílias a resolver essas questões de onde elas estão inseridas.

¹⁰⁸ (DREIFUSS, 1996 apud NETTO, 2007) contesta a existência de uma nova questão social, afirmando que o que se tem são as suas novas expressões constituindo-se como problemas atuais. Ao contrário do que sustentam alguns ideólogos, não estamos diante de uma “nova” questão social entendo que estamos confrontados com novas expressões da questão social. A “velha” questão social, conotada com o pauperismo, não foi equacionada e, menos ainda, resolvida. E, de fato, temos novas problemáticas, seja pela magnitude que adquiriram situações que antes não eram socialmente reconhecidas como significativas (violência urbana, migrações involuntárias, conflitos étnicos e culturais, opressão/exploração nas relações de gênero etc.), seja pela refuncionalização de velhas práticas sociais agora submetidas à lógica contemporânea da acumulação e da valorização (o trabalho escravo e semi-escravo, o tráfico humano, a prostituição, o “turismo sexual” etc.), seja, enfim, pela emergência de fenômenos que, novos, vinculam-se aos porões da globalização – as conseqüências da organização do crime em escala planetária (DREIFUSS, 1996, pp. 258 e ss apud NETTO, 2007, p. 155)

¹⁰⁹ Na página do Ministério da Educação (MEC) datada de 29 de agosto de 2017, registra-se que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) divulgou, no mês de julho, comunicado relatando preocupação com o impacto da violência no desenvolvimento das crianças no município do Rio de Janeiro. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, somente em 2017, uma em cada quatro escolas teve que fechar as portas durante algum período ou foi forçada a interromper as aulas por causa dos confrontos.

Torna-se importante refletir que se trata de um discurso institucional da Subsecretária que apesar de mostrar uma preocupação com a realidade das escolas e dos estudantes que residem em áreas de violência, a sua opinião pareceu desconsiderar a própria responsabilidade da mesma como gestora, reforçando que são as famílias que têm que ser ajudadas para buscar soluções diante das situações de violência em que convivem nas regiões aonde residem.

O espaço de análise sobre a violência urbana, ocupado nesse momento neste item da tese, foi utilizado também em função de servir como uma introdução para entender o fato de que desde o início da chegada da UERJ em Queimados no ano de 2009, a temática da violência em suas diversas expressões foi colocada como uma demanda prioritária a ser tratada nas atividades de extensão e estágio do PESCCAJ/FSS/UERJ, que serão abordadas no próximo capítulo desta tese pois tornou-se um projeto de intervenção na experiência do projeto na E. M. da Ponte Preta nos anos de 2012 e 2013, assim como serão apresentados outros projetos de intervenção da equipe da UERJ na unidade escolar.

3 O PROJETO DE EXTENSÃO DA UERJ NA ESCOLA MUNICIPAL DA PONTE PRETA.

Pra não dizer que não falei das flores
 Caminhando e cantando
 E seguindo a canção
 Somos todos iguais Braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas Campos, construções
 Caminhando e cantando E seguindo a canção
 Vem, vamos embora Que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora Não espera acontecer

Geraldo Vandré

3.1 História da escola municipal investigada e os passos iniciais da assessoria do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ/FSS/UERJ).

Para subsidiar a apresentação da unidade escolar que se tornou um dos principais campos empíricos da pesquisa que subsidiou esta tese, tornou-se importante a retomada da concepção de escola indicada no capítulo I desta tese a partir da fundamentação gramsciana que entende essa como um “aparelho privado de hegemonia”, no entanto, também como uma instituição contraditória em que há espaço de disputa de diferentes visões de mundo e concepções de educação e pedagógicas que continuarão percorrendo a análise sobre esta experiência.

Caminham também nesse mesmo sentido, as análises de Algebaile (2009) que embasam esse entendimento do significado de escola que se busca acompanhar neste trabalho acadêmico, enquanto uma “instituição social especializada” que é responsável pela educação dos novos sujeitos em formação na infância e juventude.

[...] é necessário reconhecer, inicialmente, que a escola, em perspectiva ampla, é uma “instituição social especializada” à qual cabe realizar uma forma determinada de educação. Uma *instituição especializada* pode ser definida, genericamente, como aquela à qual cabem certas funções específicas, cuja realização sistemática exige um conjunto de condições permanentes, relativas à sua organização e aos recursos e meios utilizados. Essa definição pode ser atribuída à escola, tendo em vista tratar-se de uma instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada na especialização da função de “educar as novas gerações” (ALGEBAILLE, 2009, p. 39) (grifo da autora).

Entretanto, a autora enfatiza um importante aspecto que caracteriza a escola brasileira que é percebido em diversos momentos na escola analisada, de como esta acaba se tornando historicamente um “posto avançado do Estado”, passando recorrentemente a ter que cumprir muitas ações que extrapolam o seu âmbito institucional, o que foi e é frequentemente utilizado como maneira de garantir uma “expansão” e “robustecimento” da educação fundamental e principalmente uma maior capilaridade no alcance das políticas sociais precarizadas voltadas para a população mais pobre, restando também o oferecimento de uma “escola pobre para os pobres”.

No entanto, se a educação pode ser entendida como processo e como prática social que assume diferentes formas e se realiza conforme diferentes condições em diferentes tempos e lugares (e a educação escolar pode ser entendida como um dessas formas, caracterizada por forte organização e sistematicidade, além de intensa difusão, especialmente no mundo moderno), a definição de escola como instituição social requer o reconhecimento de que ela é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo nela realizado. Ressalto, com isso, que o entendimento da escola como instituição social, em seus sentidos mais profundos, requer explorar o caráter histórico de suas “especializações”, o que implica evidenciar a multiplicidade de relações que concorrem para a sua produção (Idem, 2009, p. 39).

Tendo como pano de fundo essas análises teóricas e outras que serão incluídas no decorrer do relato da experiência com a escola investigada, inicia-se a seguir esse percurso histórico construído coletivamente a partir da leitura e análise documental de relatórios de estágio, monografias de conclusão de curso de graduação dos estagiários, documentos institucionais da escola, entrevistas e observação participante feita pela pesquisadora, que atuou na equipe como assistente social e supervisora de estágio da Faculdade de Serviço Social da UERJ, na referida unidade escolar no período de 2011 a 2014 e retornando de 2017 a 2018.

A Escola Municipal Batista e posteriormente quando inaugurada a sua sede oficial no dia 19 de dezembro de 2013, transformando-se em Escola Municipal Professor Alberto Pirro, como já apresentada no início desta tese, é denominada nessa produção acadêmica como Escola Municipal da Ponte Preta, acompanhando a concepção dos profissionais de educação inseridos na escola, de que se trata da mesma unidade escolar, porém com uma transformação significativa em sua estrutura e dinâmica de funcionamento pois passou a oferecer a educação infantil e o 2º segmento do ensino fundamental a partir da mudança para a sede própria, construída nas proximidades do antigo prédio.

Originalmente a escola funcionava numa construção inacabada de uma Igreja Batista na mesma localidade periférica da sede atual, conhecida como Ponte Preta, sendo instituída oficialmente por Ato de Criação Lei nº 043 de 03 de março de 1993 da Prefeitura Municipal de

Queimados, tendo sido determinado o horário de funcionamento em 2 (dois) turnos – 1º turno de 7:30h às 11:30h. e o 2º turno de 13:00h às 17:00h, atendendo ao 1º segmento do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

A unidade escolar investigada, possui uma particularidade em sua organização e infraestrutura, pois durante 20 (vinte) anos, desde a sua inauguração funcionou num espaço cedido por uma Igreja Batista, havendo por vezes interferência religiosa nas atividades pedagógicas da escola, como por exemplo na proibição de cartazes referentes as temáticas não aceitas pela igreja como o folclore e da realização de determinadas atividades como de capoeira, no sentido de não garantia da perspectiva laica da educação, conforme identificado na entrevista com a diretora da escola, realizada pela pesquisadora:

Então, ele (o pastor) fez um contrato, nesse contrato a escola não poderia fazer coisas, quando eu tive uns questionamentos quando eu queria uma capoeira lá e ele disse que não podia porque tinha na escola, tinha um contrato que falava que a escola não podia agredir a igreja, não podia agredir... aí então ficamos lá por esse tempo (Diretora).

Trata-se de um aspecto relevante a ser considerado, de como as instituições educacionais no Brasil, continuam atreladas não apenas a espaços religiosos mas como as religiões sentem-se autorizadas a interferir na educação em seu aspecto formal enquanto dever do Estado, que deveria primar pela laicidade garantindo uma formação integral e humana sem a interferência de dogmas e valores de qualquer religião.

Assim como a escola burguesa foi criada como instituição para o controle dos corpos de crianças e adolescentes, principalmente das classes subalternas, unindo-se à família e a igreja nesta tarefa de disciplinamento.

A primeira reação da escola contra a criança e o jovem está em definir a linguagem: como falar, escrever, sentar, andar, ver, respeitar, seguir e/ou reformar as regras, normalizar-se. A escola faz parte da continuidade da família monogâmica, da religião que a habita, e funciona segundo um poder disciplinar que diz onde estar, calar, fazer, dizer e escutar. Há um lugar que antecede e define de onde vem a vida: é a família, onde há um poder soberano que atua sobre os corpos, seus movimentos, condutas e pensamentos e que se comunica com o Estado e a religião. Mas, uma criança ou jovem só existe sob o regime da norma e da lei, que a registra, classifica e exige dela obediência ao sistema. Seguindo ao pai e à religião, submete-se, também, à escola e ao Estado. É o que propõe e espera da criança e do jovem a relação família-religião-Estado-escola (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p.10).

No caso da referida escola o fato de ter funcionado num espaço cedido por uma Igreja Batista por 20 (vinte) anos, pode-se relacionar aos estudos de Algebaile (2009) sobre a expansão da escola pública no Brasil entre as décadas de 1930 a 1960, de como esta prática de cessão de prédios para funcionamento escolar, se reproduz historicamente sendo até mesmo considerada pela autora, como se fosse uma espécie de política dos governos que ao mesmo tempo que

amplia as possibilidades de inserção de segmentos pauperizados em processos de escolarização, abre espaços para que determinadas instituições como as igrejas, sejam consideradas e legitimadas como força importante para manutenção do poder e do controle estatal sobre a classe trabalhadora. Relacionando-se assim a uma perspectiva de expansão do Estado por meio dessas forças sociais e não necessariamente da existência de uma esfera pública. “A expansão da escola tornou-se, nesse contexto de relações, uma oportunidade de negociação das presenças e ausências do Estado – o que não se daria, certamente sem fortes contradições” (Idem 2009, p. 201).

Observou-se ainda na experiência com a E. M. da Ponte Preta, no contato com as famílias e alguns profissionais de educação, algumas situações que mostraram processos de alienação da realidade, fundamentados em preceitos religiosos, baseados em preconceitos e valores conservadores que reforçavam o individualismo. Sobre a questão da alienação escreve Marx:

Toda a auto-alienação do homem de si e da natureza aparece na relação que ele confere a si e à natureza com outros homens diferentes dele. Dai que a auto-alienação religiosa apareça necessariamente na relação do leigo com o sacerdote ou também, já que aqui se trata do mundo intelectual como um mediador, etc. No mundo efetivo, prático a autoalienação só pode aparecer através da relação efetivamente real, prática com outros homens (MARX, 2002, p. 160).

Tais processos de alienação encontram legitimidade no contexto de desregulamentação neoliberal, como abordado por Ribeiro (2005).

Na atualidade, o alargamento de referências institucionais precisaria acompanhar a multiplicação de (aparentes) opções trazidas pela chamada sociedade da informação, com apoio na nova base técnica da vida urbana. Porém observa-se, ao inverso, a emergência de processos que indicam o afunilamento da experiência urbana e a seletividade social. São algumas dessas tendências: (a) fragilização de instituições, associada à redução dos papéis assumidos pelo Estado; (b) criação de obstáculos a avanços na concepção da democracia; (c) renovação de práticas sociais, sem firmes consequências para a socialização; (d) aumento da concorrência inter e intrainstitucional, como exemplificam o mercado da educação e a neoreligiosidade; (e) privatização do espaço público, amplificando a segregação socioespacial (RIBEIRO, 2005, p. 419).

O fato da E. M. da Ponte Preta ter funcionado por 20 anos num prédio religioso, reitera o modelo do Estado que mesmo se identificando legalmente enquanto laico, continua muito atrelado objetiva e subjetivamente aos preceitos de determinadas religiões, principalmente sobre o enfoque do cristianismo, dificultando a necessidade de rompimento com os processos de alienação. Porém, também reproduzindo diversas contradições pois por vezes, são os próprios líderes religiosos que acabam por pressionar o poder público na obtenção de melhorias para o funcionamento dos espaços educacionais, como pode-se identificar na experiência.

Entretanto, destaca-se que o prédio de dois andares em que funcionou a E. M. da Ponte Preta, passou por duas reformas no período de três anos em que a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, assessorou a unidade escolar. As reformas foram realizadas por exigência da equipe de educação e também do líder religioso, pastor da igreja, que segundo a diretora da unidade, mostrava-se preocupado com as difíceis condições em que se encontrava o espaço, com salas pequenas, de chão grosso, mal arejadas, com escadas sem proteção e quadra sem cobertura, aonde as crianças faziam atividades debaixo de sol quente.

Na leitura e análise documental realizada nos projetos políticos pedagógicos (PPP) da referida escola, encontrou-se a descrição da precariedade dessas condições de infraestrutura, descritas pelos profissionais no PPP do biênio 2011-2012.

O prédio da escola não é apropriado, as salas são pequenas, não favorecem a manipulação das carteiras que são mantidas em fileiras e quando há alguma atividade que necessite de outra formação, as mesmas são realizadas na quadra (que não é coberta). Os banheiros precisam ser mais estruturados a fim de oferecer maior comodidade e higiene, para aquisição de bons hábitos. Ainda não temos espaço suficiente para implantar sala de leitura, improvisamos um espaço a qual denominamos Tenda da Leitura, onde é colocado num baú contendo livros e que os professores podem utilizá-lo periodicamente. Como o espaço também é utilizado pela igreja, não podemos deixar a tenda montada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011-2012).

A escola possuía a seguinte estrutura física descrita no PPP do biênio 2012-2013:

Tabela 05 - Estrutura física da escola descrita no PPP 2012-2013

Quantidade	Dependências
07	Salas de aula
01	Sala de professores
01	Secretaria
03	Banheiros
01	Dispensa
01	Cozinha
01	Refeitório
01	Quadra sem cobertura

A escola mesmo sendo pequena e com precárias condições de infra estrutura, atendia em média 400 (quatrocentos) estudantes, conforme quadro extraído do PPP 2012:

Tabela 06 - Distribuição de estudantes da escola descrita no PPP 2012-2013

Ano de Escolaridade	Turmas	Nº de alunos	Turno
1º	02	52	1º e 2º
2º	02	64	1º e 2º
3º	04	123	1º e 2º
4º	03	111	1º e 2º
5º	03	95	1º e 2º
TOTAL	14	445	1º e 2º

Pode-se verificar pelo número de estudantes por turma, aspecto debatido no capítulo I, que a média por sala de aula era cerca de 30 (trinta) discentes que aparentemente parece pouco em comparação com as outras escolas, no entanto, as salas tinham uma dimensão extremamente reduzida e eram muito quentes, o que era retratado por educadores nas visitas da equipe da UERJ e também experimentadas em reuniões e grupos realizados aos sábados pelo PESCCAJ/FSS/UERJ de 2011 a 2013, conforme será apresentado na sequência desta tese.

Ressalta-se que a realidade vivida pela E. M. da Ponte Preta, de precariedade do espaço e de funcionar num lugar provisório por tanto tempo, é algo que atravessa a história da escola pública brasileira que segundo estudos de Algebaile (2009) são práticas reeditadas que se configuram como formas de manipulação do espaço, para com isso aumentar o ingresso de novos estudantes em condições precárias, alimentando-se uma expectativa de provisoriedade dessa situação que comumente mantém-se por muito tempo ou definitivamente nessa condição.

A escola a despeito das adversidades, que não podem ser consideradas de forma fatalista, porém também sem cair num visão voluntarista¹¹⁰ proposta pelo neoliberalismo, buscava implementar projetos com a participação da comunidade escolar, para melhorar a sua qualidade pedagógica e o ambiente escolar a fim de torná-lo mais “agradável e prazeroso”, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), apesar de toda a precariedade de sua infraestrutura que limitava muitas ações.

Neves (2002) ressalta como que o sistema neoliberal, utiliza-se da participação na educação como um modo de manter a atenção e o interesse da população em questões micro para com isso, tirar o foco das graves situações que envolvem a estrutura e a conjuntura social e econômica.

Num nível mais abrangente, pode-se afirmar que a política neoliberal de participação nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco no poder, onde a participação popular circunscreve-se à defesa de interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política, ao impedir o estabelecimento de relações entre questões de natureza específica com os graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade (NEVES, 2002, p. 171).

No entanto, diante dessa contradição, a E. M. da Ponte Preta, manteve suas atividades por longo tempo num espaço sem as condições adequadas, desenvolvendo várias ações. No PPP de 2011-2012, foi identificada a implementação dos seguintes projetos/programa: Mais Educação, Batista uma Escola Leitora (por meio do espaço improvisado na Tenda da Leitura), Projeto Recreio (utilização de jogos coletivos), Alimentação Saudável, Diversidade Cultural e Intervalo Musical.

¹¹⁰ Algumas distorções advêm do Estado no papel de regulador/reprodutor das relações de classe: clientelismo, filantropia, burocracia, caridade... Hoje os tão em voga “voluntários”. (FONSECA e MORAIS, 2004, p. 171).

É importante considerar que tanto nos PPP's analisados de 2011 a 2013, quanto na experiência de implementação do projeto PESCCAJ/FSS/UERJ, chama atenção o fato da escola sempre ter manifestado a importância da relação com as famílias, mesmo que haja contradições no modo de entender a participação familiar, que por vezes era encarada como a responsável pelas dificuldades escolares dos filhos e culpabilizada, sendo colocada a necessidade de ações mais repressivas por parte significativa dos profissionais.

Tal perspectiva vem sendo reproduzida historicamente conforme pode-se verificar na investigação de Algebaile (2009), não apenas na área de educação, mas também por profissionais de outros serviços básicos que lidam com a população pobre, desacreditando da possibilidade de continuidade de seu processo de escolarização, com uma avaliação de um fracasso e desinteresse individual, desconsiderando toda a precarização do sistema educacional a que estão sujeitos.

De certo modo, tais leituras abstraíam ou secundarizavam o desafio que a empreitada educacional podia representar para a maioria das famílias pobres. Persistir na escola podia exigir o enfrentamento de uma *via crucis* de desestímulos e perdas que pareciam indicar o portão de saída como o melhor caminho. As sucessivas reprovações e repreensões, a precariedade da escola, as sinalizações de que o aluno “não tinha futuro” e de que o acompanhamento dos pais deixava a desejar, eram aspectos levados em conta por pais e alunos na realização de seus balanços sobre a pertinência ou não de se empenharem no processo de escolarização. Mas a recusa ou o desinteresse difuso por uma educação desligada da vida, culpabilizadora e punitiva, eram interpretados, genericamente, como *desinteresse pela educação*, criando-se uma zona de sombra que impedia a percepção de um razoável realismo dessas classes a respeito do baixo impacto *daquela educação* em suas vidas (Idem, 2009, p. 204). (grifos da autora)

Entretanto, na E. M. da Ponte Preta, em outros momentos ou por parte de outros profissionais, as famílias eram entendidas como sujeitos coletivos que devem inclusive participar da formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, sendo chamada a participar de forma mais ativa no processo educativo também no interior da unidade escolar, principalmente por membros da gestão como a diretora e a orientadora educacional e a pedagógica, apesar desta última não ter participado diretamente das ações dos projetos conjuntos da equipe da UERJ e da unidade escolar. “A escola, responsável pelo ensino sistematizado e acumulado pela humanidade, tem incorporado os discursos da descentralização” (DIAS, 2004, p. 90-91). Como pode-se observar nos relatos, documentos e ações da escola investigada. Entretanto, essa não é a realidade da maior parte das unidades escolares, que mantém práticas autoritárias e mesmo a própria escola estudada, na qual também presencia-se o autoritarismo na ação pedagógica de alguns educadores. Neste sentido, Dias (2004) conclui a sua reflexão sobre a descentralização no espaço escolar ressaltando que: “Apesar dessa inovação, vive (*a escola*) uma contradição

em seu cotidiano, adotando também práticas centralizadoras” (Idem, 2004, p. 91) (grifo da pesquisadora).

A escola, como um dos aparelhos privados de hegemonia, reproduz em seu interior as relações centralizadas construídas na sociedade capitalista, compõem-se de segmentos que também disputam a descentralização das ações e decisões que historicamente são construídas com base na centralização, tendo que lidar contraditoriamente com a possibilidade de uma maior divisão de poderes em seu cotidiano.

Como ilustração sobre a assessoria desenvolvida na relação entre escola e família na E. M. da Ponte Preta, que era uma das principais preocupações demonstradas por parte das profissionais de educação, será apresentado um material construído junto com os estagiários sobre uma enquete planejada em um Encontro Pedagógico realizado em 23/06/2012, com a participação da assistente social e pesquisadora que falou sobre a proposta das atividades educativas realizadas com as famílias aos sábados com a participação da Direção e da Orientação Educacional.

Inicialmente neste Encontro Pedagógico, foi realizada a leitura de um texto do livro **Não Nascemos Prontos! Provações Filosóficas** do filósofo Mario Sérgio Cortella, sendo que o artigo utilizado com o mesmo título da primeira parte do livro foi comparado por uma professora, com a história da escola que não ficava pronta passados quase 20 anos de funcionamento no prédio da Igreja Batista.

Vale destacar um fragmento do texto para se refletir sobre a ideia transmitida pelo autor de que a satisfação completa na vida pode ser ruim por induzir de que não haverá mais nada o que fazer, o que pode ser considerado bastante significativo na área da educação, sobre a perspectiva de que enquanto sujeitos históricos, o ser humano nunca estará formado completamente e que esse é um processo contínuo que durará a vida inteira.

Por isso, quando alguém diz “fiquei muito satisfeito com você” ou “estou muito satisfeita com teu trabalho”, é assustador. O que se quer dizer com isso? Que nada mais de mim se deseja? Que o ponto atual é meu limite e, portanto, minha possibilidade? Que está bom como está? Assim seria apavorante; passaria a ideia de que desse jeito já basta. Ora, o agradável é quando alguém diz: ‘teu trabalho (ou carinho, ou comida, ou aula, ou texto, ou música etc.) é bom, fiquei muito insatisfeito e, portanto, quero mais, quero continuar, quero conhecer outras coisas’ (CORTELLA, 2011, p. 11-12).

A referida reflexão serviu de base também para montagem das questões sobre o levantamento de expectativas sobre a escola junto às famílias, que giraram em cima das seguintes questões, planejadas conjuntamente com os profissionais de educação: “O que os pais esperam da escola? / De que forma posso colaborar com a escola?” E também uma questão

mais pessoal intitulada: “Aos nossos filhos”, para incentivar a realização de mensagens deixadas pelas famílias aos estudantes, na reunião de famílias que aconteceu dois dias depois em 25/06/2012.

Esta assessoria realizada com a E. M. da Ponte Preta fundamentou-se no fortalecimento e participação das famílias no espaço escolar, aproximando-os desse ambiente, acontecendo por meio de várias atividades promovidas pela escola e algumas em conjunto com a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ que como já abordado, será apresentado posteriormente nesse capítulo.

Em junho de 2012, foi realizada a reunião com os familiares da escola, aonde foi incentivado que os responsáveis presentes expusessem suas opiniões e suas expectativas relacionadas à escola. Tal levantamento foi fruto de um planejamento construído coletivamente no Encontro Pedagógico realizado neste mesmo mês, aonde os profissionais de educação e a coordenadora e assistente social do PESCCAJ/FSS/UERJ, propuseram para realização das reuniões com as famílias, o levantamento de expectativas sobre à escola.

No mês seguinte, em 09 de julho de 2012, após reunião realizada entre a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ e a diretora da referida unidade escolar, a mesma solicitou à coordenadora do PESCCAJ/FSS/UERJ, uma tabulação das mensagens deixadas pelos familiares.

Neste sentido, a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, em atendimento a esta demanda, buscou reunir os dados (mensagens), tabulá-los e após analisá-los complementando-os com os diversos relatos e situações apresentadas pelas famílias. A condução deste levantamento buscou devolver à escola a tabulação e uma pequena análise que evidenciasse os principais pontos destacados pelas famílias.

O material analisado tem como base as informações levantadas pela E. M. da Ponte Preta durante a reunião com as famílias das turmas 102, 201 e 301, realizada no dia 25 de junho de 2012, conforme apresentado nos parágrafos anteriores.

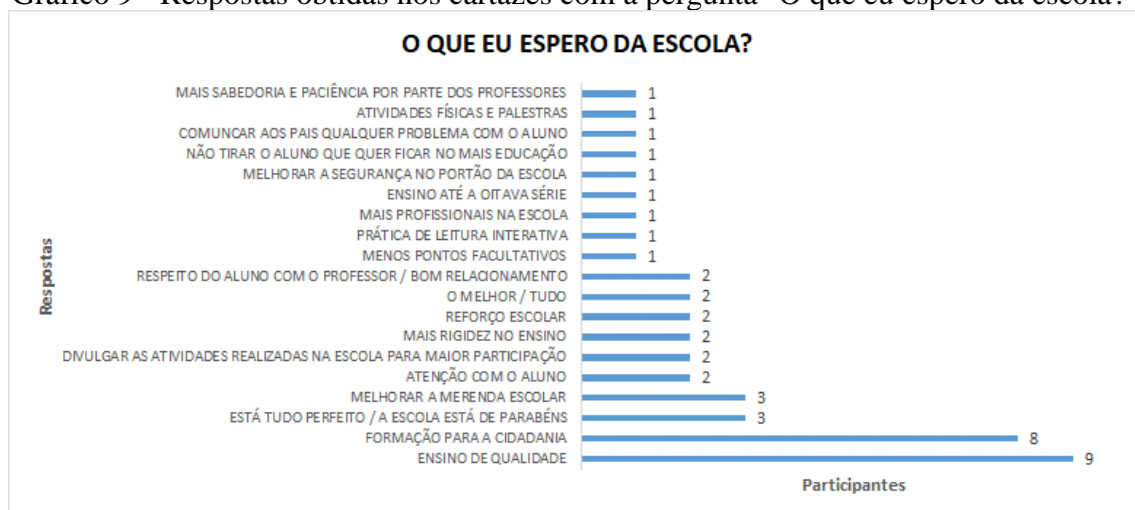
Ao final da reunião, foram construídos 4 (quatro) cartazes, que podem ser divididos em duas categorias:

- a) “De que forma posso colaborar com a escola?”: Consiste no levantamento do olhar das famílias sobre a escola, visando a identificação das expectativas das mesmas em relação à Escola M. da Ponte Preta. Foram construídos 2 (dois) cartazes com esse levantamento, sendo que um deles não possui a identificação da turma;
- b) “Aos nossos filhos”: Consiste em mensagens escritas pelos seus familiares que compareceram à reunião, direcionadas para os estudantes pelos quais

são responsáveis. Este material em função do caráter mais subjetivo/afetivo e direcionado a relação direta com os familiares, não estão incluídos nesta tese, apesar de ser importante considerar essa dimensão nas ações educativas com a escola.

O cartaz 1 (um) construído pelos familiares dos discentes da turma 301, totalizou 17 (dezessete) bilhetes sobre a questão “O que os pais esperam da escola?” e o cartaz 2 (dois), conteve 25 (vinte e sete bilhetes) em que as respostas foram agrupadas no gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 - Respostas obtidas nos cartazes com a pergunta "O que eu espero da escola?"



Observa-se nas respostas dos familiares em sua grande maioria, que há um comprometimento destes para buscar garantir naquilo que compete aos mesmos, uma educação de qualidade, segundo a visão destes, acompanhando as tarefas encaminhadas para casa, o famoso “dever de casa”, cuidando da frequência, horário escolar e colocando-se disponível para participar de forma mais ativa das ações na escola. As famílias colocam expectativas na escola de que por meio dela seus filhos: “tenham uma chance melhor de vida” e que sejam um “cidadão de bem”.

Há um entendimento de alguns responsáveis sobre a necessidade de ter: “Menos ponto facultativo. Mais profissionais na escola. Melhorar a merenda escolar” e outros acrescentam a importância de aumentar a prática da leitura. Muitos atribuem a responsabilidade à escola, na efetivação da qualidade da formação dos sujeitos, apresentando por isso alguns indícios que caminham na direção de uma compreensão limitada do papel da escola e do poder público: “O Estado é ainda a única instância capaz de universalizar direitos, garantindo-os a todos, o que

certamente não pode ser assegurado nem pela boa vontade do voluntariado nem pela chamada ‘filantropia empresarial’ (COUTINHO, 2002, p. 35).

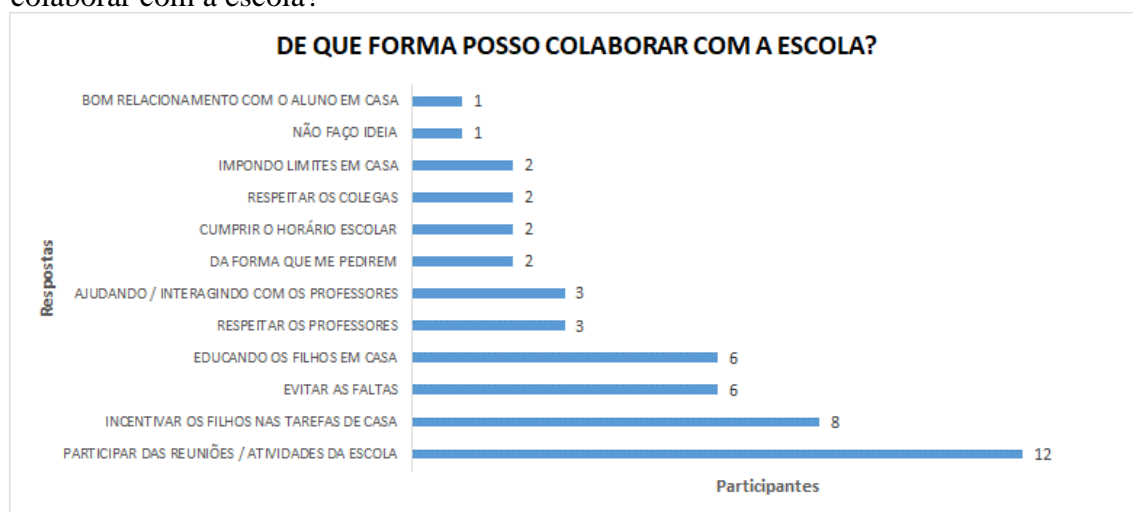
As famílias da turma 301 que participaram da reunião e responderam à enquete mostram uma importante consciência sobre o que cabe à escola e à família, diferente do que muitos profissionais de educação apontam que as mesmas não se importam com os filhos na idade escolar, defendendo práticas coercitivas para obrigá-las a assumirem suas responsabilidades.

Em pesquisa realizada por Paro (1996) numa escola pública estadual de ensino fundamental na periferia de São Paulo, evidencia-se como os entrevistados da comunidade escolar tem dificuldade de equilibrar a compreensão sobre a complementariedade com relação a responsabilidade pela educação por parte da escola e da família, assim analisa o autor:

A dicotomização entre a ação da escola e da família na tarefa educativa presente na fala dos depoentes parece fazer parte de uma concepção que autonomiza a função da escola, privilegiando seu papel de mera fornecedora de conteúdos no estilo educação “bancária” tão criticada por Paulo Freire. Mesmo entre pessoas preocupadas com uma função transformadora da escola, é possível identificar essa autonomização, especialmente entre aqueles que, a pretexto de privilegiar os conteúdos, acabam por secundarizar o processo por meio do qual esse conteúdo é apropriado (PARO, 1996, p. 222).

Dando continuidade à apresentação e análise da enquete realizada com as famílias da E. M. da Ponte Preta, observa-se no cartaz 2 (dois): “O que os pais esperam da Escola?/De que forma posso colaborar com a Escola?”, que não havia a identificação da turma em que os familiares responderam. Verifica-se um total de 25 (vinte e cinco) bilhetes, sendo 12 (doze) referentes à pergunta “O que os pais esperam da Escola?” e 13 (treze) referentes à pergunta “De que forma posso colaborar com a Escola?”. Como não há identificação dos responsáveis de que turma que fez esse cartaz deduz-se que foi da turma 102 ou 201 ou mesmo que as professoras, as orientadoras e a Direção possam ter optado por realizar a reunião em conjunto ou pelo menos a parte de montagem do cartaz, avaliando-se que esse fato não comprometeu a tabulação e análise das respostas que foram agrupadas com as da turma 301 que tinha no cartaz 23 (vinte e três bilhetes) e são apresentadas no próximo gráfico:

Gráfico 10 - Respostas obtidas nos cartazes com a pergunta "De que forma posso colaborar com a escola?"



Observa-se nessas respostas, percepções recorrentes que apareceram nas respostas anteriores dadas pelos responsáveis da outra turma. No entanto, chama a atenção duas respostas que caminham na direção do debate realizado em grupos com famílias pelo projeto conjunto entre alguns profissionais de educação e o PESCCAJ/FSS/UERJ que será apresentado de forma mais aprofundada nos próximos itens deste capítulo. As respostas vão no sentido de afirmar que o “dever de educar é da família e de ensinar é da escola”, como pode-se verificar: “o principal, a educação do meu filho (a) porque escola é para estudar e não para dar educação”, “não cobro a educação da escola porque a educação se dá em casa”.

Na entrevista realizada pela pesquisadora com a funcionária, também é enfatizado esse aspecto, assim como surgiu em algumas outras entrevistas com as professoras em que a visão do papel da escola é restrita ao ensinamento de conteúdos, conforme analisado e fundamentado a partir dos estudos de Paro (1996).

Para mim eu entendo a educação escolar que os alunos já tem que vir educado para escola e aqui a gente dá um complemento para ensinar a realidade para eles, a matéria, ao meu ver é isso... a matéria, o estudo mas a educação tem que vir de casa porque se não você não vai conseguir dar a educação para eles aqui e dar a matéria de aula para eles (Funcionária 2).

Tal aspecto coaduna-se com parte da discussão e análise realizada no capítulo I sobre a Política de Educação no Brasil na atualidade, em que há um reforço da precedência da família como responsável pela educação e pode também ter relação com uma concepção mais restrita do significado da categoria educação, no sentido de ensinamentos sobre “boas maneiras, costumes e hábitos”, o que é atribuído a unidade familiar. No entanto, a escola que considera que a família não ocupa o seu papel de educar, acaba buscando o controle moral sobre os sujeitos, principalmente da classe trabalhadora pobre e “[...] no movimento de moralização de

seres e saberes, a disciplina e a ordem passaram a ocupar a centralidade das práticas, passando por vezes a eclipsar a própria transmissão dos conhecimentos” (PEREGRINO, 2000, p. 74).

Entretanto, é importante destacar que a despeito dessa questão, é relevante o fato de em nenhuma resposta aparecer o interesse das famílias de que os filhos tenham uma melhor inserção no mercado de trabalho, ou seja, o sinônimo de educação como “preparação para o mercado”, mesmo esse público tendo o perfil de sujeitos da classe trabalhadora pauperizada. Há com isso a possibilidade de se entender que está subjacente uma concepção de educação mais integral e humana na visão dos familiares, não desconsiderando as contradições que existem em suas práticas e visões de mundo.

Por outro lado, Frigotto (2002) enfatiza como que a educação básica no Brasil, mantém uma perspectiva voltada aos interesses capitalistas, desconsiderando a possibilidade de formação humanitária.

A educação básica perde sua dimensão de formação e construção humana e social e reduz-se ao ‘fator econômico’: formar as competências técnicas, específicas e gerais e as competências sociais que as empresas e os empresários estipulam. E empresários estão moldados, de um modo geral, pelo estigma escravocrata ou economicista e mercadológico (FRIGOTTO, 2002, p. 64).

Outra análise que se pode evidenciar com as respostas tanto do grupo anterior de responsáveis, como deste último, são os elogios com relação à escola e principalmente a sua Direção que vão ao encontro de observações realizadas por alguns dos profissionais de educação, assim como dos membros da equipe da UERJ que viveram esta experiência na unidade escolar estudada.

A diretora da escola é originária do município de Queimados, moradora da mesma região aonde trabalha como profissional de educação há 30 anos, inicialmente trabalhadora da educação privada, mas logo depois concursada dos municípios de Nova Iguaçu e posteriormente, permanecendo com as duas matrículas em Queimados e sendo eleita como diretora por seguidas vezes, desde o início dos anos 2000. É uma profissional que se abriu para construção de um trabalho em equipe com o PESCCAJ/FSS/UERJ aonde pode-se exercitar uma possibilidade interdisciplinar, como uma experiência instituinte com o seu apoio, suporte e interesse em aprender coisas novas para ampliar as possibilidades da sua gestão com uma maior participação das famílias na escola, enquanto sujeito coletivo e atuante.

Assim, pode-se considerar que profissionais como a diretora da E. M. da Ponte Preta, são atores importantes na construção de movimentos instituintes na educação, devido ao seu perfil democrático, crítico, criativo, propositivo, colocando-se como uma liderança aberta ao

diálogo e a perspectiva de construir um trabalho interdisciplinar com profissionais e estudantes da UERJ.

Linhares (2007) contribui com a reflexão de como as experiências instituintes possuem um sentido que pode-se afirmar contraditório pois nascem por dentro do instituído e convivem com ele em espaços de disputa no interior da escola, com outros sujeitos, que tanto podem reforçar o controle ou a autonomia, de acordo com a correlação de forças institucionais.

Se as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal (LINHARES, 2007, p. 149).

Essa unidade escolar conforme abordado anteriormente, funcionou por mais de 20 anos num prédio de uma Igreja Batista, esse fato tornou-se uma importante luta da comunidade escolar por um espaço aonde a escola pudesse funcionar definitivamente numa sede própria e isso fez parte das reflexões do projeto de fortalecimento do Conselho Escolar, assessorado pelo PESCCAJ/FSS/UERJ em 2013 que será abordado posteriormente, como uma das primeiras lutas desses sujeitos no sentido de garantir uma sede para escola que tivesse todas as condições de funcionamento dentro das características que deve ter um espaço escolar para ter uma maior qualidade de funcionamento.

Depois de várias promessas da Prefeitura de Queimados, a sede da escola foi construída em 2013¹¹¹, num terreno próximo, demorando muitos meses para ser inaugurada, pois o

¹¹¹ A tarde ensolarada do último dia de primavera foi o cenário de realização do sonho para os moradores do bairro de Ponte Preta, em Queimados. É que a Escola Municipal Batista encerrou a espera de 20 anos para sair das instalações da Igreja Batista e ganhar seu espaço próprio e preparado para melhor atender aos alunos da região. A instituição ganhou um novo nome e passou a se chamar Escola Municipal Professor Alberto Pirro, em homenagem ao docente e um dos emancipadores da cidade, falecido em 2009. A inauguração da escola aconteceu na última sexta-feira, 20, e a nova sede fica na Estrada da Boa Viagem, s/n, bairro Jardim Alzira. Com direito a um bolo de dois metros de comprimento, a cerimônia contou com a presença de toda a comunidade, vereadores e secretários municipais. Com uma estrutura moderna, a escola construída numa área de 1.789,27 m², conta com tudo que tem direito: acessibilidade, biblioteca, quadra poliesportiva, laboratório de informática, refeitório e 12 salas de aula. A unidade tem capacidade para 1.200 alunos, quase o triplo de alunos que comportava a Igreja Batista, 430 e vai atender os estudantes do pré-escolar até o 9º do ensino fundamental. A construção foi feita com o recurso de R\$3 milhões do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O Prefeito Max Lemos recordou a história para a construção da nova unidade. “Morei muitos anos neste bairro e acompanhei de perto a carência de vagas e o clamor da população por uma escola que pudesse dar aos alunos condições de estudo de qualidade e é minha felicidade estar realizando esse sonho hoje. Agradeço a Igreja Batista, que doou seu espaço por 20 anos para dar a oportunidade às crianças do bairro de estudarem perto de casa. Sonho do corpo docente, que mesmo sem todas as condições estruturais, se empenhou tecnicamente para passar um ensino de qualidade às nossas crianças. Sonho do vereador Dequinha, que indicou a obra e percorreu o bairro para buscar o terreno apropriado para a construção. Sonho da comunidade, dos alunos e dos ex-alunos que hoje já são pais e terão os seus filhos estudando nesta escola. E é em cima deste sonho que vidas serão construídas”, destacou Max. Já a Secretária de Educação, Mirian Motta, destacou que a estrutura da nova escola vai propiciar aos alunos a

engenheiro responsável projetou uma construção que apresentou vários problemas que tiveram que ser adaptados para o funcionamento de um espaço escolar, o que foi supervisionado pela Direção da escola e os profissionais da equipe e debatido em reuniões com as famílias. Além disso, por algumas vezes o pastor ameaçou interromper as atividades da escola a fim de também pressionar à Prefeitura a finalizar a construção e adaptação do prédio novo pois acabava se responsabilizando por preservar o prédio utilizado pela escola, conforme ressaltado na entrevista com a diretora:

Em 94 por aí, ficou lá como prédio provisório, ficou como prédio provisório 20 anos (risos). Quando saíram quase levaram as paredes, gente [...]! (risos) A parede fica! Então aí nesse período aí é... a gente teve assim uns embates com o pastor mas ele era parceiro no sentido que... a prefeitura a gente passou por várias gestões, nessas gestões nós tivemos altos e baixos e muitas vezes não tinha..., a Secretaria de Educação não se aproximava tanto, teve períodos que não se aproximava tanto da escola para nos dar um suporte. Então quem nos dava esse suporte com relação a estrutura, era o pastor mesmo porque ele preservava, o prédio era da igreja e ele acabava preservando o prédio e isso a gente ia na carona na igreja (Diretora).

Vale enfatizar que mesmo com toda a precariedade da E. M. da Ponte Preta em seu funcionamento no prédio cedido pela Igreja Batista, ela se constituiu como um espaço educacional que se manteve por tanto tempo, tornando-se referência para a vida da população da localidade em que em vários relatos das famílias e de profissionais de educação, mostram a mesma como a primeira escola de muitos sujeitos que tinham estudado naquela unidade escolar e que posteriormente matricularam os seus filhos, fazendo parte da comunidade escolar, enquanto sujeitos interessados em sua manutenção e melhoria.

Tal especificidade pode ser relacionada as análises de Algebaile (2009) quando resgata “[...] as experiências coordenadas por Paulo Freire e por Moacyr de Goés, nas décadas de 1950-60,” em que o fato de se ter assumido o risco de se produzir uma “escola precária”, em

oportunidade de fazer todo o ensino fundamental perto de casa. “A escola está linda. Vamos abraçar essa fábrica de conhecimento com a certeza de garantir futuro melhor para alunos e para a comunidade. Estamos saindo de uma unidade que comportava 430 alunos, para uma estrutura moderna que vai abranger 1200 estudantes. A estrutura física, que é de primeira geração, é uma peça importante no processo de aprendizagem”, concluiu Mirian. O presidente da Câmara de vereadores do município, Milton Campos, reafirmou o compromisso de aprovar projetos que beneficiem a população. “Quando recebemos a proposta da construção da nova escola, fomos unânimes na sua aprovação, é nosso compromisso com a população levar adiante ideias e intenções que prosperem o nosso município e auxiliem o dia a dia da nossa população”, destacou Milton. Homenagens - A diretora da escola, Carmena Maria da Silva, aproveitou a cerimônia para homenagear pessoas que fizeram parte da história da unidade escolar. “Para realizarmos este sonho de hoje, muitas pessoas estiveram envolvidas. Pais, professores e alunos, que entenderam, apoiaram e ajudaram para que a escola pudesse dar o melhor para as nossas crianças. Aproveitamos para prestar honra a duas peças fundamentais nesse processo. Queremos agradecer à Igreja Batista do Bairro Ponte Preta, na pessoa do Pastor José Gomes, pela parceria, pela presteza e pelo amor com que convivemos durante todos esses anos e a nossa primeira diretora, Ester Moutinho pela luta e organização que fundou as bases para que pudéssemos desenvolver todo o trabalho pedagógico”, disse Carmena (Jornal Notícias de Queimados, 26/12/2013).

experiências comunitárias, colocou-se como a maneira encontrada de se buscar acelerar a “expansão da esfera pública no campo educacional”.

Tal expansão, nesse caso, não se resumia a “mais escolas”. Tratava-se da produção de escolas abertas ao dissenso, ao debate sobre a educação desejada e sobre a organização da vida. Uma expansão desse tipo não se desdobra apenas em “aumento de demanda”. Modifica-a substancialmente. A forma precária da escola torna-se um meio duplamente válido: de um lado, ela é o que viabiliza a expansão ampla e rápida da nova oferta educacional; de outro, por meio dela se expande sistematicamente o debate sobre os direitos sociais e os deveres do Estado nesse campo. É fundamental, nesse caso, a ênfase no caráter transitório da forma precária de escola, pois é por esse meio que se explicita o papel estratégico daquela ‘primeira conquista’ dentro de um projeto mais amplo, que só surge efetivamente como expressão da agregação de lutas no sentido da formação de novas forças sociais (ALGEBAILLE, 2009, p. 210).

A fala da diretora da E. M. da Ponte Preta, também é expressiva ao recuperar o processo de mobilização que teve que ser construído no sentido de garantir um espaço escolar adequado aos trabalhadores e a população atendida, quando a nova sede foi construída já com vários problemas observados pelos educadores.

Fizemos, fotografamos tudo, fizemos um relatório, enviamos para lá e... nada aconteceu. Até a escola foi projetada para ar condicionado e o ar condicionado nada de acontecer... então a gente se reuniu no conselho e no conselho, “ah vamos para o Ministério Público, vamos para isso, vamos para aquilo” e chamamos de novo, na época a Secretária de Educação e o engenheiro, entramos em contato com o engenheiro que falou não tem como colocar ventiladores porque a escola foi projetada para ar, então eu falei assim: tem que ter ar. A escola muito abafada e escura, algumas salas muito escuras, então a gente trabalha com luz acesa o tempo todo, então são coisas aí que poderiam ser feitas de uma outra maneira mas ninguém sentou com a parte pedagógica, ninguém sentou, perguntou como que funcionaria isso ou aquilo. Até a cozinha que nós chegamos lá, falei assim: aonde que vai lavar panela, quero saber aonde que vai lavar panela. Pia? Com as panelas daquele tamanho? Falei cadê o tanque? Mas é um tanque como? Aí colocaram um tanquinho! (risos). De lavar roupa... Eu falei assim não gente, não é nada disso, tem que ser um tanque para lavar panela, tem que ser fundo e nessa história a gente que fez o tanque, a gente que fez o tanque, para poder porque a gente sabia da necessidade e é uma necessidade realmente (Diretora).

Vários outros problemas de infra estrutura continuam a ser sinalizados pela gestora que incansavelmente esteve a frente para buscar garantir a infra estrutura necessária também no novo espaço da escola.

Por exemplo questões estruturais de... a despensa que é uma improvisação, os banheiros..., a rampa que não é coberta, tivemos problemas como rachaduras, essas coisas todas que a gente só começou a perceber estando dentro da escola. [...]. E a gente percebe que existem algumas questões! A gente tem um vizinho aqui que diz que a escola faz muito barulho (risos) (Diretora).

Ainda no início da assessoria da UERJ em 2010/2011 foi avaliado informalmente por uma fonoaudióloga do NESA/UERJ que o município havia optado por colocar nas escolas reformadas e as construídas posteriormente, pisos até a metade nas paredes dos corredores

internos e nas das salas de aula e que isso provocava um retorno do som e a sua potencialização tornando o barulho no ambiente muito maior, conforme relata a diretora: “A acústica aqui..., o barulho eu não sei é esse espaço, essa cobertura que tem ali que faz com que o som volte, alguma coisa assim..., o som não se espalha”.

Tal aspecto sobre a acústica das escolas, observada pela fonoaudióloga da UERJ acabou não sendo tratado oficialmente com a SEMED que deu continuidade as reformas e construções nesse modelo com a justificativa de que isso manteria as escolas com as paredes mais limpas e conservadas.

Fica mais evidente em outro fragmento na entrevista da diretora dada a pesquisadora, os problemas que foram identificados na construção do novo espaço escolar e que como já ressaltado, não teve a participação de profissionais de educação que poderiam ter identificado os problemas no projeto arquitetônico da escola.

Sim, algumas coisas como por exemplo que eu cheguei aqui e falei esse muro aqui tem que subir mas “por que que esse muro tem que subir”? Porque aqui meu filho é mais um degrau, o aluno vai subir aqui na arquibancada e vai fazer do muro um outro degrau. Aí ele falou assim: “ah mas impossível isso...”, falei não porque vocês tinham que sentar com a gente, com a escola, tem que sentar com a escola para saber como funciona isso. Isso aqui não pode ser grade, isso aqui machuca, isso aqui ele vai pular aqui... “ah mas vai pular?”... vai... vai pular. A gente não consegue olhar o espaço e ver somente..., eles analisam o espaço vazio, a gente começa a olhar o espaço com alunos, com crianças o que eles vão fazer? Com adolescentes, como eles vão... Esse banheiro, essa porta nunca poderia ser dessa maneira, essa porta do banheiro, ela..., ela vai ser quebrada, vai machucar, vai arranhar alguém e agora eu estou trocando todas as portas do banheiro, eu estou trocando, as lâmpadas eu estou trocando, as lâmpadas. Então a gente apontou um monte de situações que poderiam ter sido feitas na época que ainda estava no processo de construção mas é tudo uma questão tão burocrática, quem poderia intervir, não interviu então... A gente foi acertando o que a gente pode (Diretora).

Coaduna-se neste sentido, ao entendimento que a luta por uma educação de qualidade compreende também a necessidade de uma infraestrutura que garanta as condições materiais e pedagógicas do ambiente escolar que precisa levar em consideração as experiências dos profissionais de educação e de toda comunidade escolar que tem melhores condições de opinar sobre as suas prioridades.

No entanto, não há educação de qualidade democrática sem as bases materiais democráticas, que envolve: infraestrutura de espaços específicos para as atividades pedagógicas; tamanho das salas; ventilação; luminosidade; espaços para atividades culturais, de esporte e lazer; recursos pedagógicos básicos que compreendam a existência de bibliotecas e laboratórios equipados e atualizados; almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento e que constituem o currículo da escola; pessoal qualificado para o apoio; e corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos e de serviços com formação específica e com salários equivalentes aos profissionais qualificados que atuam nas diferentes funções públicas (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

No PPP de 2015 há a descrição das características físicas da nova escola que proporcionalmente quase dobrou de tamanho, assim como o número de estudantes que ultrapassou o quantitativo de 1000 nos últimos anos.

Tabela 07 - Estrutura física da nova escola descrita no PPP 2015

Quantidade	Dependências
12	Salas de aula
01	Sala de professores
01	Secretaria
01	Gabinete da Direção
08	Banheiros
01	Despensa
01	Cozinha
01	Refeitório
02	Quadra coberta
01	Pátio coberto (piso)
01	Biblioteca
01	Sala de Orientação
02	Vestiários masculinos e femininos
01	Almoxarifado
02	Salas para o Programa Mais Educação
01	Sala de Recursos
01	Sala de arquivos inativos/xerox

Entretanto, mesmo sendo esta estrutura muito maior e melhor que o espaço anterior, como abordado em parágrafos anteriores, há em outras entrevistas realizadas pela pesquisadora, como a da Orientadora Pedagógica, críticas sérias a construção desse novo prédio escolar, assim como a organização pedagógica exigida pela SEMED.

Quando nós viemos para cá foi uma mudança muito grande, saímos de uma escola bem pequena, poucas turmas, só primeiro segmento, viemos para cá para uma escola enorme, muito mal construída, um projeto horroroso de espaço, horrível e nós viemos para cá... e colocaram uma educação infantil aqui, trouxeram o segundo segmento todo para cá e tal... Eu, [...] é muito pessoal para mim foram uma série de violências para conosco profissionais porque nós tivemos mais alunos, mais professores e a equipe permaneceu a mesma durante muito tempo, erámos só eu e a diretora, até o ano passado para dar conta de 28 turmas, era muita coisa, uma única orientadora educacional que ficou até, que permanece porque aqui os problemas são tantos, a figura da OE aqui ela meio que não cria raízes com a escola, a não ser a R. que você conhece, então nós tivemos problemas vários (Orientadora pedagógica).

Na continuidade da entrevista com a orientadora pedagógica evidenciam-se outros aspectos importantes que modificaram a dinâmica escolar e que possuem relação com as reformas educacionais implementadas pelos governos federais a partir da década de 1990, como a inclusão da Educação Infantil como parte da formação escolar saindo da área da Assistência Social e passando para a responsabilidade municipal na área de Educação. Apesar dessa mudança ter se constituído como uma vitória dos movimentos sociais ligados a Educação

Infantil, a forma como vem sendo operacionalizada, esbarra na manutenção de espaços inadequados para infância e acabam por reproduzir a mesma lógica que os assemelham a “depósitos de crianças”, devido aos limites colocados na infraestrutura e a proposta pedagógica destinada a esse público, conforme relata a educadora: “A nossa educação infantil aqui é uma violência contra as crianças porque você não tem espaço, você não tem brinquedos, você não tem uma estrutura toda para que elas tenham experiências de infância”.

Algebaile (2009) em sua pesquisa, aborda também no que concerne as formas de se manipular os espaços escolares para imposição de abertura de novas vagas, como que isso é reproduzido com a Educação Infantil a partir dessas novas reformas educacionais.

Outro fator implicado no interesse pela criação de anexos envolve a educação infantil e diz respeito aos truques usados para que os recursos financeiros recebidos por conta do Fundef e, portanto, de aplicação obrigatória no ensino fundamental possam ser mais sutilmente aplicados na sustentação das escolas de educação infantil, sem que se despertem maiores suspeitas. A implantação do Fundef e a obrigatoriedade de incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas educacionais são medidas concomitantes, datando, igualmente, de 1996. Por essas medidas, a mesma reforma que estabelecia a responsabilidade dos municípios com a educação infantil criava um mecanismo de redistribuição financeira que favorecia os municípios com um grande número de matrículas em ensino fundamental, desestimulando e mesmo impedindo, em alguns casos, a aplicação de recursos naquele nível de ensino. Por pressão da grande ampliação da demanda, vários municípios têm criado escolas de educação infantil como anexos de escolas de ensino fundamental, facilitando a transferência interna de recursos materiais e funcionais declarados na conta do Fundef (ALGEBAILLE, 2009, p.300).

A profissional enfatiza ainda outro desafio que a escola teve que enfrentar no novo espaço com a incorporação também do 2º segmento do Ensino Fundamental conjugada a imposição da SEMED do teto de 45 estudantes em sala de aula.

O segundo segmento esse ano pulou para 45 alunos por sala, é uma coisa absurda e eu lá fora tenho que discutir educação de qualidade, sabe, educação de qualidade, escola modelo e educação de qualidade, as cobranças são muitas, muitas, muitas, mas a contrapartida é muito pouca ou nada (Orientadora Pedagógica).

Nos estudos de Algebaile (2009) sobre as características da “escola brasileira”, é ressaltado como que o fato de se ter superlotação de salas de aulas, é uma realidade recorrente nos grandes centros e periferias urbanas, como exemplificado pela autora com o caso do Rio de Janeiro.

O que se chama de ‘escola brasileira’, hoje, compõem-se de um razoável número de escolas de grande (acima de dez salas de aula) e médio porte (entre cinco e nove salas) – muitas delas superlotadas, já que são correntes, por exemplo, nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, escolas com cinco salas e mais de seiscentos alunos, e outras subutilizadas -, distribuídas especialmente pelos grandes centros e por suas periferias. Mas compõem-se também de um número impressionante de pequenas escolas pulverizadas no território nacional, em cidades menores e nas áreas rurais. É uma distribuição geral que enseja suas utilizações, e é preciso ter atenção a isso quando se fala nos ‘desafios da escola brasileira’ (Idem, 2009, p.306).

Na entrevista com a funcionária 2, salienta-se ainda a grande mudança sentida no público que além de ter aumentado numericamente, este possui uma maior diversidade do que os profissionais estavam acostumados no espaço anterior e como isso trouxe impactos significativos para a organização escolar, mesmo que se levando em consideração que a escola já tivesse um trabalho mais consolidado com a participação familiar.

E em relação às famílias a gente viu uma melhora muito grande porque o trabalho foi implantado lá atrás, da ação social que vocês implantaram mas é claro a escola cresce, as famílias são diferentes e você tem aí uma clientela muito misturada, você tem o grupo que é mais educadinho, menos educadinho, enfim... a gente sentiu muita dificuldade, a gente sentiu bastante dificuldade aqui..., hoje nós estamos mais adaptados pelo tempo mas 2014 que foi o início, 2015, nós tivemos assim... sentimos bastante. A gente tem que ser bem sincero que não foi fácil não, tanto para os funcionários como para os professores, até os alunos... um espaço pequenininho, de repente esse monstruoso, foi difícil sim mas a gente está se adaptando e tem melhorado, [...]! (Funcionária 2).

Tal relato descortina a situação em que se encontram as escolas públicas brasileiras em que faltam condições objetivas e subjetivas para a garantia de uma educação de qualidade, com superlotação das turmas e uma extrema desvalorização do magistério que cada vez mais passa pela precarização do trabalho docente, tendo que se sujeitar as diversas formas de violência que aviltam a sua condição de trabalhador.

Nota-se ainda no depoimento coletado pela pesquisadora com a funcionária 1, como que o crescimento da unidade escolar em sua organização exigiu todo um redimensionamento que foi bastante sentido por toda a equipe que permaneceu na escola.

O que acontece? Aí a gente vai ter que realmente ser bem, bem claro, quando nós trabalhávamos no Batista era uma escola pequena, quando você trabalha com uma escola pequena os problemas são menores, você detecta com mais facilidade as dificuldades e enfim... e quando você passa para uma escola grande, você sente todos esses efeitos, é claro que quando nós viemos para cá, sentimos bastante, em termos do trabalho, ele aumentou muito, ele foi... ele simplesmente, eu vou dizer que ele mais que triplicou. Nós tínhamos 7 turminhas e passamos no início aqui a termos 11 e hoje... 11 não 22, e hoje nós temos 28, acho que é mais ou menos isso, não estou conseguindo me lembrar exatamente. Então eu senti... eu... particularmente falando senti bastante dificuldade até porque quando eu vim para cá eu vim como dirigente. Ela (Diretora) precisava de alguém em que ela confiasse, foi um crescimento muito bom para minha vida mas em contrapartida nós tivemos bastante dificuldade e principalmente porque nós tínhamos apenas o 1º segmento e passou para o 2º segmento, chegou o 6º ano aí, que é a transição do 5º para o 6º e eles estão numa mudança muito dura, radical e isso reflete na escola (Funcionária 1).

Em várias entrevistas realizadas pela assistente social e pesquisadora com as profissionais de educação entre os anos de 2017 e 2018, são enfatizadas as transformações que a equipe da escola teve que enfrentar com a mudança para a nova sede da escola, como ressaltado pela funcionária 1 e reiterado pela diretora e a professora 3, o crescimento do público

atendido e a sua diversidade que levou um tempo para que se pudesse conhecer melhor e as expectativas que não puderam levar adiante com relação a continuidade de participação de toda a comunidade na dinâmica escolar.

Eu acho que a gente apostou muito vindo para cá, acreditando que a gente teria um espaço maior e teríamos n possibilidades de realizações. Nós viemos para um espaço maior mas viemos com um mesmo quantitativo de funcionários, mesmo quantitativo das pessoas. Aumentamos muito o número de alunos, a gente tem 900 e pouco de alunos, lá a gente tinha 300/400 alunos. Então, a gente começou a se desgastar muito em situações, com desgaste dos alunos, das diversas educações, de comunidades que a gente recebia inteiras aqui, então a gente começou a se desgastar muito. Então, muito daquilo que a gente sonhou das propostas que a gente tinha a gente não conseguiu realizar e aí aquela questão que eu digo que é a escola para não dar certo... A gente tem um número de alunos, um quantitativo em sala de aula... imenso... a gente preenche um plano de desenvolvimento que vem do governo federal, com metas e isso... onde se coloca, se determina 20 alunos numa sala e a gente tem 40. Então, com tudo isso aumenta, é uma problemática assim grande, então aqui a gente viu esse desgaste, a gente começou a perceber esse desgaste aí e a gente não conseguiu realizar muita coisa não... (Diretora). Eu achei que ficou mais difícil porque a escola ficou muito grande e com uma mudança muito grande da clientela. Então precisamos conhecê-los primeiro para saber como chegarmos a eles. Conseguimos resgatar agora após mostrarmos o nosso trabalho, há uma confiança maior (Professora 3).

Outro fator evidenciado em algumas entrevistas foi a incorporação que a escola teve que fazer do 2º segmento do ensino fundamental que introduziu o público de adolescentes na dinâmica escolar e como alguns profissionais não tinham experiência com essa faixa etária anteriormente e as expressões da questão social que envolve a adolescência na atualidade como a falta de perspectivas de futuro, o uso de drogas, violência, gravidez e sendo considerada a necessidade da ação intersetorial da educação com as outras Políticas Públicas para atendimento dessas demandas.

[...] depois que a gente mudou para cá, a clientela mudou muito, primeiro que a escola triplicou de tamanho e nós começamos a atender outro tipo de público, lá a gente só tinha o 1º segmento, a gente não tinha o 2º e o 2º segmento é uma coisa muito complicada porque são adolescentes, então eu acho que agora a gente precisava de um outro tipo de trabalho com eles porque lá... os pequenos são mais fáceis mesmo que tenham problemas, não é igual aos adolescentes... A adolescência já é uma fase difícil de se controlar, de você entender o adolescente e ainda mais num mundo que a gente está aqui..., a gente está rodeado de problemas aqui... infelizmente como em outros lugares a gente está rodeado de drogas, de várias coisas muito difíceis que só trazem influências ruins para eles (Professora 2).

E aí realmente esse período que a gente veio para cá foi um período de adaptação “a ferro e a fogo” para a gente tentar achar o tom da escola que a gente ainda... Acho que o primeiro segmento já conseguiu caminhar um pouco mais sozinho. O segundo ainda está muito atropelado porque como eu te falei, a OE não permanece, não consegue fazer esse aconchego das famílias, porque tem que ter aquela figura central da OE que vai chamar aquele responsável para fazer aquelas reuniões para fazer..., a gente não consegue ainda estruturar essa participação maior e é uma coisa que é bem..., é nosso calcanhar de Aquiles, o segundo segmento, são adolescentes, a gente está com esse problema no município muito grande de violência, drogas e a gente precisava realmente dessa profissional aqui. Dessas ações que eu te falo das outras secretarias integradas aqui, a Secretaria de Saúde não vem aqui para fazer nada! A Assistência Social não vem! O Esporte não propõe nada! Se você ver na nossa página, os nossos

alunos competindo, é o Sr. A. que é o nosso vigia que organiza os times, gente! A Secretaria de Esportes se depender deles, a gente não faz nada! Realmente a Alberto Pirro é para quem... (Orientadora pedagógica).

Torna-se relevante levar em consideração a importância e o significado que a escola tem para adolescentes¹¹² pobres no contexto atual em que estes são alvo preferencial de diversas situações de violência, principalmente no caso dos meninos negros. Esse é um período da vida dos sujeitos, com suas particularidades, que é atravessado por muitos conflitos e é determinado historicamente a partir de aspectos sócio-culturais e econômicos que determinam diferenciações importantes no modo de viver da adolescência que geralmente tenta-se uniformizar na sociedade capitalista, em função do consumo. “Essa fase só pode ser caracterizada como emaranhado de fatores de ordem individual – por se associar à maturidade sexual – e histórica e social – porque são específicos da cultura em que o adolescente está inserido” (SALLES, 1998, p. 48).

A despeito de todos os problemas e dificuldades sinalizadas pelas profissionais de educação, a E. M. da Ponte Preta manteve-se como referência na localidade e também no município de Queimados, como identificado por alguns familiares que foram candidatos na eleição do Conselho Escolar em 2014, que será abordada no item que analisará o processo de fortalecimento desse espaço e a unidade escolar também foi citada como um exemplo de gestão democrática, pela Subsecretária Pedagógica. Observou-se no decorrer da experiência, quando se inaugurou o novo espaço escolar, que o mesmo foi projetado para ser um dos centros de referência de formação, no Ensino Fundamental do município de Queimados, sendo um prédio construído com uma certa imponência, numa rua principal da localidade conhecida como Ponte Preta.

De acordo com a pesquisa de Algebaile (2009) essa é uma característica que também marca a escola pública no Brasil aonde:

Em muitos casos, a desmontagem ou a produção direta de escolas precárias é o que garante, a determinada gestão governamental, a “reserva” financeira que torna possível a produção de um número reduzido de escolas-modelo. Estas, simbolicamente, cumprem dupla função. De um lado, servem como propaganda, dando visibilidade à ação governamental no campo educacional e “atestando” sua qualidade. De outro, atenuam o desconforto em relação às escolas degradadas, porque as tornam menos visíveis (as escolas-modelo, definitivamente, sempre se destacam na paisagem, impondo-se como principal representação “da escola”, em seu conjunto) [...] (Idem, 2009, p. 140).

¹¹² Salles (2009) em seus estudos sobre as representações sociais da adolescência, investigou profissionais de educação da rede pública e os próprios adolescentes, a fim de entender os significados que esses dão a essa fase da vida, particularizando nas relações que esses estabelecem com o espaço escolar.

Almeida (2013) corrobora com a reflexão sobre o significado arquitetônico da escola que deve estar além do espaço físico, compreendendo outros aspectos fundamentais para que esteticamente atenda as expectativas populares.

A mudança estética que a educação pública requer em sua construção histórica não se reduz à sua arquitetura, como insistem distintos e “sabidos” gestores. A estética do público tem um forte apelo ao que é universal, ao que é plural e ao que é democrático (ALMEIDA, 2013, p. 114).

Salienta-se como analisado no capítulo 2 que a Rede Municipal de Educação de Queimados no ano de 2010, apresentava várias escolas em situação bastante precária, como relatado por vários profissionais de educação durante a realização da Conferência Municipal de Educação que contou com a participação de profissionais e estudantes da UERJ que fizeram parte da assessoria ao NAE e estagiários do PESCCAJ/FSS/UERJ.

Nos próximos itens deste capítulo o foco central será a apresentação da experiência do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ) da Faculdade de Serviço Social (FSS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a Escola Municipal da Ponte Preta, a fim de elucidar o sentido instituinte que mostra como essa unidade escolar com todas as suas contradições, em seu movimento histórico, buscou se abrir para uma relação mais horizontal com as famílias da comunidade escolar.

É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas (LINHARES, 2007, p. 145).

Isso não significa que também não deverão ser revelados aspectos instituídos, buscando analisar ainda as reiterações que tanto a equipe da UERJ, como da escola reproduziram já que são formadas por sujeitos trabalhadores, que possuem uma autonomia relativa e tanto agiram na direção de buscar a ampliação dos direitos, como também atuaram enquanto agentes de controle, mantidos pelo Estado para assegurar a reprodução dos seus interesses.

3.2 A chegada do projeto PESCCAJ na Escola Municipal da Ponte Preta em 2011.

No mesmo período em que aconteceu o II Seminário NAE-Escolas no ano de 2012, há a oportunidade de se conhecer a diretora e a orientadora educacional da E. M. da Ponte Preta referidas anteriormente, sendo oferecida pela assistente social a possibilidade de participar do Centro de Estudos a partir da demanda apresentada, para contribuir com reflexões sobre um

projeto que a escola estava iniciando com as famílias, também com uma proposta de atividades aos sábados, o que se coadunava com a necessidade dos estudantes trabalhadores da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Era uma escola na época que não tinha o Programa Escola Aberta e que de uma forma autônoma entendeu que era importante criar um espaço alternativo para facilitar a participação das famílias, compreendeu que esse espaço era o final de semana por trabalhar com famílias trabalhadoras e que o fato de ser aos sábados poderia facilitar a presença.

Então, quando nós começamos, eu e a R., a gente começou mais com a sondagem dos pais e depois a gente ficou e agora o que a gente... como que a gente vai trabalhar? Então, foi quando surgiu a palestra sobre famílias no teatro, eu gostei bastante, trouxe para um encontro pedagógico na escola para os professores da unidade escolar e surgiu essa parceria da gente trabalhar junto, a gente falou sobre a questão dos sábados e o que a gente queria e foi assim como uma luva (risos). A gente precisava de alguém que pudesse estar trabalhando junto conosco, então foi uma oportunidade e a gente se abriu para essa questão. Recebemos em alguns momentos muitos pais, em alguns momentos poucos, pouquíssimos, quando eles começavam a entender, eles não estão..., os pais também... a família não está acostumada a ir à escola, só está acostumada a ir à escola para receber uma reclamação que o meu filho fez bagunça ou para levar a nota dele. Então eles até questionaram, é para isso e saíam mas houve outros que começaram a se envolver mesmo para saber o processo escolar (Diretora).

Inicialmente o público a quem se direcionava as atividades do projeto de extensão e estágio PESCCAJ\FSS\UERJ junto com os profissionais da escola, eram as famílias em que os filhos estavam inseridos no Programa Mais Educação que conforme a abordagem de Freitas (2015), como abordado no capítulo I, é um projeto do Governo Federal direcionado a ampliação do turno escolar que se volta aos estudantes com maior dificuldade de aprendizado e consequentemente com maior grau de pobreza.

A funcionária 1 identifica na entrevista dada a pesquisadora, os possíveis motivos que levaram a escola a iniciar o seu trabalho mais regularmente com os familiares, entre eles destaca:

Acho que foi a questão da violência, a gente teve a questão da aprendizagem, a gente teve a questão que os alunos tinham muita dificuldade de aprender e a gente queria entender um pouco mais os pais, não é isso? Então a escola se abriu para poder fazer com que esses pais viessem, tivesse esse acesso ao ambiente escolar e também a questão da violência... eu me lembro que começou os primeiros indícios de violências na escola e a gente ficou muito preocupado tentando ver formas [...] (funcionária 1).

Esses grupos familiares são muitas vezes vistos pelas escolas como pertencentes as famílias ditas “desestruturadas”, identificadas como “incapazes e negligentes” para garantir a educação dos filhos, conforme discutido no capítulo I, o que também encontramos reproduzido no discurso de alguns professores nesta unidade escolar, que buscava principalmente a partir da sua gestão, a construção de uma perspectiva contrária a esta, sendo este um campo de disputa institucional.

Ribeiro (2005) destaca os limites e dificuldades das instituições modernas como a família e a escola na atualidade, manterem sua referência na construção valorativa e propositiva, o que nos coloca um grande desafio na perspectiva da formação e emancipação dos sujeitos.

A aventura da modernidade enveredou por (des) caminhos marcados pelo descarte da maioria. De outro lado, o trabalho assumiu a roupagem de uma aventura, a ser vivida apenas por aqueles que desvendarem ações estratégicas que superem, a tempo e a hora, o esgotamento das oportunidades hoje conhecidas. Nessa ambiência, a ordem de empreender e inovar tem sido muito mais ouvida do que os chamamentos dos antigos modernizadores, relativos à construção de referências institucionais para um (assim prometido) generoso futuro. Radicalizando esse cenário, poderia ser dito que não há mais progresso esperado para todos e, assim, não há tarefas essenciais atribuídas às instituições da modernidade, que incluem a família nuclear, a escola, o sindicato e o partido político. Essas instituições, nesse cenário extremo, perdem parte do seu compromisso com o exercício legítimo do poder e, portanto, da sua capacidade de propor valores e projetos orientadores da formação do indivíduo, da sociabilidade e da urbanidade (RIBEIRO, 2005, p. 413).

Precisamente em maio de 2011, a equipe do PESCAJ/FSS/UERJ participou do Centro de Estudos com os profissionais de educação da E.M. da Ponte Preta e foi feito um momento de reflexão sobre essa relação escola-família e a assistente social do projeto se colocou disponível a dar continuidade a proposta da escola de criar um espaço que pudesse se dedicar mais a proporcionar ações, atividades, encontros com as famílias para facilitar essa participação dos familiares no espaço escolar. Inicialmente essas atividades passaram a acontecer mensalmente com a escola e foi proposto se começar refletindo com as famílias sobre o significado da instituição familiar, como que os familiares entendiam o espaço da escola e o que poderia facilitar essa aproximação das famílias com a unidade escolar. No início foi pensado na realidade das famílias trabalhadoras, de formação das diferentes composições e arranjos familiares, entendendo essa diversidade das famílias que chegam a escola em que muitas são chefiadas por mulheres e que por vezes não são consideradas as especificidades das experiências de vida dessas famílias, dessas mulheres, conforme abordado no capítulo 2.

A partir dessa realidade foram planejados grupos educativos que pudessem trazer as famílias para falar também das suas experiências, para tratar da sua realidade e para entender que a escola era um espaço que ela poderia sentir como um lugar seu também, aonde ela seria respeitada e que a escola estava interessada em conhecer a sua realidade, interessada que ela sentisse a escola como parte delas, como algo que elas poderiam interferir também com propostas mesmo a partir de experiências de famílias com baixa escolarização, algumas sem nenhuma escolarização, com pessoas analfabetas e analfabetas funcionais. Acreditava-se que essas famílias a partir de suas experiências, tinham contribuições para construção de uma proposta educativa na escola, mais ampliada de acordo realmente com a realidade das famílias

trabalhadoras que vivem em sua maioria em situação de pobreza. As atividades desse primeiro ano na escola giraram em torno dessa perspectiva de trazer a família para poder falar da sua realidade, das suas dificuldades, das suas expectativas com relação ao trabalho da escola, da sua participação naquele espaço.

Essas ações contaram principalmente no começo da experiência em 2011 e 2012, com a participação bastante ativa da diretora e da orientadora educacional, sendo observado que no Centro de Estudos a maior parte da equipe considerou que era importante o desenvolvimento de projetos com as famílias mas não tinham uma disponibilidade maior para estar a frente deste projeto, tinham algumas professoras que mantinham uma visão mais moralista da família no sentido de culpabilização dos familiares, de achar que as famílias eram irresponsáveis, desinteressadas, que não participavam mesmo por falta de interesse mas essa não pareceu a visão da diretora e da orientadora educacional.

No entanto, cabe analisar-se as condições de vida e trabalho dos docentes, principalmente da Educação Básica, pois isso pode explicar em parte, toda a sua resistência com relação as novas propostas de atividades que poderão exigir-lhe um maior envolvimento e consequentemente, um aumento na sua sobrecarga de trabalho.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), analisou indicadores sócio econômicos referentes ao ano de 2015 que foram apresentados na publicação: **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração** e entre as análises, a despeito de não ser uma novidade, chama atenção a seguinte afirmação:

Uma das questões mais interessantes é a verificação da existência de professores com mais de um empregador ou exercendo outra atividade que não a de docente de forma concomitante. O reduzido salário em uma atividade que requer maior nível de conhecimento pode estimular a busca de mais ocupações para melhorar o nível de rendimento da família (MATIJASCIC, 2017, p. 22).

Nas entrevistas realizadas pela pesquisadora com as profissionais de educação da escola apareceram relatos sobre a situação de adoecimento dos docentes relacionado ao trabalho, como abordado pela funcionária 2.

Olha no meu ver eu acho que o professor pelo jeito que nós estamos hoje, eles têm dado tudo de si... às vezes tem professor que fala: “olha eu já estou querendo largar tudo de mão” ai depois volta atrás... eu falei não é assim, aquele ali é assim mas aquele ali vai precisar de você entendeu? Eu vejo assim... o esforço porque se fosse mesmo pela comunidade... ele já tinha largado de mão, não é? Não é pelo dinheiro, eu penso assim que que adianta eu está me aborrecendo... que a maioria dos professores estão tomando remédio controlado para dormir e aí lá fora o pai e a mãe vão querer saber? Não! Está me entendendo? E eu vejo dessa forma... (Funcionária 2).

Na fala da professora 4 também é evidenciada a necessidade de maior cuidado com a saúde mental dos professores, uma das categorias que mais têm sofrido com processos de adoecimento mental, conforme dados da pesquisa: “Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura”, publicadas entre o período de 2010 a 2015, “o principal adoecimento mental investigado é a síndrome de burnout¹¹³ e os sintomas prevalentes foram o estresse e a ansiedade” (DIEHL e MARIN, 2016. p. 64).

Eu acho assim que a educação precisa de muita mudança, muita mudança, a gente precisa de muita coisa, precisa de muita coisa para o aluno e precisa de muita coisa para o professor. A gente precisa de uma parte da... da parte psicológica do professor, tratar da parte psicológica do professor e tratar da parte psicológica do aluno, fora da parte pedagógica e da parte financeira do professor (Professora 4).

Refletindo sobre o processo de precarização do trabalho dos professores, retomamos o pensamento de Alves (2013) ao fazer uma distinção sobre o significado da precariedade em duas dimensões do trabalho.

Por conta da flexibilização das relações de trabalho, amplia-se a presença do ‘trabalhador precário’ nos coletivos laborais no Brasil, uma experiência de precariedade que não diz respeito tão somente ao vínculo empregatício (trabalho-emprego), mas também às relações de sociabilidade (trabalho-vida), como observamos no tocante às alterações da forma de remuneração e jornada de trabalho. O que coloca necessidade de uma nova percepção da ideia de precariedade (e precarização) ainda vinculada à relação trabalho-emprego. E pior: uma relação trabalho-emprego caracterizada apenas pela quantidade (e não pela qualidade) dos empregos formais criados no mercado de trabalho (ALVES, 2013, p. 95).

A despeito de não aparecer nas entrevistas informações sobre as formas de contratação na área de educação em Queimados, a pesquisadora em sua experiência profissional como assistente social da UERJ, presenciou por vezes, comentários dos professores, da Direção da escola e em eventos da SEMED, sobre a existência de contratações diferenciadas em que até o ano de 2013, muitos profissionais tinham contratos precários, em sua maioria devido a não realização de concursos públicos suficientemente.

Retomando a continuidade da narrativa da experiência com a E. M. da Ponte Preta iniciada em 2011, foi construído um projeto coletivamente, principalmente com as duas profissionais de educação, no entanto, com maior envolvimento da diretora que era uma profissional, uma gestora que sempre incentivava a participação das famílias, valorizava a assessoria desenvolvida pela UERJ e se colocou bastante aberta a aprender junto como lidar

¹¹³ Burnout é uma palavra inglesa utilizada para se referir a algo que deixou de funcionar por exaustão. É um problema que atinge profissionais de serviço, principalmente os cuidadores, em que a oferta do cuidado ou serviço frequentemente ocorre em situações de mudanças emocionais. A Síndrome de Burnout (SB) assume uma concepção multidimensional, cuja manifestação se caracteriza por esgotamento emocional, redução da realização pessoal no trabalho e despersonalização do profissional (LOPES E PÊGO; PÊGO, 2016, p. 171).

com as famílias, como estar aberta para um diálogo maior, para que estas se sentissem mais à vontade para estar na escola, como sujeito mesmo que se entende como parte da comunidade escolar. E a gestora inclusive no decorrer da experiência, dava retorno de como essa experiência modificou a relação das famílias com ela em que antes muitos familiares, muitas mulheres, tinham dificuldade de chegar até ela, de ter uma proximidade um pouco maior porque tinha aquela relação hierárquica dela enquanto diretora, de ter um poder e um saber diferenciado e que muitas vezes a mesma sendo uma pessoa que buscava ter uma aproximação com essas mulheres, observava que no desenvolvimento das atividades, essas mulheres se sentiram mais a vontade de se aproximar dela. Construiu-se uma relação de diálogo não para falar apenas das dificuldades do filho na escola mas de poder também apresentar falas que trouxessem a realidade de vida da mulher, da dificuldade na educação dos filhos, dos limites de fazerem parte de famílias chefiadas por elas mesmas, de serem as únicas responsáveis pelos filhos, de serem mulheres trabalhadoras e que a ação conjunta com a universidade, facilitou essa participação das mulheres. Houve a construção de um relacionamento mais horizontal para que elas sentissem que a diretora era uma profissional que podiam contar para poder dividir as dificuldades que encontravam e tê-la como uma pessoa que poderia orientá-las no sentido de facilitar o acesso também a outros direitos para além da escola. Trazendo outras realidades e dificuldades no acesso a outras políticas sociais como a saúde e a assistência social e ela identificou nesse projeto essa facilidade que se construiu no diálogo com as mulheres, mães, tias e avós dos estudantes dessa escola. Conforme afirmado por Paro (2013) em sua densa pesquisa sobre escola pública: “[...] no projeto de se tornar diretor, pode estar também algo que se identifica com o interesse em servir a uma causa com alto valor social” (Idem, 2013, p. 123).

Com relação as demandas sociais que são identificadas pelas escolas públicas particularmente, e que as mesmas acabam sendo mobilizadas a buscar meios para encaminhá-las ou atendê-las, torna-se importante destacar a partir da investigação de Algebaile (2009) como que historicamente no Brasil, a escola pública foi colocada no lugar de “posto avançado do Estado”, como já salientado anteriormente. Devido a sua existência em localidades pobres, como a da Ponte Preta em Queimados, a unidade escolar acaba por assumir outras tarefas que fogem diretamente a sua função educativa e neste sentido também, constrói-se a necessidade de inserção de outros profissionais no espaço escolar, como assistentes sociais, psicólogos e médicos para suprir a ausência ou a precariedade de Políticas Públicas, conforme abordado no capítulo 1, nas experiências de saúde escolar e outras como do PESCAJ/FSS/UERJ, que desenvolveu alguns projetos na escola, com esse objetivo que serão analisados no item 3.3 desta tese.

3.3 A construção e a consolidação da aproximação escola – família: a experiência dos anos 2012 ao início de 2014.

Como estratégia para manter a maior proximidade que estava sendo construída pelas equipes da UERJ e da escola, com relação às famílias, foi pensado simultaneamente com a exigência formativa do desenvolvimento de projetos de intervenção pelos estudantes, como parte da avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social, que o planejamento e implementação dos mesmos, poderia tanto atender as demandas por espaços educativos e reflexivos sobre temas de interesse das famílias e da escola, como também oportunizar momentos de reflexão sobre a participação dos familiares de forma mais ativa no ambiente escolar, podendo trazer sugestões, elogios e reclamações, criando um canal mais direto de diálogo com a gestão escolar.

Neste sentido, simultaneamente ao desenvolvimento do PESCCAJ/FSS/UERJ em seu primeiro ano em 2011, foi identificada como uma temática central que atravessou a experiência inicial com as famílias, a questão da violência em suas diversas manifestações, essas mulheres foram identificando e a própria escola colocou como uma demanda, a construção de um projeto que pudesse criar alternativas de ações de enfrentamento às expressões de violência evidenciadas na escola. A unidade escolar tinha um objetivo mais interno ao trabalhar o enfrentamento da violência que se identificava dentro da escola, entre os estudantes, dos estudantes com relação aos professores mas principalmente com relação aos outros discentes. Já a equipe do projeto da UERJ na proposta educativa com as famílias, buscou abordar as diferentes manifestações de violência que foram sendo trazidas pelas mulheres, violência doméstica contra as mulheres e contra crianças e adolescentes, violência sexual, violência estrutural, a violência causada pela própria pobreza, da falta de garantia de direitos e outras. A coordenadora do projeto, assistente social, supervisora de estágio e pesquisadora incentivou os estudantes do projeto a identificar na experiência essas demandas e a criar os seus projetos de intervenção, que é uma exigência da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social, como forma de qualificar melhor a formação garantindo uma participação ativa dos discentes em seu processo formativo e na construção da experiência de extensão universitária, conforme abordado no capítulo II, como uma proposição de cada um deles sendo desenvolvido como parte do trabalho do PESCCAJ/FSS/UERJ, como um subprojeto que toda a equipe se envolvia na implementação juntos.

Assim, no segundo ano foi executado um projeto de intervenção de um estagiário que foi voltado para o enfrentamento da questão da violência, com socialização de informações e

reflexões por meio de grupos educativos. Ainda no primeiro ano houve a identificação sobre a importância de se criar um espaço simultâneo de grupos com crianças, porque as mulheres começaram a participar, levavam as crianças, algumas delas e outras deixavam as crianças em casa e diziam que precisavam ir embora porque deixaram os filhos em casa sozinhos, não podendo ficar mais tempo. Conseqüentemente, foi criado um espaço educativo para as crianças em que se buscou trabalhar com temas que pudessem de alguma forma fazer um diálogo com as temáticas que estavam sendo trabalhadas com as famílias, porém adaptando essas atividades por meio de dinâmicas mais lúdicas, com brincadeiras, trabalhando de uma forma diferenciada com as crianças. Para isso, simultaneamente ao projeto de intervenção sobre a questão da violência, foi desenvolvido um outro projeto de uma estagiária propondo os grupos com o público infantil.

O projeto educativo desenvolvido pela equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ com as profissionais da escola deu continuidade no ano de 2013, com a participação principalmente da diretora com quem a assistente social e os estagiários se reuniam por vezes no meio da semana ou em sábados quando por algum motivo não aconteciam os grupos que possuía um público flutuante em alguns momentos com uma irregularidade na participação. Nesses encontros com a diretora discutia-se o planejamento das ações e outras propostas para contribuir com a escola na sua intenção de maior aproximação das famílias e na garantia de sua participação na comunidade escolar. Com isso, foi identificado com a diretora a importância de se retomar um diálogo sobre o lugar do Conselho Escolar, que no município de Queimados é assim denominado. A diretora trouxe naquele momento uma avaliação crítica dizendo que ela ficava muito incomodada porque o Conselho Escolar tinha uma existência formal, mas era um espaço que só existia em função da exigência legal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), abordados no capítulo 1. Os conselhos ou similares, são instâncias exigidas para o acompanhamento e o controle do financiamento que chega à escola, conforme discutido por Algebaile, (2009) quando essa forma de descentralização financeira foi criada na década de 1990.

Esses repasses ficavam condicionados à existência de algum tipo de associação (de pais e mestres, conselho escolar, cooperativa escolar etc.) constituída como pessoa jurídica de direito privado, de maneira a funcionar como uma unidade executora, a quem cabia controlar a aplicação dos recursos (ALGEBAILLE, 2009, p. 278).

Na E. M. da Ponte Preta, a gestora reforçava que os representantes desse Conselho Escolar, da família principalmente, só iam à escola para assinar documentos de prestação de

contas e muitas vezes esses representantes nem conheciam a unidade escolar como um todo, apesar da diretora estar lá há bastante tempo não foi possível modificar a relação dos conselheiros escolares em sua gestão anteriormente.

Era entendido pela diretora que construindo um Conselho Escolar que fosse mais participativo, que entendesse o seu papel como sujeito coletivo dentro da escola, que pudesse estar ali não por um controle social apenas de prestação de contas, de assinatura de documentos mas de acompanhamento de todo processo de construção de uma escola popular, ela poderia estar mais voltada mesmo para realidade da população que era atendida por aquela unidade escolar. Ela entendeu que era importante que se iniciasse um espaço educativo junto às famílias para reflexão sobre o papel do Conselho Escolar e se propões nesse momento que uma das estagiárias construísse junto com a equipe, já entendendo a equipe conjunta PESCCAJ/FSS/UERJ e escola, esse projeto de intervenção voltado para o fortalecimento do Conselho Escolar. Intencionava-se com esse projeto construir um processo de formação para preparação e constituição de um novo Conselho Escolar, com novos representantes que tivessem esse entendimento sobre a importância desse espaço com a participação ativa das famílias, não só por profissionais de educação mas os familiares como representantes da escola também, da comunidade escolar, atuando ativamente nesse processo, inclusive com algumas perspectivas de participação no próprio Projeto Político Pedagógico da escola. Acreditava-se com isso que: “A proposta de conselhos tem uma matriz gramsciana, a fim de construir foros nos quais as diferentes perspectivas presentes nas relações sociais tenham um espaço instituído para lutar por seus projetos e disputar os sentidos da ação pública” (SHEINVAR e ALGEBAILLE, 2004, p. 13).

A assessoria do PESCCAJ/FSS/UERJ foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico de 2011-2012 a partir do início da assessoria, no entanto, sendo identificado como “serviço de Assistência Social da UERJ”, por envolver a percepção que geralmente os profissionais de educação e de outras áreas têm sobre o trabalho do Serviço Social. Em parecer realizado por Almeida (2004) para o Conselho Federal de Serviço Social, sobre os projetos de lei relacionados a inserção de assistentes sociais na educação, é recorrente a identificação do Serviço Social, com o termo assistência social que deveria se referir a política social do mesmo nome. Tal referência mostra um desconhecimento da Lei de Regulamentação da Profissão Lei 8662/1993, que determina as competências e atribuições profissionais. Entretanto, há uma certa confusão com a Política de Assistência Social, por ser uma área que historicamente foi perpassada por representações que envolveram até a década de 1990, pouca formalização, sendo entendida como sinônimo de assistencialismo que reproduz práticas clientelistas, isso acaba resvalando

também no significado dado à profissão. Há também dentro da disputa teórica de autores de referência na profissão, aqueles que defendem que o assistente social é o profissional privilegiado no trabalho com a Política de Assistência Social e nesse sentido, a sua atuação deverá estar restrita a implementação da assistência social, independentemente do espaço ocupacional aonde trabalha, dentro de qualquer política setorial.

Ao prosseguir a apresentação e análise da experiência na E. M. da Ponte Preta, no segundo semestre de 2013 foi desenvolvido o projeto de intervenção sobre o fortalecimento do Conselho Escolar, organizando algumas atividades específicas para pensar nos objetivos desse conselho, quais eram as expectativas das famílias, qual o seu entendimento sobre o que o Conselho Escolar poderia fazer. Era preciso construir com a escola uma perspectiva de cobrança da própria gestão da Prefeitura, da Secretaria Municipal de Educação, que a escola pudesse realmente ter um espaço que tivesse as condições garantidas de funcionamento dentro de um prédio que fosse planejado para abrigar uma unidade escolar porque o prédio da Igreja Batista não tinha essas condições. Era uma dificuldade muito grande inclusive para o desenvolvimento do projeto com a escola porque não tinha quadra coberta, as salas como exposto anteriormente, eram muito pequenas e havia inclusive um certo controle da igreja sobre as ações da escola em que tiravam cartazes sobre temas transversais que eram coibidos de serem trabalhados pedagogicamente.

No decorrer da experiência do projeto de fortalecimento do Conselho Escolar, o prédio da escola foi construído e a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, junto com a Direção levou para a reflexão com as famílias, quais eram as expectativas com a mudança para um novo espaço, para se pensar como seria a transição. E a diretora foi identificando no acompanhamento da construção da nova unidade escolar vários problemas e depois quando o prédio estava praticamente pronto, ele apresentava diversos limites estruturais por ter sido planejado por profissionais que não eram ligados à área de educação. O arquiteto construiu um prédio muito bonito, mas tinham vários comprometimentos e a diretora falava: “esse prédio foi pensado sem alunos” e começou a identificar problemas que poderiam trazer riscos de acidentes, além de outras dificuldades de infra estrutura, de não garantia de colocação de telas de proteção, de ar refrigerado, vários aspectos que foram identificados antes da inauguração, como relatado anteriormente no resgate da história da escola. E com isso, levou-se para reflexão das famílias, a importância que elas participassem desse processo de transição e exigissem que na inauguração os limites identificados pelos profissionais de educação, já estivessem resolvidos, mas não foi isso que aconteceu, conforme abordado no item 3.1 no histórico da referida unidade escolar.

O projeto ainda foi desenvolvido no segundo semestre de 2013, na antiga sede da escola, com as ações educativas para construção do Conselho Escolar, antes da inauguração do prédio novo. Foram identificados junto com diretora e outros profissionais de educação, um funcionário e a secretária escolar, participantes potenciais, como algumas mães e uma participação mais pontual de pais, porque se começou a identificar e as próprias mulheres começaram a trazer a importância de participação dos homens, tendo sido criado anteriormente ainda em 2012, num sábado de agosto desse ano, uma atividade para comemorar o dia dos pais com um encontro para pensar na importância de participação dos homens na educação dos filhos e nessas ações da escola.

No processo de discussão sobre os objetivos do Conselho Escolar foi se identificando esses sujeitos e foram acontecendo reuniões pensando na operacionalização da eleição dos novos conselheiros e de quem seriam os candidatos, foi feito um instrumento para que as famílias respondessem com relação as expectativas sobre esse espaço, o que elas desejavam que o Conselho pudesse realizar e simultaneamente houve a inauguração da nova escola no final de 2013. O projeto foi finalizado quando a eleição aconteceu nessa nova unidade no início de 2014, fechando-se a assessoria do PESCCAJ nesse momento, quando a assistente social e pesquisadora é aprovada na seleção do doutorado e é devolvida para a escola a produção que foi construída a partir da experiência, articulando os projetos de intervenção com os objetivos de um projeto de extensão universitária e com essa devolutiva para escola, se conclui a ação da UERJ nesse processo, naquele momento.

3.3.1 O desenvolvimento das atividades e os projetos de intervenção e pesquisa dos estagiários.

3.3.1.1 Escola e Violência: um desafio contemporâneo para o Serviço Social nas ações de extensão e estágio de final de semana¹¹⁴.

O primeiro projeto de intervenção de um dos discentes estagiário, foi desenvolvido no período entre 2012 e 2013 e teve como propósito o enfrentamento das questões de violência que a escola identificava no sentido de que a equipe da UERJ pudesse contribuir para que a unidade escolar tratasse dessa questão junto às famílias. A equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ também verificou nas primeiras aproximações com as famílias no ano de 2011, ao buscar conhecer a realidade desse público, o entendimento que cada familiar tinha sobre o que é

¹¹⁴ Denominação dada ao projeto pelo ex estagiário a época Bruno Moutinho Dinau.

família, as suas principais dificuldades e as suas expectativas com relação à escola. No entanto, o tema da violência em suas diversas expressões, sempre atravessava as atividades que a equipe propunha desde o momento que se iniciou a assessoria e neste sentido, foi proposto a um dos estagiários, interessado na temática da violência que esboçasse um projeto de intervenção, como parte da sua dinâmica formativa e de exigência da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social III.

Ao acessar o registro do projeto construído pelo estudante sob a supervisão da assistente social supervisora de campo e o professor da disciplina de Estágio Supervisionado, foi identificado em sua justificativa uma maior preocupação com o aumento da violência no interior da escola, de uma certa forma individualizando a análise, apesar de considerar também o espaço extra escolar, conforme os objetivos do projeto de extensão. Porém, fundamenta a sua prioridade destacando alguns fragmentos de relatos de profissionais de educação da referida unidade escolar, o que evidencia uma compreensão restrita sobre o fenômeno da violência, de representações moralizantes e culpabilizadoras sobre as famílias, mostrando contradições com relação a visão mais crítica que se buscou construir nessa aproximação da escola junto aos familiares:

[...] existem alunos que decidem resolver os conflitos ‘na marra’ utilizando cabos de vassoura, jogando cadeiras, furando o outro com uso de lápis, alunos que deixam marcas nas paredes e nas cadeiras com objetos cortantes, entre outros casos. Já houve situações de alunos trazerem facas em suas mochilas, revistas pornográficas, cadernos deteriorados por ter sido usados por familiares usuários de drogas, kit escolar tratado com desleixo, insistência em usar roupas e acessórios diferentes do uniforme tradicional, casos de responsáveis com hábito de frequentar o escola somente no sentido de receber ou reclamar do comportamento agressivo e inadequado dos filhos, entre outras situações (DINAU, 2013, p. 6).

No entanto, ao analisar-se os objetivos do projeto fica expressa de forma mais clara a proposta de dimensão político pedagógica da equipe de assistente social e estagiárias (o) da UERJ, diretora e orientadora educacional, no sentido de abordar a temática da violência abarcando melhor a totalidade desse fenômeno junto aos familiares.

Assim foi previsto como objetivo geral:

Promover momentos de debates e discussões através de atividades e oficinas pautadas em dinâmicas de grupo, possibilitando nesse sentido o envolvimento de familiares e/ou responsáveis dos estudantes da Escola Municipal **da Ponte Preta** (grifo nosso) em Queimados mediante a reflexão crítica e propositiva de temas que perpassam a realidade social dentro e fora do âmbito educacional (DINAU, 2013, p. 7).

E objetivos específicos:

- Socializar informações sobre os recursos intersetoriais do município de Queimados que oferecem suporte legal para o enfrentamento da violência e suas expressões extra e intraescolar;
- Contribuir gradativamente com a viabilização do acesso aos direitos para o exercício da cidadania a partir da inserção de reflexões críticas dos familiares observadas durante as atividades e oficinas na escola, objetivando a construção de uma gestão democrática em uma dimensão de totalidade da questão social,
- Construir ações interventivas e preventivas de fortalecimento da importância do contexto social sem violência, visando a construção de um ambiente de cooperação e respeito que priorize a questão da boa convivência entre os membros da comunidade escolar (DINAU, 2013, p. 7).

Ao objetivar-se a construção de um espaço político pedagógico crítico e participativo, foi proposto na metodologia do projeto sobre violência, a utilização da técnica de dinâmicas de grupo, a fim de proporcionar uma perspectiva educativa horizontal entre os sujeitos envolvidos para facilitar a reflexão, o debate de ideias, a socialização de informações, a construção e troca de conhecimentos e experiências.

Segundo Moreira (2015) a respeito do trabalho do Serviço Social com grupos e o uso da técnica de dinâmicas grupais:

A Dinâmica de Grupo, por se tratar de uma técnica profissional, diz respeito à habilidade que o ser humano possui de utilizar instrumentos (neste caso, o grupo). Os instrumentos, por sua vez, são mediadores do trabalho que ganham significado quando postos em prática a fim de alcançar determinado objetivo previamente planejado. A operacionalização do exercício profissional a partir do uso de instrumentos e técnicas está estritamente vinculada a algum referencial teórico [...] (MOREIRA, 2015, p. 69).

A partir desse entendimento, a implementação do projeto, foi organizada da seguinte maneira:

- Encontros de supervisão aos sábados com estudantes de Serviço Social no intuito de traçar o planejamento, a execução, a avaliação e a sistematização das atividades, com reflexões sobre o trabalho profissional a partir da análise dos relatos das atividades e/ou diários de campo construídos pelas (o) estagiárias (o) e aprofundamento teórico sobre a temática da violência.
- Realização mensal de grupos educativos com a inserção de dinâmicas de grupo utilizada como instrumento de reflexão e de debate sobre a problemática da violência e suas diversas expressões.
- Uma reunião mensal com a diretora e a coordenadora educacional para avaliação e planejamento de novas ações (DINAU, 2013, p. 7).

No que tange a avaliação das atividades esta foi conduzida por meio dos registros fotográficos e de áudio, da construção dos relatos/diários de campo, dos relatórios semestrais realizados pelos estudantes de Serviço Social e pelo instrumental de construção do planejamento dos grupos e atividades que contribuíram para a sistematização do trabalho profissional.

Destarte em 2012 esse projeto de enfrentamento a violência foi implantado simultaneamente a sua formulação para que se tivesse tempo hábil de desenvolvê-lo, buscando

trabalhar as diferentes formas de violência e fazer reflexões para além da agressão física, para com isso se ampliar e pensar também a violência estrutural que essas famílias enfrentam, da falta de acesso as Políticas Públicas de saúde, da própria educação, de trabalho, do saneamento básico, da cultura e do lazer, além da reflexão sobre o conceito de “bullying”¹¹⁵, refletindo numa perspectiva mais ampla a partir das diferentes formas de violência, preconceitos e discriminações entre estudantes e também o debate sobre violência praticada por crianças e adolescentes, a ampliação do conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) e reflexões acerca da redução da maioridade penal.

Buscou-se refletir também sobre outras expressões de violência como: o racismo, o machismo e a misoginia¹¹⁶; além da homofobia¹¹⁷ que se expressava em algumas falas de responsáveis mas que por inabilidade teórica e técnica da equipe e por parte considerável do público, ser composto por pessoas ligadas as igrejas evangélicas fundamentalistas, não foi possível o aprofundamento devido de alguns subtemas ligados a violência, como principalmente no que se refere aos preconceitos e discriminações sofridas pela população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer/Questionando, Intersexuais, Assexuais/Arromânticas/Agênero (LGBTQIA+), o que também é promovido por segmentos da Igreja Católica ligadas as correntes carismáticas¹¹⁸.

O alvoroço conservador tem se dirigido intensamente contra a homossexualidade, sem abrir mão da cruzada antifeminista, na estruturação da falaciosa ‘ideologia de gênero’. Enquanto vários países na Europa discutiam o reconhecimento das uniões civis de casais do mesmo sexo, na década de 1990, no interior do pensamento católico afirmava-se mais ainda o matrimônio heterossexual, tendo por base uniões de sexos diferentes, sob o argumento da complementaridade e recusando que se pudesse

¹¹⁵ **Bullying** é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Bullying - O que é Bullying? - Brasil Escola (Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019).

¹¹⁶ A misoginia é um aspecto central da violência contra as mulheres e da violência homofóbica. Ela se manifesta em várias formas diferentes de piadas, pornografia e violência. Até os padrões excessivos e inalcançáveis de beleza podem ser enquadrados como um aspecto da misoginia da nossa cultura ocidental moderna. Em resumo, a misoginia está relacionada à desvalorização do feminino e, em sua versão mais radical, ao ódio ou desprezo ao feminino (BORGES, PERURENA, PASSAMANI, BULSING, 2013, p. 66).

¹¹⁷ O vocábulo homofobia afere uma hostilidade aos homossexuais. Desde um ponto de vista homofóbico, os homossexuais necessitam ser estabelecidos como dissidentes em relação à ordem estabelecida; leia-se à ordem heterossexual (BORGES, PERURENA, PASSAMANI, BULSING, 2013, p. 68).

¹¹⁸ Correndo o risco de simplificar uma situação complexa e cheia de cenários, modelos e nuances, poder-se-ia dizer que a Renovação Carismática Católica (RCC) é a principal representante de um segmento que tenta levar a Igreja Católica a assumir um caráter mais intimista e pietista que social, negligenciando seu papel na sociedade. No limite, a supremacia do ideal da RCC poderia levar o Catolicismo brasileiro a assumir uma posição proselitista e anti-ecumênica na evangelização. A predominância de uma eclesiologia calcada nas comunidades de base e no compromisso com o povo, em oposição, faria do testemunho social e político do cristão da Igreja a pedra de toque e o critério definidor da validade evangélica da fé católica (VALLE, 2004, p. 98).

equivaler as uniões homossexuais ao casamento heterossexual. Nomeavam a sexualidade como o ‘mal’, ‘sexualidade errada’ e ‘imoral’. Com a defesa de um tipo de família, aquela entendida como correta aos olhares divinos, pregavam contra outros arranjos familiares (PENNA, QUEIROZ e FRIGOTTO, 2018, p. 78).

Como o Brasil é um dos países que mais mata indivíduos identificados por sua orientação sexual contrária a heteronormatividade, tal debate sobre o conceito de gênero se faz necessário dentro do espaço escolar para formação de sujeitos que possam respeitar as diferentes formas de expressão sexual existentes.

Mas, apesar de sua proveniência normalizadora das condutas, o conceito gênero foi reapropriado por perspectivas feministas mais críticas e de outros movimentos sociais ao mesmo tempo que recebia reconhecimento e formalização em espaços acadêmicos, das instituições estatais e em contextos internacionais, como em conferências e acordos. Portanto, existe um percurso de construção teórica e recepção acadêmica e política dos Estudos de Gênero. Nesse sentido, ‘Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta’ (HARRAWAY, 2004 apud PENNA, QUEIROZ e FRIGOTTO, 2018, p. 75).

No decorrer da experiência com a construção de uma relação de confiança entre a equipe e principalmente com as mulheres, mães, tias e avós dos estudantes, se tornou inevitável que as mesmas começassem a trazer relatos de situações de violência relacionadas aos sujeitos pertencentes ao grupo familiar e a si próprias, com relação a violência doméstica e sexual contra a mulheres e também a violência sexual e doméstica contra crianças e adolescentes. Tiveram vários relatos das mulheres, em sua grande maioria, as mães participantes dessas atividades, sobre situações que muitas delas sofreram quando crianças e/ou enfrentavam em seu cotidiano familiar, muitas delas também se identificando como autoras de violência e com toda uma reflexão sobre a falta de alternativa que elas encontravam em lidar com o filho de uma forma diferenciada devido geralmente recair sobre elas a total responsabilidade pela educação, apontando limites para encaminharem uma educação que pudesse ser dialogada e não coercitiva.

A violência doméstica contra a mulher no Brasil é um fenômeno que perpassa as relações familiares atravessando as diferentes classes sociais, porém atinge de forma contundente as mulheres pobres da classe trabalhadora que têm menos alternativas no sentido de superar formas de dependência afetiva e principalmente financeira, sendo identificado por uma das participantes de uma dos grupos e registrado pelo estagiário no relato da atividade acontecida em 24/11/2012: “Uma participante familiar relatou que muitas mulheres permanecem sendo agredidas por não terem coragem de se separar de seus companheiros ou maridos por questões de dependência financeira ou por questões de dependência afetiva” (DINAU, 2012, p. 5).

Mesmo o país tendo uma lei bastante avançada em termos de punição aos casos de violência contra a mulher, como é o caso da Lei Maria da Penha – (Lei 11.340), sancionada pelo presidente da república a época Luís Inácio Lula da Silva, em 7 de agosto de 2006, o país ainda continua com dados crescentes de feminicídio.

A aprovação social da Lei Maria da Penha tem sido demonstrada em pesquisas de opinião que foram realizadas desde sua entrada em vigor, em 2006. Uma das mais recentes, realizada pelo DataSenado (2013), mostrou que 99% das mulheres entrevistadas já ouviram falar da Lei Maria da Penha. Esses números refletem o investimento que vem sendo feito através de campanhas educativas e uma crescente conscientização das mídias que colocam em destaque os casos de violência contra as mulheres, mas também informam sobre a existência de uma legislação que precisa ser cumprida (CEPIA, 2013).

Embora essas sejam proporções animadoras e sirvam para indicar a importância desse processo de conscientização da sociedade, duas pesquisas recentes chamaram a atenção para outra face desse conhecimento: o conteúdo do texto legislativo. Na primeira pesquisa (Instituto Avon/IPSOS, 2011) 94% das pessoas entrevistadas, entre homens e mulheres, haviam ouvido falar sobre a Lei. No entanto, mostrou também que esse conhecimento ainda era reduzido com apenas 13% dos entrevistados tendo declarado que conheciam muito ou bastante sobre a lei. Em 2013, nova pesquisa desta vez realizada pelo Instituto Patrícia Galvão/Data Popular, mostrou uma pequena variação nesse contexto: 98% de entrevistados (a)s declararam conhecer a lei, enquanto 9% disseram saber muito e 23% razoavelmente bem/bastante sobre o conteúdo da lei (CEPIA, 2013).

Foi possível no decorrer dos grupos com mulheres, a equipe trabalhar com aspectos também legais e assistenciais com relação as formas de enfrentamento das situações de violência doméstica contra mulher, podendo com isso divulgar mais a Lei Maria da Penha e os dispositivos criados para atendimento na região da Baixada Fluminense, como o Centro Integrado de Atendimento à Mulher (CIAM BAIXADA), localizado no município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro.

A equipe buscou a partir dessas reflexões, não culpabilizar essas mães em função de serem mulheres, tanto vítimas como autoras de violência mas buscando fazer reflexões trazendo também questões para que o grupo de forma coletiva pudesse refletir sobre as alternativas para mudança das relações interpessoais e de busca de atendimentos que pudessem contribuir a partir do acesso a determinadas instituições para que essas situações de violência pudessem ser enfrentadas por essas mulheres. Buscou-se dar um suporte a essas famílias e a escola passou a manter um contato mais sistemático com o Conselho Tutelar, com o Ministério Público e a

equipe da UERJ ficava mais na retaguarda, trabalhando com a escola para que essas instituições pudessem ser envolvidas mas buscando garantir a relação de confiança que estava se construindo com esse público, para que não se sentissem ameaçadas de terem algum tipo de penalidade, de uma ação punitiva com relação aos relatos relacionados a violência. Considera-se que essa foi uma forma diferenciada de lidar com o enfretamento das situações de violência nas famílias, tentando trabalhar com essa perspectiva de proteção à família e não de culpabilização, sendo observado que isso foi sendo de uma certa forma incorporado pelas principais profissionais que compuseram o processo educativo, com a participação da diretora e da orientadora educacional que passaram também a ter mais cuidado e atenção com essas situações de violência que chegavam à escola.

Pode-se verificar na entrevista da orientadora educacional, as repercussões da assessoria no cotidiano escolar, particularmente nos relatos trazidos pelas mulheres que participaram das atividades sobre violência doméstica e sexual contra mulheres, crianças e adolescentes.

Então teve um dos trabalhos, falando sobre a violência contra a mulher, onde as mães saíram e falaram: “poxa tia [...], eu tenho que dizer para senhora eu bato muito nesse daqui, essa daqui é a que mais sofre mas eu vou mudar [...], eu vou mudar a senhora vai ver só!” Então aquilo assim para mim, aquela reflexão daquela mãe de ter saído e ter me procurado. Você olhava assim para criança, uma criança alegre, sadia. Ela não demonstrava nunca que ela apanhava muito e a mãe depois de um encontro ela dizia: “eu bato muito, eu não tenho paciência, a partir de hoje eu vou mudar.” Então assim, essa experiência, não foram todas que me procuraram mas uma me procurou, então eu vejo esse aspecto positivo. Como também teve um momento de reflexão que foi sobre, o abuso, o abuso sexual e as mulheres naquele dia foram se colocando e foram procurando a escola em torno daquele mês e foi... “eu não sabia que o que eu sofria era violência, eu não sabia que eu me peguei reproduzindo a violência com os meus filhos. Eu percebi que o meu namorado atual maltrata os meus filhos porque eu vim a entender o que é uma violência, eu vi entender o que é respeito.” Então assim, eu avalio muito essa reflexão esse ponto positivo, pode ser pequeno diante do grupo que frequentaram que assinaram e foram embora mas para essa pessoa fez a diferença (Orientadora educacional).

Apesar de não ter surgido na entrevista com a diretora uma fala mais específica sobre esse momento de implementação do projeto, por algumas vezes em contatos informais ou em reuniões de planejamento e avaliação com a equipe, a profissional comentava de como o projeto de alguma forma aproximou principalmente as mulheres que participavam dos encontros com a escola que começaram a procurá-la de forma mais recorrente para conversar sobre a sua realidade e socializar situações de violência que enfrentavam, buscando orientações e com isso conseguindo romper a relação mais hierarquizada entre gestores escolares e a população atendida na escola, proporcionando a construção de relações mais horizontais com esse público, caminhando para um processo de maior democratização.

Verificou-se ainda em outra entrevista com a professora 1 como o espaço de diálogo, reflexão e abordagem teórica sobre a questão da violência contra mulher, repercutiu na vida das mesmas e teve rebatimentos no cotidiano escolar.

Então, quando você ver com o projeto e você pegou até uma ex-aluna minha que é que na época era a mãe. E ela reconheceu a violência que ela estava sofrendo e assim que ela não levava como violência, [...] mas não [...] aquilo era uma agressividade que ela estava sofrendo, aquela agressão e na verdade ela foi se libertando, a partir dali ela chegou até a conversar comigo, ela ficou sentida: “olha eu não tinha me ligado nisso, que isso afeta os meus filhos”, [...] (Professora 1).

Esse projeto de violência implementado pela equipe da UERJ com a escola e sistematizado por um dos estagiários do PESCCAJ/FSS/UERJ, serviu de referência para construção do projeto de pesquisa desse mesmo discente que buscou levantar junto às professoras da unidade escolar, qual o seu entendimento sobre violência na escola mais especificamente sobre os impactos do chamado bullying e as alternativas construídas para lidar com as práticas violentas entre estudantes e destes com os professores. A intenção da monografia também era realizar um processo de sistematização da experiência do projeto de intervenção do discente e do trabalho do Serviço Social diante dessa demanda da comunidade escolar, tanto que o título do trabalho foi: “Violência e escola: um desafio contemporâneo para a atuação do Serviço Social”. Porém, houve limites nessa abordagem sendo priorizada na investigação o conceito de bullying e as representações dos educadores sobre esse processo, apesar do entendimento da assistente social de que se tratava de diferentes manifestações de violência que o conceito norte americano não abarcava em suas dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais apesar do bullying ter tomado na atualidade uma considerável dimensão no trabalho pedagógico de diversas unidades escolares, avaliava-se que ao ser abordada a violência entre estudantes, há a importância de se desconstruir a visão simplificada e individualizante desse processo que a abordagem norte americana reforça.

No relatório de avaliação do projeto, o estagiário responsável resgatou aspectos que influenciaram por vezes negativamente, a realização das atividades como a precariedade do espaço num ambiente improvisado com salas de aula desconfortáveis, pequenas e com pouca ventilação, acolhendo turmas com um número excessivo de estudantes, o que na atividade com as famílias não afetava tanto pois geralmente era realizada no salão no segundo andar. No entanto, em dias quentes o calor atrapalhava de uma certa forma o andamento do grupo. A mencionada improvisação refere-se ao espaço físico, precariamente adaptado, cedido pela Igreja Batista da localidade, permitindo assim, o funcionamento do referido estabelecimento de ensino público no local por 20 anos, conforme tratado anteriormente. Destaca-se ainda nesse

contexto, que muitos encontros para a realização das atividades planejadas, passaram a ser adiadas por conta de eventos marcados pela Igreja Batista no referido espaço. Apesar de existirem comentários da diretora e de professoras sobre as restrições da referida entidade religiosa com relação a determinadas atividades realizadas pela escola, não houve nenhuma tentativa de cerceamento das ações do projeto naquele estabelecimento.

Outro aspecto limitador de um melhor resultado do trabalho da equipe, referiu-se ao fato de ter existido um certo “rodízio” no que tange a participação dos familiares nos grupos agendados na escola, onde observou-se, que mais de 50% dos participantes eram novos a cada encontro.

Porém, destaca-se tanto em algumas entrevistas, como nos relatórios de estágio e monografias, considerações positivas acerca da metodologia participativa com base na perspectiva da educação popular, construída pela equipe que proporcionou processos reflexivos com os sujeitos participantes, viabilizando o diálogo no momento de realização dos grupos. Tal aspecto é reforçado na entrevista com a orientadora educacional, que junto com a diretora participou da maior parte das atividades, principalmente nos anos de 2011 e 2012, pois depois a mesma engravidou e precisou se afastar das atividades aos sábados.

Foi muito interessante porque as famílias que compareciam, compareceram nos encontros, eles já sabiam que eles viam para um momento diferente e que o momento diferente começava porque ele podia trazer os seus filhos, porque os seus filhos também tinham uma oficina a parte enquanto eles estavam em outro lugar, ouvindo e refletindo. Interessante que o trabalho, a base era reflexão, não era trazer um conhecimento fechado. Então por ser reflexão, as famílias tinham direito de falar e ficou muito interessante, o grupo que participava aos sábados, é claro um grupo muito pequeno, comparado ao número de alunos, mas passou a ser um grupo persistente, passou a ser o mesmo grupo. Então isso para mim passou a ser algo muito positivo porque foi bom e eu retorno (Orientadora educacional).

Para a realização das ações da equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ esta contou como contrapartida com o transporte cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Queimados responsável pela condução da referida equipe à Escola Municipal da Ponte Preta, na maior parte do desenvolvimento da experiência. No entanto, é necessário enfatizar a questão do sucateamento do bem público em determinadas circunstâncias, pela constante manutenção ou até mesmo empréstimo do veículo para a execução de outras atividades. Esta situação foi considerada também como um fator prejudicial aos membros da equipe da UERJ que se deslocavam em sua maioria de locais distantes e quando não havia a disponibilização do transporte, tinham que arcar com as despesas com passagens via transporte público por meio do transporte ferroviário, além de dispendem um tempo excessivo, como outra alternativa para se chegar ao município de Queimados na Baixada Fluminense.

3.3.1.2 Brincadeiras, Histórias e Serviço Social: sistematização da experiência com crianças na Escola Municipal da Ponte Preta¹¹⁹.

Simultaneamente as atividades do projeto de enfrentamento as situações de violência com as mulheres, foi iniciado em agosto de 2011 também grupos educativos de cultura, esporte e lazer com as crianças, devido a demanda identificada pelo Serviço Social, a partir dos relatos das mães e responsáveis, em que muitas ficavam preocupadas com o horário de término da atividade pois haviam deixado as crianças sozinhas em casa e outras levavam os filhos por não terem com quem deixar.

O município de Queimados conforme abordado no capítulo II, como a maioria da Baixada Fluminense, possui grande carência de espaços de arte, cultura, esporte e lazer, para crianças, adolescentes e jovens que acabam tendo geralmente a rua como local para ocupar o tempo livre, ficando sujeitos aos perigos de violência no trânsito e outras situações violentas. No sentido de atender a demanda das mães e responsáveis, foi pensado um segundo projeto de intervenção e planejado por uma das estagiárias do PESCCAJ/FSS/UERJ em conjunto com a equipe, sobre o trabalho do Serviço Social com educação para crianças, entendendo essas como sujeitos históricos que precisam ser consideradas nos processos educativos, devendo ser ouvidas e tendo o direito de participar de ações que proporcionem a ampliação da consciência crítica sobre a sua realidade a partir de atividades lúdicas que fossem criativas, interessantes e agradáveis a esse público infantil.

Se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré escolas, tudo se passa como se, ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser crianças, tornando-se alunos. Questões relativas à arte, à formação cultural, ao papel e à concepção de infância desaparecem ou são desconsideradas como coisa menor ou não pertinente (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 15).

Partiu-se do entendimento das especificidades da infância, considerando as crianças como sujeitos sociais que tanto estão em processo de formação, como a partir de suas experiências possuem uma sabedoria, que pode ser compartilhada em espaços educativos e de construção coletiva.

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver

¹¹⁹ Denominação dada ao projeto de intervenção a época pela ex estagiária Jucelene Ramos da Silva.

as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (Idem, 2008, p. 91).

Neste sentido, ao resgatar-se o registro sobre a elaboração desse projeto com crianças, pode-se dar visibilidade de forma mais clara as intenções da equipe da UERJ, ao se propor a criar um espaço educativo com a infância pobre, filhos da classe trabalhadora no espaço escolar, na direção de uma perspectiva crítica.

Com isso, foi construído os seguintes objetivos para esse projeto: “Geral: Criar estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à questão social para a realização de assessoria à escola no trabalho de educação, em particular junto às crianças, socializando o conhecimento produzido junto aos diferentes sujeitos” (SILVA, 2011, p. 15).

E como objetivos específicos:

- Promover espaços de desenvolvimento de atividades para a educação de crianças de forma ampliada, articulando com propostas de cultura, esporte e lazer em forma de brincadeiras, em atendimento à demanda da escola;
- Contribuir para uma maior participação das crianças e famílias à escola, contribuindo para a gestão democrática na educação;
- Estimular a reflexão das crianças sobre sua realidade de forma lúdica, possibilitando a elevação da consciência crítica. (SILVA, 2011, p. 15-16)

Este foi um projeto que intencionou proporcionar um espaço de troca de experiências sobre a realidade de vida das crianças na escola, na família e em outros âmbitos de inserção social, além de ter buscado promover a interação por meio de temas sócio-culturais e a socialização entre as crianças que acompanhavam as mulheres na realização das atividades aos sábados a fim de garantir com maior tranquilidade a participação das responsáveis nos grupos.

A experiência com os grupos infantis, buscou articular temáticas trabalhadas com as famílias e de alguma forma adaptar esses temas para serem trabalhados também com as crianças, com a modificação de uma ou outra temática, contando com o interesse das crianças. Foram trabalhados temas relacionadas ao significado da escola para essas crianças, o direito à cultura, ao esporte e ao lazer, tendo como base materiais educativos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069/1990) e também a temática da violência que foi trazida tanto pelas famílias como pela escola, como um assunto importante a ser refletido. E assim se trabalhar as relações entre os sujeitos tendo em vista o aumento da violência dentro da escola, entre os estudantes, dos estudantes com relação as professoras e principalmente entre eles mesmos, as relações de maior agressividade no período em que eles permaneciam na escola e ainda atividades sobre o corpo e a sexualidade, como preparação para se abordar o abuso sexual em crianças.

Buscou-se trabalhar esses temas com as crianças, sempre tendo como fundamentação legal os preceitos do ECA a fim de socializar essa importante legislação de proteção as crianças e adolescentes que ainda é muito desconhecida e estigmatizada na área de educação, tanto por muitos profissionais como por familiares que mantêm uma visão punitiva, baseada ainda no Código de Menores, que vigorou até o final da década de 80 mas que ainda tem reproduzida a sua lógica na sociedade, ancorada numa perspectiva da criança e do adolescente pobres, como aqueles que se encontram em “situação irregular” e são considerados “menores”, pertencentes às classes consideradas perigosas que têm que ser controlados e mantidos em ambientes de contenção. “Todos esses elementos confluem de forma significativa para que a escola seja um espaço fundamental para se discutir a garantia de direitos” (SHEINVAR, 2004, p. 153).

Neste sentido, no desenvolvimento do projeto de intervenção com as crianças, partiu-se desse entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para socialização de informações e reflexões sobre os direitos, como os preconizados no ECA pois

Sua prática transcende em muito os direitos inerentes à educação, articulando-se com todos os demais garantidos pelo ECA: direito à vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, profissionalização e proteção no trabalho. Ou seja, todos eles estão implicados na vida cotidiana dos alunos e, por isso, no cotidiano da escola (SHEINVAR, 2004, p. 153).

Foram propostos grupos educativos com essas temáticas, utilizando-se de metodologias participativas como dinâmicas de grupo, com atividades lúdicas sobre esses temas em forma de brincadeiras, de contação de histórias, de desenhos, de várias técnicas que contribuíssem para participação das crianças de forma alegre que pudesse também proporcionar alguns momentos de trocas de experiências entre elas e criar reflexões críticas adaptadas a faixa etária que ficava em média em torno de 6 anos até os 11 anos de idade.

Crianças e jovens têm direito à escola, à creche, à pré escola de qualidade, à alimentação e saúde, a uma socialização digna, em contextos urbanos e rurais; têm direito à vida. Ao reafirmar esse preceito, entendemos que o acesso a serviços de educação, saúde, proteção e assistência – expressão concreta de políticas sociais, integradas, consistentes e sistemáticas – são, em países como o nosso, não só direito social conquistado, mas também direito humano. Nessa perspectiva, é também papel da escola [...] garantir a vida de todas as crianças e jovens (BAZÍLIO; KRAMER, 2008, p. 17).

A primeira oficina em que foram desenvolvidas atividades com crianças aconteceu no mesmo dia em que foi comemorado o dia dos pais em 13/08/2011 na véspera do segundo domingo instituído como comemorativo aos pais, tratando-se de uma data numa sociedade capitalista, com grande apelo comercial para aumento do consumo e que tem um significado que reforça o modelo de família nuclear, necessariamente com a presença de pai e mãe, o que

não condiz com a realidade da maioria das famílias brasileiras. No entanto, as próprias mulheres participantes das atividades do projeto PESCCAJ/FSS/UERJ, sugeriram esse encontro como maneira de sensibilizar os homens para participar tendo em vista que até aquele momento, 100% das participantes eram do sexo feminino. Nesta data, houve um círculo de conversa com os participantes adultos, abordando o significado da paternidade e a importância de sua participação na família, com a entrega de folhetos de valorização do papel de pai, independente de quem viesse a ocupar esse lugar. Enquanto isso, em uma sala separada, reuniu-se as crianças e tratou-se da mesma temática, porém de forma lúdica, por meio de brincadeiras e da exposição de alguns trechos do filme “Procurando Nemo”. Ao final da atividade, os familiares e as crianças se reuniram em um único espaço (pátio da escola) e brincaram juntos.

Posteriormente no decorrer de outra atividade foi proposto se trabalhar o significado da escola para as crianças com a construção de uma maquete coletiva visando contribuir para se entenderem enquanto sujeitos coletivos participantes desse espaço e como a unidade escolar funcionava num local provisório e improvisado num prédio da Igreja Batista, foi uma maneira também de provocar questionamentos sobre o direito a uma escola com infraestrutura condizente as necessidades delas.

Essas atividades ocorreram no decorrer da experiência e culminaram em algumas ações voltadas para a questão da violência sexual aonde se refletiu sobre o tema da sexualidade para se chegar a possibilidade de se conversar sobre essa temática que é mais delicada de se falar, principalmente com crianças sobre o abuso e a violência sexual. Foi utilizada a contação de estória, associada a técnica de encenação de uma esquete teatral com o envolvimento das crianças também, com a produção de materiais em que elas pudessem participar de uma forma mais ativa e serem trabalhadas no sentido de poderem falar de uma maneira mais natural, podendo se sentir seguras com a equipe para tratar sobre esse assunto.

Assim como esse tema também foi tratado com as mulheres, num determinado momento de encerramento das ações de final de ano em 2012, foi possível apresentar essa esquete que foi construída a partir de uma estória infantil sobre violência sexual – “O Segredo da Tartanina” e apresentá-la para os dois grupos, num momento de uma troca mais coletiva entre as mães e as crianças participantes dos grupos e assim realizar uma abordagem mais conjunta dessa temática, desconstruindo tabus e podendo criar mais laços de confiança entre a equipe, as famílias e as crianças para tratar desse assunto que traz mais dificuldade de abertura de espaços de diálogo dentro da escola e no interior das próprias famílias.

Na entrevista com a professora 2, quando perguntada sobre a sua avaliação com relação ao projeto conjunto da UERJ com a unidade escolar, há uma passagem em que a mesma relatou

como o projeto com as crianças sobre a questão da violência sexual repercutiu na escola positivamente no sentido de dar visibilidade as histórias violentas acontecidas com algumas estudantes que passaram a se sentir mais à vontade para falar sobre tais acontecimentos com os seus responsáveis e com os profissionais na escola.

Esse tipo de assunto nos alertou que muitas vezes aquele bagunceiro, [...], que xinga a gente tenta... Então é isso aí ficou muito assim... ficou marcado para mim porque normalmente você acha que tem um estereótipo, é assim, assim, assado... Eu acho que o trabalho de vocês com a história da tartaruga que eu esqueci o nome [...], eu acho que na hora que vocês apresentaram a tartaruga [...] ela estava vivendo [...] em algumas das famílias.

[...] pessoas chegaram a falar em alguns alunos os quais eles suspeitavam de algumas coisas e viu mudança nessas crianças na época nós tínhamos uma aluna [...] ela deu um basta, porque ela se abriu na frente da mãe, falou o que estava acontecendo, não vou dizer para você que ela melhorou mas eu acho... eu acho que não continua acontecendo [...] (Professora 2).

Pode-se identificar ainda menção sobre as atividades com as crianças, em particular sobre a atividade educativa com a história infantil sobre abuso sexual, na monografia de uma das estagiárias que também esteve à frente da construção dos grupos com o público de crianças, evidenciando resultados no sentido da importância da abordagem do tema coletivamente entre adultos responsáveis e seus filhos.

A referida história foi criada por uma equipe de psicólogas para atender vítimas de abuso sexual. No entanto, a equipe do PESCCAJ ao trabalhar com a dramatização da história buscou de uma forma criativa tratar com crianças e adultos sobre um assunto tão difícil que ocorre na sociedade.

Ao trabalharmos com a peça observamos o quanto os pais e responsáveis ficaram interessados em abordar com os filhos a respeito do assunto, no sentido de alertar e prevenir esse tipo de violência (FIGUEIRÊDO, 2015, p. 49).

Apesar de tais temáticas terem um viés subjetivo e individual, trata-se de situações que atingem coletivamente muitas crianças e adolescentes que ao falar abertamente sobre o tema podem se fortalecer percebendo que não estão sozinhas, podendo se identificar com outras que sofrem as mesmas agressões e com isso poderem reagir enquanto sujeitos de direitos que devem ser protegidas pelos adultos e pelo Estado que tem que criar mecanismos protetivos para lidar com a diferentes manifestações de violência nessa faixa etária.

Como educar crianças e jovens nesse contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e

cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (BAZÍLIO; KRAMER, 2008, p. 96).

Foi possível verificar na leitura e análise de relatórios de estágio da estagiária responsável pelo planejamento, execução, avaliação e sistematização desse projeto, alguns outros resultados observados no trabalho com a escola destacando-se o processo de horizontalidade construído pela diretora com relação as mulheres e a incorporação da assessoria com a UERJ ao Projeto Político Pedagógico escolar.

Porém, durante as conversas realizadas entre a direção da escola e a equipe do PESCCAJ (supervisora de estágio e nós, estagiárias) para a apresentação de propostas para a realização de atividades, foi possível perceber algumas colocações da própria diretora a respeito de nosso trabalho, já apontando alguns resultados: a mesma informou que percebeu uma maior aproximação das famílias que participaram das atividades desenvolvidas pelo PESCCAJ junto ao espaço escolar. Assim, tanto os familiares quanto as crianças têm se colocado com uma proximidade maior, através de uma criação de vínculo tanto com a direção quanto com os professores. Neste sentido, é possível perceber, ainda de forma sutil, o alcance de um dos objetivos específicos definidos no projeto de intervenção, que é a contribuição para uma maior participação da família na escola.

Outro fator positivo observado foi a incorporação da proposta do PESCCAJ junto ao projeto político pedagógico da escola. Mesmo considerando que a direção ainda não possui um conhecimento mais amplo sobre o significado do Serviço Social na educação, eles conseguem entender nossos objetivos, possibilitando a criação de objetivos comuns dentro dessa proposta (SILVA, 2014, p. 52).

Tabela 08 - Atividades com crianças: aproximação ao cotidiano escolar e familiar

TEMA	PROPOSTA	INSTRUMENTO UTILIZADO
Construindo a Escola	Nesta atividade, o objetivo era dar continuidade à reflexão das crianças em relação ao espaço escolar enquanto local de direito das mesmas, além de estimular o senso crítico das mesmas em relação à escola, colocando-as como sujeitos que fazem parte da dinâmica da vida social da comunidade onde vivem.	Construção de uma "maquete" da escola com a utilização de papelão; Atividades de pintura e colagens foram realizadas no processo de construção desse produto.
Refletindo sobre a Escola	O objetivo principal desta oficina foi a retomada da reflexão das crianças acerca da escola, estimulando as crianças a refletirem sobre os investimentos realizados na mesma, além do que pode ser melhorado, a partir de um contexto mais amplo, de forma lúdica	Brincadeira: Construção de um programa de telejornal no qual as crianças representaram repórter e entrevistados

Tabela 09 - Atividades com crianças: tratando sobre violência

TEMA	PROPOSTA	INSTRUMENTO UTILIZADO	PÚBLICO
Refletindo sobre Violência	Estimular o senso crítico dos participantes e propor reflexões pensando a violência em sua totalidade, sem que haja culpabilização da escola ou da família, extrapolando os limites do espaço escolar	A dinâmica do ping pong. Os estagiários do PESCCAJ falarão a palavra "violência" para um dos participantes, e o mesmo deverá responder com a primeira palavra que lhe vier à cabeça. O mesmo procedimento acontecerá com os outros participantes. Enquanto isso, estagiário anotará cada palavra falada pelo participante em uma folha de papel tamanho A4 diferente, como se fosse um cartaz. Os papéis com essas palavras serão dobrados e depois repassados entre os participantes, como se fosse um sorteio.	Família
Violência na Escola	Abordar sobre a temática da violência e suas formas de manifestação dentro da escola, considerando também a realidade vivenciada fora dela, tendo em vista que não dissociadas da vida social dos indivíduos.	Contação de história com construção de desenhos.	Crianças
Abuso Sexual com crianças e adolescentes	continuidade ao processo reflexivo frente a uma das formas de manifestação da violência trazidas pelos familiares participantes nos encontros anteriores: a violência sexual contra crianças e adolescentes. Considerando a complexidade da temática e a pedido dos familiares participantes no último encontro na escola, identifica-se a necessidade do referido tema ser trabalhado em mais de uma oficina	distribuiremos aos participantes placas contendo uma ilustração de cada lado: no verso, uma ilustração que represente o diálogo; na frente, uma ilustração que represente a falta de diálogo. Após a distribuição das placas, pediremos a cada um dos familiares que responda à seguinte pergunta: "Você costuma conversar com seus filhos sobre sexo?". Orientaremos que eles respondam através das placas. Com as placas na mão, perguntaremos se alguém quer falar sobre sua resposta	Família
Conhecendo o meu corpo: O que é público e o que é privado?	Abordagem inicial sobre a temática de violência sexual, esta oficina teve como proposta estimular as crianças ao autoconhecimento das crianças em relação ao seu próprio corpo.	Construção de desenhos em tamanho real, pinturas e apresentações do material produzido pelas crianças	Crianças
Desvendando o meu corpo: O que é público e o que é privado?	Segunda abordagem sobre a temática de violência sexual, esta oficina teve como proposta dar continuidade aos conceitos desenvolvidos na oficina anterior.	Jogo de cartas contendo desenhos de partes do corpo / Brincadeira de adivinhação.	Crianças
"O Segredo da Tartarina"	Terceira e última abordagem sobre a temática de violência sexual, esta oficina tem como proposta trabalhar conceitos como "confiança", "direitos", além de como pedir ajuda em caso de ocorrência desse tipo de violência.	Contação de história com utilização de técnicas de interpretação e fantasias, além da construção de um brinquedo, buscando "dar vida" aos personagens da história apresentada.	Crianças
Violência doméstica contra mulheres	objetiva: fomentar um debate sobre a questão da violência doméstica e Familiar contra a mulher (tema este sugerido por algumas participantes familiares desde o ano passado); oferecer uma reflexão sobre o significado da violência doméstica e suas formas de manifestação, ressaltando os direitos da mulher, com base na Lei Maria da Penha.	apresentaremos frases ou dizeres com considerados de conteúdo machista no intuito de darmos início ao debate e a reflexão sobre o referido tema abordado na oficina. Nesse sentido, faremos uma espécie de sorteio, misturando as referidas frases escritas em pedaços de papéis dobrados em uma mesa para que os familiares presentes possam pegá-las aleatoriamente. Dando prosseguimento a dinâmica, pediremos para que cada participante familiar abra o seu papel e leia em voz alta a frase sorteada, e após a referida leitura, apresente para os demais presentes uma palavra ou uma frase que expresse a sua opinião sobre o conteúdo lido	Família

Fonte: Silva e Figueiredo (2014/2017)

Fonte: SILVA, 2014, p. 54

No entanto, pode-se considerar que em função da inexperiência e pouco aprofundamento teórico da assistente social, sobre o trabalho do Serviço Social com o público infantil, que deveria ser mais investigado e sistematizado no trabalho profissional dessa categoria, esse só foi desenvolvido pelo empenho, dedicação e compromisso das estagiárias. Estas contaram com o suporte e supervisão profissional nas reflexões, planejamento, avaliação e sistematização das atividades, porém sendo ressaltado pela estudante responsável por esse projeto, os limites no sentido de ter se dado mais ênfase a dimensão técnica do trabalho com crianças do que a dimensão político pedagógica para maior fundamentação das ações.

As reflexões trazidas para o desenvolvimento das atividades, mais especificamente sobre as atividades com crianças, durante as supervisões de estágio, visavam abordar sobre o modo de desenvolvimento destas, do ponto de vista instrumental, sob a ótica de utilização de técnicas, de como trabalhar com este público. Durante as supervisões, embora tenha sido possível perceber em alguns momentos a discussão do desenvolvimento das atividades sob a temática da infância, ainda é necessário investir mais na discussão da infância do ponto de vista do significado pedagógico da realização deste trabalho (SILVA, 2013, p. 12).

Bazílio e Kramer (2008) realizam uma importante reflexão sobre o trabalho pedagógico na área de educação infantil que dá um parâmetro da necessidade de se privilegiar a perspectiva da arte e da cultura com crianças na escola, o que a experiência em tela, a despeito dos seus limites, buscou construir enquanto espaço de formação tanto para o público infantil, como para as próprias estudantes e profissionais que fizeram parte dessa iniciativa.

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como o entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito em sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. A educação - como prática social - se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 60).

O projeto de intervenção desenvolvido com as crianças da Escola Municipal da Ponte Preta foi sistematizado a partir da construção de um projeto de pesquisa que resgatou toda essa experiência de trabalho do Serviço Social com educação para crianças, trazendo todos os objetivos, a metodologia que foi utilizada em todas as atividades. Estes serviram de material empírico para a estudante que desenvolveu esse projeto de intervenção, fazer o seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a importância do Serviço Social na educação, no trabalho com esse público infantil, entendendo as crianças como sujeitos de direitos que precisam ser ouvidas e atendidas em suas necessidades e expectativas, como sujeitos importantes no trabalho da assistente social juntamente com outros profissionais atuantes na escola.

3.3.1.3 Mapeamento da Rede de Serviços do Município de Queimados para atender as Demandas das Famílias da Escola Municipal da Ponte Preta¹²⁰.

O terceiro projeto de intervenção desenvolvido na escola não aconteceu diretamente na unidade escolar mas a intenção foi de buscar informações de instituições ligadas a rede de proteção¹²¹ à criança, ao adolescente e à família para que se pudesse divulgar esses serviços tanto para os familiares, como para os profissionais de educação terem uma relação de instituições com dados mais objetivos, como endereço, serviços oferecidos, profissionais de referência para o enfrentamento das demandas identificadas, a partir dessas atividades com as famílias e das demandas que a escola também identificava no seu cotidiano de trabalho com crianças, adolescentes e responsáveis.

A preocupação com a socialização de informações já perpassava o trabalho da equipe do PESCAJ/FSS/UERJ que tinha iniciado um levantamento via internet e contatos telefônicos, sobre os serviços voltados ao atendimento das situações de violência doméstica contra a criança, adolescentes e mulheres, conforme abordado na descrição e análise do projeto de enfrentamento a violência.

No relatório final de avaliação do estudante que foi o responsável pela sistematização desse projeto de intervenção sobre violência, observa-se um registro da importância desse tipo de trabalho de socialização de informações sobre os serviços para a contribuição na garantia de direitos das mulheres, crianças e adolescentes, vítimas de violência.

Observa-se, no entanto, que o trabalho interventivo realizado no referido âmbito escolar vem ganhando cada vez mais espaço e aceitação caracterizado por avaliações positivas no que concerne a contribuição para a viabilização de direitos a partir da importância do conhecimento e da socialização das informações acerca da rede de recursos intersetoriais do município de Queimados que oferecem suporte legal para o real enfrentamento à violência e suas manifestações ou expressões (DINAU, 2013, p.8).

Destarte, sentiu-se a necessidade em ampliar essa iniciativa para conhecer melhor os serviços existentes no município e além de divulgar, poder encaminhar as demandas dos sujeitos que estavam sendo identificadas nos grupos realizadas na escola e com isso garantir um alcance mais amplo das ações do projeto com a unidade escolar, viabilizando também a

¹²⁰ Denominação dada ao projeto de intervenção pela ex estagiária a época Nádia de Paula Figueiredo.

¹²¹ Com relação a relevância em se construir redes de atendimento a crianças e adolescentes e famílias Matos; Mendes (2006), analisando a experiência de assessoria ao Conselho Tutelar de São Gonçalo, a respeito de uma atividade intitulada “Encontro de Parceiros”, fizeram a seguinte reflexão: É um pressuposto hoje construir políticas sociais públicas intersetoriais e interinstitucionais, entretanto, a competitividade entre as instituições e a debilidade – ética, técnica e política – da formação profissional dos que nelas atuam, na sua maioria, são elos dificultadores (MATOS; MENDES, 2006, p. 241).

assistência individual aos familiares e contribuindo na perspectiva de integração da unidade escolar como parte da rede intersetorial de serviços.

A escola pública é uma das instituições mais acessadas pela classe trabalhadora na sociedade capitalista apesar dos altos índices de analfabetismo existentes no Brasil. Essa escola com o seu perfil burguês quer buscar manter o domínio sobre a formação, os valores e a cultura dos filhos dos trabalhadores e com isso alijá-los dos processos decisórios, mantendo o controle sobre os seus modos de pensar e agir. Entretanto, é uma instituição que se caracteriza por um certo isolamento com relação a realidade de vida dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, principalmente as famílias pobres, desconsiderando a importância de que esse estabelecimento amplie o seu âmbito institucional na direção de construir alternativas para que esse público possa ter acesso a bens e serviços públicos dos quais tenham direitos e necessidades para viabilizar uma vida mais digna.

Como o movimento histórico é essencialmente contraditório, a escola que emerge das promessas burguesas tornou-se uma escola real na qual a luta pela conquista da cidadania também passou a ser travada, tornando a relação entre o ideal da educação burguesa e as condições de sua expansão nas particularidades da formação social e econômica brasileira uma equação não resolvida. Deste modo, a escola pública se transformou numa instituição bastante singular, haja vista se organizar a partir de projetos de educação massificadores e alienantes e, ao mesmo tempo, comportar os desejos de uma educação autônoma e criadora. E apesar de estruturada pela lógica dominante que nela se corporifica a assimetria do poder econômico, ideológico e político entre as classes sociais, também tem sido habitada por práticas solidárias e comprometidas com formas democráticas de se produzir conhecimentos e a própria vida. A escola pública se tornou um espaço de disputas na sociedade, revelando-se uma instituição ainda estratégica na dinâmica das classes, mesmo marcada por inúmeras crises, ameaças e perdas (ALMEIDA, 2014, p. 243).

Neste sentido de disputar o espaço escolar para viabilizar uma atenção aos familiares de forma a reconhecer e buscar a garantia de seus direitos e alternativas de permanência dos estudantes, foi sistematizado um projeto de mapeamento de informações sobre a rede intersetorial. Foram visitadas no segundo semestre de 2013, pela assistente social e uma das estagiárias responsável pelo planejamento, execução e sistematização desse projeto, as instituições da Política de Assistência Social, da Saúde e da Educação pois não se conseguiu ampliar para outras áreas porque as visitas precisaram acontecer no meio da semana e havia dificuldades no deslocamento para o município de Queimados devido aos limites de agendamento do transporte da UERJ e da Prefeitura, assim como a estudante tinha limitações de horários em função de ser trabalhadora.

O referido projeto teve como objetivo geral: “Realizar o mapeamento de informações sobre os serviços públicos fundamentais do município de Queimados e adjacências, para a

garantia dos direitos do público atendido pela **Escola Municipal da Ponte Preta**” (grifo nosso) (FIGUEIRÊDO, 2013, p. 12).

E como objetivos específicos:

- Identificar as demandas (explícitas e implícitas) da população usuária que possivelmente possam ser trabalhadas pelo Serviço Social e por toda a equipe na escola;
- Proporcionar um espaço que possibilite a reflexão, discussão e análise dos direitos as políticas sociais junto às famílias, oportunizando o acesso as informações qualificadas;
- Contribuir para a atuação política das famílias como agentes no processo de participação para além das ações escolares, ampliando o conhecimento destes como sujeitos de direitos;
- Realizar o levantamento mais aprofundado da realidade do perfil sócio-econômico e cultural das famílias atendidas na assessoria do PESCCAJ/FSS/UERJ junto à **Escola Municipal da Ponte Preta** (FIGUEIRÊDO, 2013, p. 12, grifos nossos)

A metodologia do projeto foi viabilizada por meio de contatos telefônicos para agendamento de visitas institucionais realizadas pela assistente social em conjunto com a estagiária responsável em implementá-lo, sendo recebidas por profissionais de referência das instituições pertencentes a rede de proteção social de Queimados.

A estudante que desenvolveu esse projeto também fez a monografia sobre essa experiência, buscando trabalhar sobre a importância desse tipo de informação voltada para busca de alternativas de atendimentos para familiares que as escolas têm contato a partir do seu trabalho e da necessidade que esta esteja articulada as outras instituições que compõem a rede de proteção municipal.

De acordo com Almeida (2014), tornou-se viável a partir da descentralização, a construção de experiências de gestões que caminharam na direção de buscar uma maior articulação entre as políticas sociais, principalmente envolvendo a educação, que historicamente possui pouca ou nenhuma relação interinstitucional.

Considerando os efeitos do processo de descentralização, com todas as suas contradições, sobre o desenvolvimento de experiências intersetoriais, observamos que as tendências que se desenham na esfera local apontam para direções que não apenas aquelas induzidas pelos programas do governo federal. Há, neste sentido, um leque de experiências que hoje tentam forjar no âmbito das cidades espaços públicos de gestão preocupados com a fragmentação das formas de condução dos programas sociais, dos níveis de ensino e, sobretudo, a articulação da educação com as demais políticas públicas (ALMEIDA, 2014, p. 254).

Pode-se verificar acessando o Trabalho de Conclusão de Curso: **Assessoria do Serviço Social à Escola Municipal Batista em Queimados: Uma Articulação Possível entre Universidade e Escola Pública** da referida discente, que os resultados desse projeto de intervenção sistematizado como um critério de avaliação da disciplina de Estágio

Supervisionado em Serviço Social III, foram incorporados por outros projetos de extensão da UERJ, numa perspectiva interdisciplinar.

Nossas informações tiveram desdobramentos, pois serviram para a realização de uma pesquisa feita pelo Grupo de Ensaios e Simulações Ambientais (GESAR) da Faculdade de Engenharia em parceria com o Núcleo Sobre Gestão e Informação (NEGI) da Faculdade de Serviço Social, ambos da UERJ (FIGUEIRÊDO, 2015, p. 47).

Tais informações foram incluídas num banco de dados e num programa de informática no formato de mapa georreferenciado¹²² do município de Queimados, disponibilizado para a Prefeitura que poderá divulgar para os serviços públicos municipais e a população em geral também poderá acessar os dados existentes que foram georreferenciados.

Figura 4 - Mapa georeferenciado do município de Queimados



Destarte, nessas instituições visitadas conseguiu-se identificar algumas informações importantes para montar uma relação desses serviços oferecidos e devolver para escola um material de referência para que pudesse ser utilizado no atendimento das demandas e ainda ser socializado com as instituições que foram consultadas de forma a contribuir com uma maior socialização dos dados coletados.

¹²² O georreferenciamento, por sua vez, é o processo pelo qual informações textuais descritivas de uma localidade, como o endereço relacionado a um evento de saúde, são convertidas em representações geográficas válidas. Ele pode ser realizado por meio da associação a um par de coordenadas geográficas ou a unidades espaciais, como setores censitários, bairros, municípios, entre outras (SILVEIRA, OLIVEIRA, JUNGER, 2017, p. 2)

3.3.1.4 Projeto de Fortalecimento do Conselho Escolar na Escola Municipal da Ponte Preta¹²³.

O último projeto desenvolvido de maio de 2013 a janeiro de 2014, juntamente com a E. M. da Ponte Preta foi o de fortalecimento do Conselho Escolar, esse projeto surge a partir da relação que o PESCAJ/FSS/UERJ construiu com a escola no desenvolvimento das atividades com as famílias e da preocupação sinalizada principalmente por parte da diretora, de como a existência do Conselho Escolar era algo que ela considerava importante como um espaço de participação coletiva dos familiares dentro da comunidade escolar. Entretanto, a mesma indicava sempre que o conselho existente tinha uma ação muito formal apenas para assinatura de documentos, atestando a utilização da verba que a escola recebe por meio do FUNDEB, como meio de descentralização da verba federal conforme abordado no capítulo 1. No entanto, os sujeitos envolvidos no projeto da escola com a UERJ, acreditavam no que defende Fávero e Semeraro, (2002, p. 7) de “[...] que não existe democracia sem democratização da escola”.

Entretanto, não havia nenhuma ação mais direta desses representantes familiares do Conselho Escolar no cotidiano da escola, numa participação enquanto sujeitos coletivos que poderiam interferir de várias maneiras na dinâmica do trabalho na unidade escolar, na própria possibilidade de uma maior participação até mesmo na construção e na implementação de um Projeto Político Pedagógico mais coletivo. A fala da diretora na entrevista à pesquisadora é elucidativa de como se dava essa relação com o Conselho Escolar:

E [...] a gente estudou um pouco a questão do Conselho Escolar que era um desejo nosso e a gente tinha um conselho que eu nem conhecia os pais porque estava escrito lá quando eu peguei a Direção, estava o nome das pessoas e eu perguntava o que que eu faço com essas pessoas? (risos) Ah essas pessoas vêm aqui, vêm assinar um papel, aí eu comecei a chamar as pessoas só para dar uma satisfação mas eu achava pouco. Eu falei assim: ah ela está aqui, vou dizer para ela o que que eu compreí, o que que precisa mas na verdade ela não participa desse processo. Então era só um conselho ali no papel que assinava, algumas pessoas que não conheciam nada da escola e eu até levava a pessoa na escola, eu ficava incomodada com essa situação (Diretora).

Como consequência dessa demanda da escola e o interesse da equipe da UERJ em contribuir para democratização do espaço escolar, o projeto de intervenção foi construído para trabalhar com socialização de conhecimentos e reflexões junto aos familiares sobre a importância do Conselho Escolar e o seu significado na construção de um espaço de participação coletiva e ativa desses sujeitos na escola.

Na tradição brasileira, a tendência dominante na área de educação é restringir o universo de atores a serem envolvidos no processo educacional a um só segmento da comunidade educativa: o da comunidade escolar, composta pelos dirigentes,

¹²³ Denominação dada ao projeto de intervenção a época pela ex estagiária Marluvia Barbosa de Figueiredo.

professores, alunos e funcionários das escolas. Quando se fala em abertura das escolas para a comunidade, os pais são os atores por excelência (GOHN, 2001, p. 102).

Nesta direção, as reflexões de Sheinvar e Algebaile (2004) contribuem para compreensão sobre a relevância dos conselhos escolares, sem recair numa visão romântica de que os mesmos podem atuar de forma autônoma e crítica, diante das diversas demandas da educação pública no Brasil. “A proposta de conselhos tem uma matriz gramsciana, a fim de construir foros nos quais as diferentes perspectivas presentes nas relações sociais tenham um espaço instituído para lutar por seus projetos e disputar os sentidos da ação pública” (Idem, 2004, p. 13).

Neste sentido, foi elaborado como objetivo geral do projeto de intervenção:

Construir com a **Escola Municipal da Ponte Preta**, (grifo nosso) por meio do processo de assessoria, estratégias efetivas de participação e controle social por parte dos familiares e estudantes no Conselho Escolar, tendo como perspectiva que tais sujeitos possam ter voz e vez, enquanto atores sociais de direitos e construtores de sua história (FIGUEREDO, 2013, p. 5).

E como objetivos específicos:

- Incentivar a reflexão, por meio de oficinas trazendo como debate o tema da gestão democrática e possibilitar uma participação efetiva no Conselho Escolar;
- Contribuir na elaboração do estatuto do Conselho Escolar em conjunto com os participantes da **Escola Municipal da Ponte Preta**; (grifo nosso)
- Acompanhar a implantação e efetivação do Conselho Escolar, buscando realizar a sistematização da experiência de assessoria em seus limites e possibilidades (FIGUEREDO, 2013, p. 5).

Destarte, a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ em conjunto com a diretora, dois professores e a secretária escolar, desenvolveram atividades com esse objetivo de sensibilizar os familiares para a relevância do Conselho Escolar e também para que se pudesse identificar familiares que tivessem um maior interesse e um perfil para ser incorporado como participantes ou representantes/candidatos para participarem da eleição. As reflexões foram orientadas no sentido de se trabalhar para que na eleição no final de 2013 e início de 2014, já se conseguisse a inclusão de familiares que tivessem uma maior clareza dos objetivos do Conselho Escolar.

Simultaneamente ao início de implementação desse projeto houve a mobilização da Secretaria Municipal de Educação de Queimados para a realização de encontros e reuniões visando a inclusão do município no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹²⁴, conforme destacou a estagiária ao recuperar a trajetória desse projeto em seu

¹²⁴ O referido programa foi lançado em 2004, no início do primeiro governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva e na apresentação de umas das cartilhas produzidas que foram distribuídas nas escolas, consta a seguinte explicação sobre o programa: “A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do

Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **O trabalho do assistente social no fortalecimento da participação democrática das famílias no Conselho Escolar.**

No mesmo período, participamos junto com a diretora, do II Encontro dos Conselhos Escolares do Município de Queimados, promovido pela - SEMED, no qual apresentaram o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/Ministério de Educação do Governo Federal, convidando às escolas a estimularem a criação e consolidação dos conselhos escolares (FIGUEIREDO, 2017, p. 97).

No entanto, é destacado pela mesma estudante um certo aligeiramento da SEMED no sentido de pressionar as escolas para realizarem a revisão do Estatuto para o Conselho Escolar que é o mesmo para todo o município, conforme abordado no capítulo 2, quando se tratou sobre a Política de Educação Municipal, o que foi criticado pela orientadora pedagógica na entrevista com a pesquisadora pelo fato de não se considerar as especificidades de cada escola no município. No fragmento a profissional denomina o estatuto de regimento interno.

Eu acho ainda que é até papel do conselho é limitado, acho que o conselho deveria ter até mais autonomia, por exemplo, o nosso regimento interno ele deveria ser construído escola por escola, porque cada escola sabe da sua realidade, o conselho deveria estar dentro desse processo de construir esse regimento, sabe... Aí a gente tem que colocar em determinadas coisas que eu acho não são propriamente papel do PPP nesse sentido, acho que é mais papel do regimento na ótica mesmo da escola do dia a dia. Tem que ser discutido ali nas normas da escola e deveria ter a participação do conselho mas a gente não tem porque não existe, o regimento é único para o município todo e eu acho isso super negativo sabe e assim... (Orientadora pedagógica)

Havia um tempo curto para se revisar o estatuto e principalmente para mobilizar toda a comunidade escolar pois intencionava-se apressar o agendamento das eleições dos novos conselheiros. Assim, a mesma estagiária passou a conciliar as suas atividades laborativas como trabalhadora terceirizada da PETROBRAS, com ações no meio da semana em Queimados para

Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, vem desenvolvendo ações no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. O Programa conta com a participação de organismos nacionais e internacionais em um Grupo de Trabalho constituído para discutir, analisar e propor medidas para sua implementação. Participam do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O material instrucional do Programa é composto de um caderno instrucional denominado Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública, que é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, e seis cadernos instrucionais destinados aos conselheiros escolares, sendo: Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania, Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola, Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, Caderno 4 – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico, Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor, Caderno de Consulta – Indicadores da Qualidade na Educação” (BRASÍLIA, 2004, p. 7).

viabilizar a execução do projeto e uma maior qualidade da sua inserção, contribuindo na construção de um processo de assessoria mais qualificado à equipe da escola em conjunto com a assistente social, supervisora de estágio e pesquisadora. Com isso, a discente participou de algumas reuniões e encontros tendo acesso as cartilhas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o papel do Conselho Escolar, disponibilizadas para as escolas a fim também de fundamentar a construção do projeto, além das referências teóricas sobre gestão democrática que também serviram de base para fundamentar teoricamente tanto o seu projeto de intervenção, como o de pesquisa.

Vale ressaltar que a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, apresentou a proposta numa das reuniões para discussão sobre o Conselho Escolar, acontecida em 26 de junho de 2013, conforme indicado no quadro a seguir, de que se pudesse ter também estudantes como representantes no conselho ou que se criasse um Grêmio Estudantil. Entretanto, a sugestão não pode ser acatada, pois de acordo com o Estatuto do Conselho Escolar do município de Queimados, só poderiam ser representantes, discentes acima de 16 (dezesesseis) anos, o que não contemplava a escola na época que era de 1º segmento do Ensino Fundamental. No entanto, foi definido que a escola poderia passar a incentivar as turmas a terem representantes para iniciar um processo de maior participação dos estudantes. Assim, defende-se nessa tese, de que “a sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política” (BASTOS, 1999, p. 25).

Como preparação dos familiares e dos profissionais da escola para implementação do projeto, foi planejada uma atividade que aconteceu também em junho de 2013, a partir do debate surgido anteriormente para se refletir sobre de quem é a responsabilidade em educar – da família ou da escola?, conforme já analisado em outros itens desta tese. Tal atividade também foi recuperada na monografia da discente como marco de discussão para se pensar a participação dos familiares no processo de educação e na inserção desses como sujeitos no interior da comunidade escolar.

Em junho/2013 realizamos uma oficina que teve como tema: “Educar, é responsabilidade de quem: dos familiares ou da escola?”, temática que emergiu de um questionamento entre familiares e profissionais em uma oficina anterior. Tal oficina apresentou como proposta um debate no qual os responsáveis pudessem refletir que a educação se faz de forma coletiva, ressaltando assim a importância da construção do processo da gestão democrática ao enfatizar a participação dos familiares no espaço escolar, promovendo e disseminando novas práticas educativas e novas relações sociais no âmbito escolar, todavia, não houve uma adesão significativa por parte dos responsáveis presentes (FIGUEIREDO, 2017, p. 90).

O referido debate sobre de qual seria o papel da família e da escola na educação de crianças e adolescentes, é algo que perpassa historicamente essas instituições e dependendo da

concepção teórica, projetos e visões de mundo, recai numa perspectiva mais conservadora que tem tomado maior proporção nos dias atuais, em particular no Brasil com propostas como o do “Escola Sem Partido”, conforme abordado nos capítulos anteriores. Essa abordagem tem influência de diretrizes norte americanas e faz a defesa de que haja a precedência familiar na educação infanto-juvenil, reforçando-se algumas máximas repetidas por muitos sujeitos envolvidos nos processos educativos de que “a família educa e a escola ensina”.

Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Grande parte do trabalho do professor é facilitado quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da escolaridade, o estimule a esforçar-se para aprender (PARO, 1999, p. 66).

Observou-se que mesmo numa escola com tendências mais críticas e democráticas, como a que foi estudada nesse processo de pesquisa, há a reprodução de um tipo de pensamento mais conservador por parte de muitas educadoras que trouxeram em suas falas nas entrevistas, concepções que se aproximam da visão mais restrita que tendem a responsabilizar mais as famílias pela educação dos filhos, sem levar em consideração a construção mais coletiva do educar dentro da sociedade e das condições de vida e trabalho das famílias da classe trabalhadora.

Não estou falando não só a gente como escola, a gente como sociedade porque está se cobrando muito pouco da família hoje em dia, as pessoas reconhecem muito os meus direitos, eu tenho direito disso, eu tenho direito daquilo, que eu tenho direito e esses deveres estão ficando... antigamente [...] a educação vinha de casa [...] e hoje em dia a gente não pode falar isso porque na verdade o professor ele virou... ele que educa, ele que chama atenção, ele que vai até o refeitório, ele que ensina a criança a comer, entendeu? (Professora 1)

É a gente tem muita dificuldade, Jurema porque ainda mais que eu estou na educação há muito tempo e a gente fala assim, antigamente mas para mim é um antigamente bem recente, a gente tinha aquela parte que a escola era para você ensinar as matérias e tinha muito a presença dos pais. Hoje a gente sente uma diferença muito grande, porque a gente vê a ausência dos responsáveis e a escola sendo responsável não só por ensinar conteúdo mas para ensinar educação, respeito, cidadania, o que se fazer para se formar um cidadão. Porque antigamente a gente já recebia esse cidadão praticamente montado e a gente até modelava em algumas coisas e ensinava a parte conteudista que a gente chamava, de Português, de Matemática, de Ciências e hoje em dia isso se torna muito diferente, a gente tem uma clientela que precisa de assistência muito grande em todas as áreas e muitas delas a escola não cobre (Professora 2).

No entanto, a mesma professora num momento anterior da sua entrevista, realiza uma reflexão mais aprofundada, crítica e de uma certa forma contraditória, com o relato apresentado acima sobre a vida das famílias dos estudantes, considerando a sua condição de trabalhadoras

e indicando a necessidade que a escola tenha suporte para realizar o acompanhamento dos alunos, contando com a presença de outros profissionais como: assistentes sociais, psicólogos e médicos, apesar de se entender nesta tese, que essa não é uma tarefa da escola, como já retratado anteriormente e que transforma a mesma, como bem tratado por Algebaile.(2009) em “posto avançado do Estado”.

Eu acho que a família tinha que ser mais presente porque a gente sabe que é uma atribuição muito grande hoje em dia que pai e mãe tem que sair para trabalhar, que as coisas estão difíceis, ele tem que se ausentar muitas vezes e deixar a criança sozinha porque vai sair para ganhar um salário mínimo e vai pagar alguém como? A gente sabe que é assim, é uma necessidade mas aí se torna uma bola de neve porque as crianças não aprendem as regras de convívio, de respeito, vão crescendo sem limites e isso se dá mesmo pela falta da família, da presença da família ou se a escola é uma instituição que tem que arcar com tudo, ela tinha que ter uma estrutura maior. Tinha que ter uma assistente social, tinha que ter um psicólogo, tinha que ter médico para a gente poder ver o que está acontecendo com aquela criança e ser em horário integral (Professora 2).

Ao retornar a descrição e análise inicial do andamento do projeto de intervenção sobre o fortalecimento do Conselho Escolar, salienta-se que ocorreu nessa primeira atividade sobre o lugar da família e da escola na educação, o que aconteceu no decorrer da experiência de uma flutuação na participação das famílias, assim essa atividade foi uma das que não contou com um número expressivo de participantes. O que pode indicar de acordo com Sheinvar e Algebaile (2004) que: “O desconhecimento sobre os conselhos sinaliza a ausência da participação em tarefas cotidianas e o próprio questionamento da proposta de construção coletiva da escola” (Idem, 2004, p.12). Entretanto, como maneira de ampliar a aderência dos familiares, foram realizadas várias reuniões e assembleias, algumas aos sábados e outras no meio da semana para capilarizar mais o debate sobre a formação do novo Conselho Escolar, conforme apresentado no quadro a seguir, extraído da monografia da estudante responsável pela implementação do referido projeto de intervenção.

Tabela 10 - Construindo o Conselho Escolar: Reuniões e Assembleias

CONSTRUINDO O CONSELHO ESCOLAR: REUNIÕES E ASSEMBLEIAS			
DATA	PARTICIPANTES	ASSUNTOS TRATADOS	DESDOBRAMENTOS
03/05/2013	Diretora, PESCCAJ e 4 familiar	1) Apresentação do Programa de fortalecimento do Conselho Escolar; 2) convite a família a participar	não houve adesão
13/05/2013	Diretora, secretaria escolar e alguns familiares	Exposição para a comunidade sobre a importância e as funções do conselho bem como a candidatura dos pais ou responsáveis.	adesão de 02 responsáveis familiar
12/06/2013	aproximadamente 40 familiar; Diretora, pedagogas , secretaria escolar e o PESCCAJ	1) Informações sobre a mudança da escola de um prédio cedido para um prédio próprio; 2) Convidar familiar para o Conselho Escolar; 3) propor atividades extraclasse; 4) Toma de decisão sobre o destino da verbas; 5) a importância da participação família .	adesão de 4 responsáveis familiar para o Conselho escolar.
28/06/2013	* aproximadamente 50 familiar; candidato (pais) ao conselho; Diretora, pedagogas , secretaria escolar e o PESCCAJ	1) Construção de um novo Estatuto para Conselho Escolar. Que deveria ser enviado a comissão dos Conselhos Escolares de Queimados (o prazo era curto)	PESCCAJ apresenta alguns modelo e faz alguns apontamento: inserção de um representante aluno no conselho ou criação de Gremios Estudantil.
08/07/2013	Familiares; Diretora, pedagogas e a secretaria da escolar	1) discussão sobre o Estatuto (em andamento); 2) explicação como sera a eleição para diretor e o conselho escolar.	Os candidatos ficaram mais esclarecidos e aprenderam conceitos novos.
23/08/2013	Familiares; Diretora, pedagogas e a secretaria da escolar	1) apresentação do Estatuto); 2) informações e data da eleição para diretor e dos candidatos ao conselho escolar) e 3) Informar a mudança do nome da escola pela câmara dos Vereadores de Queimados e decisões a respeito do desfile cívico.	Apoio para que o nome da escola fosse Professor Alberto Pirro e participação dos pais na organização do desfile.
23/09/2013	Familiares; Diretora, pedagogas e a secretaria da escolar e PESCCAJ	1) Atividade do PESCCAJ (sobre o conselho escolar) 2) apresentação oficial dos candidatos ao Conselho Escolar.	foram total de candidatos familiar: 2 oficial e 2 suplentes.
30/11/2013	Diretora, PESCCAJ, secretaria da escolar e os candidatos ao conselho	1) Atividade para os candidatos do Conselho Escolar (resgate da organização do conselho) e o processo da eleição ; 2) informa da nova data da eleição dos conselheiros e diretores das escolas do município - 15/03/14	atividade realizada

Fonte: FIGUEIREDO, 2017, p. 96

Nesse projeto de fortalecimento do Conselho Escolar contou-se com a participação direta da secretária escolar que na época fazia também faculdade de Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no campus em Nova Iguaçu. A trabalhadora da educação construiu o seu projeto de pesquisa para conclusão do curso¹²⁵ superior sobre essa experiência de construção do Conselho Escolar, contando também com uma maior participação

¹²⁵ Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na UFRRJ, de Tamires Lopes da Silva “A importância do Conselho Escolar para a efetivação e permanência da gestão democrática”, a mesma participou da reativação do conselho, foi secretária escolar e membro do Conselho Escolar.

de um professor e de uma professora nessas atividades. Neste sentido, esse projeto contou com uma equipe mais articulada, com a construção de um projeto coletivo entre os profissionais e estudantes da UERJ e da escola, buscando um maior diálogo com os familiares para o fortalecimento do Conselho Escolar e conseguindo desenvolver esse projeto até o momento de eleição dos conselheiros escolares e da ida para a nova sede da escola.

Desde o início de implementação desse projeto, foram criados alguns instrumentos para levantamento de informações e dados dos familiares sobre a sua percepção com relação à escola e ao Conselho Escolar. Um desses instrumentos planejado e proposto pela equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ, foi utilizado em forma de entrevista com 5 (cinco) candidatos, e incorporado pela secretária escolar como parte empírica da sua monografia, porém, não foi analisado em seu trabalho acadêmico e neste sentido, pode ser recuperado na pesquisa de doutorado como um importante material produzido pela experiência.

O roteiro construído abordou os seguintes itens:

- 1) História do candidato (biografia)
 - Nome - Idade
 - De onde veio? (naturalidade)
 - Por que mora em Queimados e há quanto tempo?
 - Por que seu filho estuda na Escola Batista?
- 2) Trajetória de participação social.

Participa ou participou de: () Associação de moradores () partido político () sindicato () outros conselhos () movimentos sociais () outros

Fale um pouco de sua experiência:
- 3) Participação na Escola
 - Qual o significado da escola para você?
 - Qual a importância do Conselho Escolar para você?
 - Quais as suas propostas como candidato ao Conselho Escolar? (ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CANDIDATOS AO CONSELHO ESCOLAR, 2013).

Nas 5 (cinco) entrevistas realizadas pela secretária escolar, estudante de Pedagogia da UFRRJ à época, em novembro e dezembro de 2013 com os candidatos ao Conselho Escolar, destacou-se o fato de todos serem moradores de Queimados há muitos anos e alguns terem nascido no município, mostrando uma identidade com a localidade aonde residem: “Sou moradora de Queimados desde meus 3 meses de vida. Vim com minha avó e meu avô quando só tinha mato e poucas residências aqui. Hoje nós estamos em um município em expansão e com sonhos realizados” (Candidata 5).

Mostraram terem também uma boa avaliação da Escola Municipal da Ponte Preta, destacando-se ainda a boa gestão da diretora: “Por ser uma escola perto de minha residência. E pelas pessoas falarem que é uma boa escola e está em pleno desenvolvimento por possuir uma boa Direção” (Candidata 5). Evidenciou-se na entrevista com a candidata 1 como que essa unidade escolar possui uma boa referência no município sendo indicada por profissionais que

trabalham com a perspectiva de educação inclusiva: “Porque fui indicada por uma psicopedagoga. Por achar que o ensino era de inclusão social”.

Nota-se de forma recorrente uma visão de escola que aponta para o significado da sua importância na formação dos sujeitos, de preparação para a vida e para o futuro, assim indica como perspectiva que a mesma possa proporcionar a cidadania e a luta por direitos e deveres: “A escola tem o objetivo de preparar as pessoas para vida. Preparar para a construção da cidadania. Lutar pelos direitos e deveres” (Candidata 1). Com isso, aproximando-se da visão gramsciana: “Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ [...], destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida [...]” (COUTINHO, 2011, p. 213).

A questão da cidadania, categoria histórica e de importância fundamental como princípio educativo, alargou seus horizontes de atuação nos anos 80, ao incorporar a problemática dos direitos individuais. Mas justamente por ser uma categoria ampla, que extrapola as questões da participação e da educação, ela teve um desenvolvimento contraditório. De um lado inscreveu leis, demandas e reivindicações da população dos até então tidos como ‘pobres e marginalizados’ nos processos de negociação e de execução de políticas sociais (ainda que apenas como mão de obra, na maioria dos casos); e incorporou ao discurso das elites dirigentes a necessidade ao atendimento de demandas sociais consideradas até então como não legítimas para as classes populares [...]. Em síntese, o lado positivo da questão da cidadania foi o de ter elaborado uma concepção moderna, buscando construir e/ou aprimorar canais de representação e não ter se contentado com a concepção estreita de uma cidadania, restrita ao voto ao nível político (GOHN, 1994, p. 113).

Trata-se de entender que assim como outros conceitos caros a organização da sociedade civil, entendida conforme já abordado a partir da visão de Gramsci, a cidadania encontra-se em disputa e em tempos neoliberais também é uma concepção que vem sendo apropriada de forma reduzida ao pensamento do mercado consumidor, servindo aos interesses do capital.

Emerge, dessa forma, um **significado neoliberal de cidadania**, que a entende como a inclusão das pessoas ao conjunto dos **consumidores**, esvaziando-a do seu **significado instituinte**, que garante e alarga continuamente o escopo dos direitos, que afirma, acima de tudo, o direito a participar da definição e da gestão de novos direitos. Ao contrário, assistimos a uma progressiva **destituição de direitos**, principalmente dos direitos trabalhistas, do direito ao trabalho e dos direitos sociais, a uma **deslegitimação** das formas de organização e participação social, acusadas de “corporativas”, de “representantes do atraso” e promotoras de “baderna”, ao esvaziamento dos conselhos, câmaras setoriais e outros canais de gestão participativa construídos com a forte participação democrática da sociedade. Assistimos ao alastrar, como se fosse uma unanimidade avassaladora, de uma outra concepção de “modernidade” que pretende reduzir o Estado, desqualificando-o enquanto promotor de políticas sociais redistribuidoras de renda, reduzindo drasticamente os orçamentos dessas políticas e eximindo-o destas responsabilidades (CARVALHO, s/d, p. 11) (grifos da autora).

Nas entrevistas realizadas com os candidatos ao Conselho Escolar, evidencia-se ainda uma visão de escola como “redentora da humanidade”, de acordo com Saviani (1983): “(...) de

elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (Idem, 1983, p.57). A opinião dos candidatos mostra entretanto, que mesmo com todo sucateamento da escola pública, as classes subalternizadas ainda acreditam que o processo de escolarização poderá abrir horizontes e perspectivas de futuro para os seus filhos. Observou-se na experiência, que mesmo as genitoras com um grau de pobreza maior e algumas delas analfabetas, semi analfabetas ou analfabetas funcionais, valorizam o acesso e a permanência dos filhos na escola.

No plano pedagógico, isso demanda ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas. Em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, grande parte frequentadores da escola pública, trata-se de levá-los a atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzido (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

Os candidatos ao Conselho Escolar quando perguntados com relação a importância desse espaço, enfatizam como a participação poderá proporcionar maior envolvimento e conhecimento sobre a escola em que seus filhos estudam, além de contribuir com a unidade escolar, dentre outros aspectos apontados. “Estar consciente de tudo que se passa com meus filhos e com a escola que ela estuda” (Candidata 2). “Uma forma de participar e conhecer melhor a escola” (Candidata 4).

Agora é hora de devolver um pouco de nós para a escola. Contribuindo de forma positiva para com nossos filhos e todos que nela permanecem para termos uma escola moderna com auto grau de ensino contribuindo para uma sociedade mais consciente do seu dever e de um futuro melhor para todos (Candidato 3).

Uma das respostas mais expressivas de uma das candidatas a de nº 5, sobre suas propostas com relação ao Conselho Escolar, resume os objetivos que a execução desse projeto teve no sentido de valorização da escola pública de qualidade para todos, com maior participação das famílias em sua dinâmica de trabalho.

Não só para meus filhos, mas para todas as crianças, pois não temos recursos, quero o melhor ensino, pois esta escola não é somente dos nossos filhos já foi de muitos, pois então vamos estar procurando melhorar, vamos estar nos preocupando em por nossa escola em 1º lugar, para mais tarde nossos filhos estar apontando com orgulho, o que todos foram capazes de fazer para uma educação e formação com pais presentes (Candidato 5).

De acordo com Paro (1999):

É isso que justifica investigar, no âmbito da escola pública fundamental, as dimensões de uma possível participação da família na promoção, junto a seus filhos estudantes, de valores favoráveis ao estudo e à aquisição do saber, bem como na adoção de posturas e comportamentos diante deles que contribuam para a melhoria da qualidade

de seu aprendizado. Em termos da política educacional, a relevância de estudo dessa natureza está em que, ao pesquisar a colaboração que os pais podem dar, em casa, para o processo pedagógico, pode-se fornecer importantes subsídios para a tomada de decisões que ensejem a inclusão de elementos facilitadores da melhoria da educação escolar, até hoje desconsiderados no planejamento do ensino público (Idem, 1999, p. 67).

No que se refere a trajetória de participação social dos candidatos ao Conselho Escolar, as respostas foram em sua maioria, por parte de 3 (três) candidatos dos 5 (cinco) entrevistados, indicadas na opção “outros”, o que se pode sugerir pelo perfil dos participantes, que isso pode significar uma participação religiosa, entendida como participação em atividades sociais. Apenas 1(um) respondeu que participou de movimentos sociais e um não respondeu. Neste sentido, compreendeu-se que há, conforme já retratado anteriormente, uma força muito presente das religiões na vida desse público e que essas podem tanto contribuir para um processo de alienação maior, assim como para a possibilidade de ampliar a leitura crítica sobre a realidade.

Nas entrevistas realizadas com as profissionais de educação, todas se referem de maneira positiva com relação a existência do Conselho Escolar na Escola Municipal da Ponte Preta, ressaltando como esse contribui para uma maior e melhor participação de familiares na escola. “A gente começou com o Conselho Escolar, reuniões com as famílias, quando chegou com o projeto com encontros quinzenais ou semanais com temas de interesse das famílias” (Professora 3).

O Conselho Escolar acho que aproxima a escola da comunidade porque eles estão ligados em levar os problemas da comunidade para escola, acho que é fazer esse papel de aproximação e de ver os problemas porque às vezes a gente não conhece a criança, a família, não conhece o que a criança está precisando (Professora 4).

Neste sentido, evidencia-se que o processo construído pela implementação do projeto de intervenção da estudante sobre o fortalecimento do Conselho Escolar, em conjunto com a equipe da escola e do PESCCAJ/FSS/UERJ, fortaleceu os resultados da assessoria da universidade contribuindo para que os atores institucionais e populares, no caso as famílias, pudessem ter um melhor nível de organização para ocupação no novo espaço da Escola Municipal da Ponte Preta e com isso mantiveram a mobilização para busca de garantias de maior qualidade no funcionamento da unidade escolar, conforme a luta realizada após a inauguração para que se garantisse a entrada de novos professores e funcionários já que a escola passou a atender também ao 2º segmento, quase triplicando o quantitativo de estudantes, conforme abordado anteriormente.

3.4 A contribuição da assessoria do Serviço Social da UERJ com o Ensino Público Fundamental de Queimados.

A assessoria como descrita na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/1993) é tanto uma atribuição privativa do assistente social, quando se refere a conteúdos específicos do Serviço Social e também uma competência profissional ao trabalhar conteúdos gerais que podem subsidiar o trabalho de outras áreas. A assessoria já existe no Serviço Social desde os primórdios da profissão, inicialmente com características estruturais funcionalistas, de acordo com Bravo e Matos (2006). Entretanto, adquire novas possibilidades de se ter como direção uma fundamentação crítica com base marxista, dentro da perspectiva do Projeto Ético-Político¹²⁶, a partir da década de 1980, oportunizando dar maior visibilidade, ao trabalho do Serviço Social, para além da execução de Políticas Públicas, como o profissional que trabalha, como questionado por José Paulo Netto (1992) “na execução terminal das políticas sociais”. No entanto, as competências profissionais como a assessoria, podem proporcionar uma maior capilaridade das dimensões do trabalho profissional no sentido teórico-metodológico, ético-político e técnico-instrumental, contribuindo com o planejamento, avaliação e sistematização de políticas, com o impacto em Políticas Públicas, junto as gestões públicas governamentais, como no caso da Secretaria Municipal de Educação de Queimados.

É neste sentido, um processo que contribui muito com as possibilidades que o Serviço Social tem de trabalhar com a questão social e construir formas de enfrentamento por meio das políticas sociais e também permite fazer com que a profissão possa ter um reconhecimento maior, desmistificando o significado histórico, social e cultural atribuído a profissão, como de um profissional apenas executor e como aquele que lida especificamente com a assistência social ou voltada para as práticas assistencialistas, naquela visão que é um profissional que vai servir aos interesses dominantes, de controle da população, como discutido anteriormente.

Neste sentido, entende-se que o profissional responsável pela implementação de um processo de assessoria é considerado como um intelectual que pode coadunar-se com uma direção social condizente com os interesses dominantes ou com os interesses das classes subalternas.

¹²⁶ O Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social, fundamenta-se a partir da década de 1980 e 1990 nos debates profissionais e na construção das Diretrizes Curriculares do curso do Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1986, no Código de Ética Profissional e a na Lei de Regulamentação da Profissão, ambos de 1993 e construídos pela articulação do conjunto - Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), junto as universidades públicas.

A partir da elaboração de Bravo e Matos (2006) pode elucidar-se essa diferenciação, de acordo com a caracterização do assessor e na forma como vai ser implementada a assessoria:

O assessor tem, como uma de suas características, a capacidade de apresentar estratégias a serem empreendidas por uma equipe ou a um sujeito que assessora, para tanto, deve ser alguém com capacidade de, a partir da análise da realidade, apresentar estratégias factíveis de serem implementadas. Assim, não há dúvidas de que o assessor exerce um papel de intelectual, que pode estar ideologicamente vinculado a uma proposta de assessoria que vise a emancipação das classes trabalhadoras ou dominação destas classes por meio da busca de uma assessoria que vise a maximização de lucros e/ou a redução da esfera estatal (BRAVO e MATOS, 2006, p. 20).

A assessoria que foi desenvolvida pelo Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ com a Secretaria Municipal de Educação de Queimados e com escolas públicas municipais, efetuou-se a partir da construção de projetos coletivos de trabalho a partir das demandas recebidas dessas instituições. No caso dessa experiência no município de Queimados, iniciada em 2009, como abordado em outros itens, foi uma assessoria mais ampla da universidade, não só com o Serviço Social, mas também com outras unidades acadêmicas coordenadas pela Coordenadoria de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento (CEED) da UERJ. A CEED tem como objetivo descentralizar as ações da universidade, contando naquele primeiro momento com a participação da Faculdade de Educação, do Núcleo de Estudos da Saúde e do Adolescente (NESA), com profissionais fonoaudiólogos e da fisioterapia do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), da Faculdade de Medicina, do Instituto de Nutrição entre outros que não atuaram diretamente no assessoramento, conforme já analisado. Neste sentido, se estabeleceu um processo de assessoria multiprofissional para a implantação de um Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) dentro do município de Queimados, que tinha como objetivo, constituir-se como um centro de atendimento a estudantes com déficit de aprendizagem e, com algumas outras demandas de dificuldade de permanência na escola, de dificuldade com o processo de ensino e aprendizagem, contando também com o acompanhamento de seus familiares. Esse processo de assessoria à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Queimados, aconteceu entre os anos de 2009 e 2011 sendo já descrito e analisado no capítulo 2 pois compôs uma assessoria multidisciplinar a implantação do NAE, tendo se desenvolvido com alguns resultados, contradições e conflitos na relação com a universidade.

A viabilidade da assessoria foi construída na relação entre as instâncias municipais e da universidade, da gestão do município, da articulação que foi feita com a UERJ e os projetos de extensão envolvidos, para a garantia das condições de manutenção necessárias ao processo de assessoria, no sentido de sua viabilização como, por exemplo, disponibilizando o transporte

pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, foram também enfrentados limites em termos de verba para realização de capacitação por parte da UERJ, o que não inviabilizou a assessoria, porém trouxe prejuízos no alcance de maiores resultados.

Entretanto, foi possível no contato com algumas escolas públicas municipais, como a Escola Municipal da Ponte Preta, principalmente, construir a partir das particularidades do trabalho do Serviço Social na educação, um processo de assessoria com algumas profissionais de educação e famílias, dessa unidade escolar e contribuir com essa escola na construção de projetos voltados para a aproximação junto às famílias.

Cabe enfatizar o papel da universidade na construção de processos de assessoria, principalmente da universidade pública que cumpre uma função de socialização do conhecimento construído ao abrir-se as demandas e experiências que caminham neste sentido, potencializando ações extensionistas, articuladas ao ensino e a pesquisa.

Um outro pressuposto, mais de natureza acadêmica e pedagógica, é que essa dimensão de mão dupla da assessoria, ela se articula perfeitamente com a ideia de Extensão Universitária. A extensão favorece esse contato e esse tipo de percurso pedagógico que propomos pelo fato de articular a produção de conhecimentos à formação de quadros, sobretudo, no caso do Serviço Social, visto que se articula também ao Estágio Supervisionado (ALMEIDA, 2006, p. 262)

Na assessoria a E. M. da Ponte Preta, contou-se com uma equipe composta pela assistente social da Faculdade de Serviço Social da UERJ, 6 (seis) estagiárias e 1 (um) estagiário. Foi uma equipe de assessoria que buscou a construção de uma experiência por meio de um projeto coletivo com os profissionais de educação, particularmente com a diretora da escola, que teve uma proximidade bastante grande e mostrou-se muito aberta, para aprender e ensinar como criar um espaço de diálogo com as famílias, fazendo com que a escola como um todo, se voltasse para esse objetivo. Foi uma equipe que com todos os limites em função prioritariamente de atuar no final de semana, não se concentrou apenas nos membros da universidade, mas teve de várias formas uma participação, uma contribuição importante, principalmente dessa profissional.

Neste sentido, foi um processo de assessoria caracterizado por um amplo processo formativo, com a peculiaridade de ter contado na maioria da equipe executora, com estudantes de graduação da UERJ, “[...] realizado a partir de uma análise propositiva, constitui-se um processo onde assessorado busca auxiliar no processo de formação de quem o assessora” (FONSECA, 2006, p. 66). A presença e o comprometimento dos estagiários na experiência, foi destacado pela orientadora educacional que acompanhou, principalmente o início das atividades

na E. M. da Ponte Preta, “o projeto acontecia, eu via que acontecia porque tinha muita boa vontade dos estagiários, tinha muita boa vontade”.

Pensando na processualidade construída nesta experiência, um instrumento fundamental que foi incorporado na assessoria, tanto pela assistente social, como pelos estagiários foi o planejamento, mesmo que esse fosse entendido de forma flexível, como parâmetro para ação profissional refletida mas aberta ao movimento da realidade que pode trazer mudanças inesperadas que modifiquem os planos de acordo com novas demandas. Essa maneira de compreender o planejamento, tem relação direta com a categoria teórica da teleologia, como uma dimensão que permite o sujeito, projetar o resultado do seu trabalho, antes de realizá-lo. A dimensão teleológica é apropriada por Marx que a destaca como uma importante capacidade inerente ao ser humano.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1980, p. 202).

E neste sentido, foram construídos projetos que se colocaram como possibilidades de experiências formativas para os estudantes e a profissional da UERJ, assim como das profissionais de educação, conforme descrito nos itens anteriores desse capítulo, por isso os estagiários planejaram os seus projetos de intervenção a partir da demanda que a escola apresentava, que foi apresentada pela comunidade escolar e como parte das exigências da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social.

É no planejamento da organização do Serviço Social [...] que o assistente social/equipe se prepara para trabalhar. A graduação oferece, mesmo que não definitivamente, os instrumentos teóricos para captar o movimento da realidade social – nas relações e conexões necessárias -, mas é ao planejar suas ações que o profissional vai transformando em ‘recurso vivo’, podendo, assim, contribuir com os usuários na busca por **transformações das suas condições de vida e de trabalho**. E mais, o produto resultante do planejamento não é um simples documento de registro histórico. É um instrumento de luta, de negociação, de resgate e sistematização do trabalho realizado (VASCONCELOS, 2006, p. 14)

A partir dos referenciais teóricos e da leitura e análise da realidade, foi possível durante a experiência de assessoria construir e utilizar instrumentos metodológicos para o trabalho da equipe como: materiais que facilitassem a socialização de informações sobre os direitos de cidadania, o acesso aos recursos institucionais, aos serviços diversos que pudessem atender as demandas do público escolar, criar, produzir material, registro e sistematizações para os

profissionais, para a população, para o estabelecimento escola, como um produto construído a partir da experiência desse processo de assessoria. Entendendo esse assessoramento como uma construção coletiva em que se buscou, com a participação desses diversos sujeitos, a troca de saberes, experiências e conhecimentos que proporcionassem reflexões críticas e aproximassem ao máximo de uma visão de totalidade.

Os sujeitos que estiveram envolvidos na assessoria são profissionais de educação: professores e profissionais de apoio pontualmente, a própria gestão da escola, em particular, a Direção e a Orientação Educacional, e em alguma medida também as crianças participantes dos grupos que eram entendidas em todo o seu potencial criativo e as famílias, muitas abertas ao diálogo e a perspectiva de terem na escola um local de referência para aquisição de novos conhecimentos e suporte para o enfrentamento das desigualdades as quais estão submetidas.

Outro ponto significativo se refere à relação assessor/assessorado onde se preza pela “explicitação dos objetivos, expectativas, avaliação das possibilidades e limites”, ou seja, uma espécie de pacto de trabalho entre os envolvidos no processo a ser realizado, sem condicionantes de subordinação de um em relação ao outro (OLIVEIRA, 2006, p. 122).

Em alguma medida, entendeu-se que com a realização de grupos educativos, das atividades político pedagógicas, que isso proporcionaria um processo de assessoria que se construísse por meio dessas ações, do uso de alguns instrumentais de trabalho, principalmente utilizando-se dinâmicas de grupo com técnicas que facilitassem o diálogo coletivo com essa população, conforme Moreira (2015), a socialização de informações e assim trazer novas possibilidades de reflexão sobre a realidade, e isso, de alguma forma, contribuiu para que esses sujeitos pudessem caminhar na direção de se reconhecerem enquanto cidadãos, portadores de direitos e buscando também, conhecendo esses direitos, ter a possibilidade de construir processos de luta, de acesso, de garantias a esses direitos, ocupando o espaço da escola para esse tipo de trabalho reflexivo, Vasconcelos (2006).

Além do instrumental de grupo, foram implementadas algumas técnicas por dentro desse instrumental do grupo, como dinâmicas de grupo, a utilização de recursos culturais, musicais, áudio visuais, que deram condições de trabalhar com determinadas temáticas, favorecendo a participação no processo de construção dessa relação da educação enquanto processo coletivo de trocas entre os sujeitos. Utilizou-se ainda, como instrumento a reunião que tem um diferencial com relação aos grupos, porque tratava-se de determinados assuntos dentro de uma pauta sendo realizadas regularmente com a diretora da escola e com a orientadora educacional.

Foram usados também instrumentais de planejamento e de registro das atividades, alguns deles incorporados a partir de exercícios ou exigências da disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social, como a construção de relatos processuais dessas atividades, de planos de sistematização, de relatórios de estágio, como um dos instrumentos que contribuem muito para o processo de sistematização do trabalho do projeto e que foram utilizados como material empírico da tese, como já abordado. “A maioria das experiências existentes de assessoria advém de uma relação entre o serviço e a Academia, mediatizada pela experiência de estágio supervisionado, o que aponta para o avanço da relação entre essas instituições e de troca de saberes diferenciados” (MATOS, 2006, p. 50).

No caso da experiência estudada nesta tese, buscou-se construir um processo de assessoria também com a finalidade de fortalecer novas experiências, em particular com uma escola que para além de uma política municipal de educação, por uma iniciativa própria que realmente garantisse uma maior participação das famílias, com a criação de mais espaços para construção de um maior diálogo com as famílias, com o fortalecimento do Conselho Escolar, visando ainda a elaboração de um projeto político pedagógico mais democrático.

Por dentro das atividades dos grupos, utilizou-se como conteúdo, principalmente durante o ano de 2012, a discussão sobre a violência nas suas diversas expressões que foi uma demanda que chegou para o projeto que emergiu por dentro das atividades com as famílias e com os professores, também no início do trabalho em 2011. Neste sentido, ações implementadas durante o ano de 2012, tiveram como principal conteúdo o tema da violência, porém surgiram também com temas transversais que necessitavam ser conteúdos tratados durante a discussão da violência por suas implicações com a temática, como por exemplo, a questão de gênero quando se pensa a violência doméstica contra a mulher, os direitos tanto das mulheres, como das crianças e dos adolescentes, ao tratar-se também da questão da violência sexual contra crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente, como um referencial, um marco legal que fundamentou o trabalho, várias outras legislações, como a Lei Maria da Penha para pensar também a questão da violência contra a mulher. Tiveram alguns outros conteúdos que foram trabalhados, articulados a discussão de violência, pensando o próprio direito à educação, aspectos relacionados à educação como um conceito ampliado, não apenas a escolarizada, então é outro conteúdo importante que acabou atravessando as atividades, oportunizando pensar a questão do educar para além da escola. E no ano de 2013, houve a apropriação de uma discussão voltada para a gestão democrática, para pensar junto com os profissionais e a comunidade escolar de uma forma geral, os profissionais de educação e as famílias, sobre a gestão democrática na escola, a participação coletiva nesse espaço, para a

implantação do Conselho Escolar. Com isso, a assessoria dentro dessa experiência, foi muito ao encontro desse processo de buscar construir projetos coletivos, como já citados anteriormente.

Algumas mudanças foram sentidas no decorrer da experiência de assessoria em que a própria Direção da escola sinalizou que no ano de 2012, que com essas ações, mesmo sendo em grupos que aconteceram mensalmente com a equipe do PESCCAJ/FSS/UERJ e as profissionais da escola, esse espaço das atividades, favoreceu uma maior aproximação de várias responsáveis com relação à escola, em particular relacionada a diretora que era vista mais como uma autoridade, que parecia inacessível, alguém que detém o poder, que está acima desses familiares e responsáveis. Entretanto, com esse processo, a profissional começou a ser vista como alguém que era possível dialogar, aproximando-se da realidade das famílias, para que ela pudesse conhecer melhor, e como gestora da escola, conseguisse buscar junto às famílias e com os profissionais, alternativas para lidar com determinadas situações das familiares que trouxeram diversas expressões da questão social que chegavam à escola como situações desafiantes. Destarte, a assessoria contribuiu de alguma forma, numa perspectiva de gestão democrática, para além de pensar apenas nesses canais coletivos, como a implantação do Conselho Escolar, na ocupação do espaço escolar por esses sujeitos. Tiveram alguns responsáveis que participaram das atividades, mais ativamente e se interessaram também por participarem mais regularmente da dinâmica da escola, e continuou-se construindo esse processo de assessoria com os projetos de intervenção e de pesquisa dos estudantes de graduação que foram implementados, avaliados e sistematizados, como apresentados anteriormente. Os referidos projetos, com a maior parte da documentação produzida, foram deixados como uma contribuição pelo projeto da UERJ e também como um resultado da assessoria a partir da experiência, com os seus registros que se tornaram a partir das reflexões e do exercício de fundamentação teórica, colocaram-se como produtos do trabalho desenvolvido, para consulta e arquivo da escola, podendo ser socializado com outras escolas e a Secretaria Municipal de Educação de Queimados.

Esse processo de assessoria foi pensado, mesmo que de forma não totalmente sistematizada, com a intencionalidade que tivesse uma terminalidade com um início, um meio e um fim, produzindo conhecimentos necessários, tanto para formação e o exercício profissional do Serviço Social e dos profissionais da escola, que estiveram mais a frente da sua implementação, assim como dos sujeitos familiares que tiveram maior disponibilidade e espaço para ocupar um lugar mais atuante na dinâmica escolar.

3.5 Incidências na escola na perspectiva da gestão democrática.

Todo processo participativo construído com a Escola Municipal da Ponte Preta desde o ano de 2011 com o desenvolvimento do projeto conjunto entre o PESCCAJ/FSS/UERJ, a diretora e a orientadora educacional principalmente, teve importantes desdobramentos, em particular na constituição de um Conselho Escolar mais atuante contando com uma presença e participação mais ativa dos membros familiares dos estudantes. Esse foi um movimento que aconteceu tanto em função da implementação do projeto de fortalecimento do Conselho Escolar no ano de 2013 pela equipe, com as atividades internas à escola, organizadas coletivamente e também externas, promovidas pela SEMED a partir de diretrizes do MEC a época, com a criação de orientações e de cartilhas com a mesma prerrogativa de incentivar a participação da comunidade escolar¹²⁷.

A expressão “gestão democrática” já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira. De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de oitenta, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha dos diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar (NASCIMENTO, 1999, p. 126)

No entanto, sabe-se que mesmo que o governo federal naquele momento, no final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, mantivesse o discurso de maior participação da sociedade civil organizada no planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das Políticas Públicas, essa participação foi limitada em função dos interesses de diferentes grupos no poder, com contradições na condução desse processo.

A E. M. da Ponte Preta a partir do ano de 2014 em sua nova sede teve que enfrentar vários desafios, conforme retratado anteriormente no histórico da unidade escolar, para que pudesse funcionar numa estrutura construída com vários limites. Esse primeiro ano de funcionamento da escola no novo prédio ficou marcado por muitas reuniões do Conselho Escolar recém eleito em março de 2014, com encontros quinzenais e posteriormente mensais, conforme será mostrado no quadro a seguir construído por Figueiredo (2017) em sua monografia de conclusão do curso de Serviço Social da UERJ, já apresentada anteriormente.

¹²⁷ Conforme abordado anteriormente, O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, foi lançado em 2004, ainda no início do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ainda em 2013, passou a ser referência para o município de Queimados que fez algumas capacitações e encontros para debater essa questão com as escolas municipais e socializar as cartilhas para contribuir com a formação dos conselheiros escolares.

Como identificado nas atividades descritas no quadro a seguir, o Conselho Escolar manteve a regularidade dos seus encontros e seus conselheiros puderam participar de espaços coletivos, como da reunião do Conselho Nacional de Conselheiros Escolares, como de debates internos acerca das necessidades da escola em termos da falta de professores e da qualidade da merenda escolar, em que no caso dessa última, surge a cobrança de conhecimento sobre a utilização dos alimentos produzidos pela Agricultura Familiar, em que alguns desconheciam.

É muito relevante registrar ainda, que numa dessas reuniões, acontecida em 14 de agosto de 2014, o Conselho Escolar da referida escola, contou com a presença do Prefeito e da Secretária Municipal de Educação a época, como forma de pressionar a gestão do município a responder as reivindicações da comunidade escolar.

A escola é um entre outros lugares preferenciais de tais vivências, naquilo mesmo que elas têm de prática política (cuidado da *polis*) através da cultura e, também, de criação de uma cultura política co-geradora de tais práticas de participação consciente e responsável. Mais do que outras agências sociais, a escola é um lugar de muito importância em tudo isto, porque nela se vive um tempo pessoal e interativo de aprendizado e de criação de saberes, muito mais longo e mais intenso do que nas outras várias agências públicas ou civis de partilha do cotidiano (BRANDÃO, 2002, p. 136).

Além dessas ações discutidas nas reuniões do Conselho Escolar, aparece um aspecto fundamental, almejado como um dos objetivos do projeto conjunto entre PESCCAJ/FSS/UERJ e a escola, que foi o debate coletivizado com relação a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que perpassou o espaço de algumas reuniões e que mostrou um envolvimento maior da comunidade escolar com a perspectiva da democratização da unidade escolar.

Tabela 11 - Análise do desdobramento da relação escola, família e Conselho Escolar

DATA	PARTICIPANTES	ASSUNTOS TRATADOS	DESDOBRAMENTOS
15/03/2014	PESSCAJ; familiares dos alunos da escola, professores, candidatos ao conselho e a candidata a diretora	Eleição de diretores e dos candidato ao Conselho Escolar	Encerramento e apresentação do trabalho realizado pelo PESSCAJ na escola para a comunidade escolar; foram total 185 familiares votantes
18/03/2014	Conselheiros, Diretora e Secretaria Escolar	1º Reunião dos Conselheiro Escolar; pauta: Discussão sobre as pendências do novo prédio da escola: falta de cadeiras e mesas de professores, falta de ventilador, falta de professores, de sinalização e policiamento na avenida onde fica localizada a escola.	As necessidades da escola foram divulgadas na rádio e algumas foram atendidas em trinta dias, outras ainda estão em andamento.
26/03/2014	Conselheiros, Diretora e Secretaria Escolar	1) Discussão sobre o que será realizado pelo novo conselho 2). Empréstimo do espaço da escola para a realização de eventos e pendências tratadas na ultima reunião que não foram resolvidas.	1) empréstimo aceito (com normas de uso estabelecida no contrato organizado pela escola); 2) foram colocado 2 lombadas na avenida onde fica localizada a escola; e chegaram de novos professores.
28/04/2014	Conselheiros, Diretora e Secretaria Escolar	Prestação de contas, novas propostas para a escola.	A participação dos conselheiros no Conselho Nacional de Conselheiros Escolares.
12/06/2014	Conselheiros e Diretora	Reunião extraordinária para empréstimo do patio da escola para apresentação de um grupo de HIP HOP da comunidade local	empréstimo concedido mas estabeleceram regras para uso.
26/06/2014	Conselheiros e Diretora	1) Projeto politico pedagogico da escola; 2) estabelecer data para as reuniões dos conselheiros 3) empréstimo das dependência da escola; 4) Biblioteca Comunitária	o PPP foi proposto outra encontro para avançar na construção; estabelecido novas regras de usa da escola; proximo encontros do conselho: 23/07/14;27/08/14; 24/09/14;29/10/14 e 26/11/14
23/07/2014	Conselheiros e Diretora	1) Tratar do Projeto Politico Pedagógco; 2) oficio para secretaria de segurança e semaforo em agradecimento pelo atendimento	PPP em andamento e oficino foi encaminhado
14/08/2014	Conselheiros; Diretora, Prefeito e Secretaria de Educação	1) diversos reparos na escola não realizados; 2) selamento do chão - solta muita poeira; 3) dispensa da cozinha 4) divisorias na sala dos pedagogos; 5) contratação de funcionarios da limpeza	o prefeito se comprometeu estipulando algumas datas
27/08/2014	Diretora, representação da secretaria de comunicação do município; e conselheiros	1) merenda escolar;	o conselho questionou da onde vem a verba do governo federal ou da predeitura, pediu reunião com a nutricionista do município para cobrar a empresa e porque não se tem agricultura familiar
03/10/2014	Conselheiros, Najda (Nutricionista responsável pela distribuição da merenda no município) e Diretora	merenda escolar	a nutricionista ficou de reclamar com a empresa que fornece merenda na escola e disse que a agricultura familiar que faz entrega dos legumes e hortaliças
29/10/2014	Conselheiros e Diretora	1) Projeto politico pedagógico; 2)pendências das outras reuniões; 3) Recebimento de merenda; 4) reunião aos sábado para avançar com o PPP; 5) razer convidados para os próximos encontros 6)	avançando com PPP e fazer uma nova reelação atraves de oficio para prefeitura com relação os reparos que não ficaram adequados
28/11/2014	Conselheiros, Diretora e Najad (nutricionista responsável pela distribuição da merenda no município)	1) merenda Escolar 2) terminar o PPP	a nutricionista falou com os responsável pela agricultura familiar; e disse que as merendeira devem ser capacitadas para os preparos da merenda
22/12/2014	Diretora, Conselheiros, e Secretaria escolar	Prestação de conta das verbas utilizadas dos projetos do governo Federal na escola - Mais Educação; Atleta na Escola; Acessibilidade; PDE Interativo	a diretora apresentou junto ao conselho como foi utilizado as verbas

No entanto, no ano de 2015, a dinâmica regular de encontros do Conselho Escolar não se manteve, somente sendo registradas 3 (três) reuniões, apresentadas no quadro a seguir:

Tabela 12 - Desdobramentos das reuniões com o Conselho Escolar

Data	Participantes	Assuntos tratados	Desdobramentos
29/04/2015	Conselheiros e Direção	<p>Pendências que ainda não havia sido resolvidas pela Prefeitura, em especial, a exigência de mais professores, tendo em vista que a escola já atendia o dobro de alunos (aproximadamente mil e duzentos alunos) naquele ano. Um outro ponto de pauta foi a merenda, que ainda era um problema –</p> <p>Um outro ponto destacado em ata, por uma professora e membro do conselho, é com a quantidade de discentes com dificuldades com a leitura. A mesma atribuía essa dificuldade a estrutura da família, que impactava na escola. Nesta mesma ocasião fizeram leitura do PPP, onde o Conselho votou as modificações feita naquele ano, referente aos “itens 2, 3 ,5 e 6”</p>	<p>O conselho deliberou formalizar um ofício a nutricionista e a SEMED para relatar sobre a falta de itens da alimentação escolar, assim como formalizar um novo ofício endereçado a SEMED com cópia ao Prefeito referente as pendências do ano de 2014. No caso de nenhuma resposta, o conselho deliberou acionar a mídia e as redes sociais, com o intuito de pressionar os órgãos competentes. Na questão da dificuldade de leitura dos estudantes, deliberaram buscar parceria com as universidades em metodologias para contribuir, muito embora, segundo relato, esse problema tenha sido na rede toda.</p>

Fonte: FIGUEIREDO, 2017, p. 103

Tabela 13 - Desdobramentos das reuniões com o Conselho Escolar

Data	Participantes	Assuntos tratados	Desdobramentos
09/07/2015	Conselheiros e Direção	<p>1) Eleição geral (novos conselheiros e diretor);</p> <p>2) Limpeza na escola;</p> <p>3) Professores para o segundo segmento;</p> <p>4) Manutenção e reparos dos equipamentos da escola.</p>	<p>Em relação ao reparo e manutenção a diretora leu a ata de patrimônio, mostrando o que foi feito e o que ainda precisava fazer. Estes ficaram de procurar novamente a secretaria da SEMED para mostrar que pouco do que foi pedido foi feito, além de cobrar sobre os professores que ainda não tinham sido chamados para atender a demanda da escola – professores de história e inglês. Quanto a eleição, ficaram de fazer uma assembleia para convidar novos integrantes ao Conselho por parte dos familiares e da comunidade escolar.</p>
15/09/2015	Conselheiros e Direção	<p>Reforçaram que não havia sido feito os reparos. Construção de tanque na cozinha.</p>	<p>Diante disso, o conselho deliberou reunir tudo em relatório e encaminhar ao prefeito e caso o mesmo não desse respostas, fariam uma outra carta a mídia denunciando o não cumprimento com aquela unidade escolar.</p> <p>Foi informado que seria construído um tanque para lavagem dos alimentos e que este dinheiro foi tirado do PDE interativo.</p>

Fonte: FIGUEIREDO, 2017, p. 103

Depois da realização deste último encontro, não foi localizado mais registros de outras reuniões do Conselho Escolar da E. M. da Ponte Preta, conforme registrado pela estudante em sua monografia sobre o fortalecimento do conselho.

No âmbito escolar, assim como ocorre no campo das lutas sociais, no interior de uma sociedade capitalista baseada no lucro e na valorização das alternativas individuais, a organização coletiva possui muitos limites, com avanços e recuos de acordo com o contexto sócio econômico e com as alianças possíveis de serem construídas na conquista de espaços de participação. Almeida (2013) corrobora com essa análise fazendo a relação entre as particularidades da escola e o âmbito mais geral da sociedade.

A construção desse tipo de escola tem sido uma tarefa coletiva já assumida por diferentes sujeitos sociais, como sindicatos, professores, movimentos sociais, estudantes, famílias e trabalhadores entre outros. Não se trata de uma novidade, mas de um processo em permanente tensão e movimento, que caminha no âmbito das lutas sociais com seus infinitos recuos e esperançosos avanços. Mas que esbarra nas recorrentes investidas que as elites, em seus mais distintos segmentos, formulam sobre a educação, subsumindo-a aos imperativos da sociabilidade burguesa, à necessidade de ampliação irrefreável da acumulação do capital. Portanto, não se trata de uma tarefa fácil (ALMEIDA, 2013, p. 114).

A redução dos encontros do Conselho Escolar pode ser explicado também em parte, pela fala da diretora na entrevista realizada em 2017 pela pesquisadora. É possível verificar como em função das muitas demandas que a gestão precisou resolver, tornou-se mais difícil fazer articulações para a manutenção das reuniões com o Conselho Escolar.

Conseguimos realizar poucas reuniões, o conselho, a gente tinha uma reunião bem periódica, depois a gente teve que distanciar porque a gente não tinha perna, tinha que está dentro da sala, na orientação, ou atendendo aluno ou encaminhando aluno. Então tipo que apagando incêndio do dia a dia, das situações e isso foi consumindo a gente e deixando muita coisa de lado, muita coisa de lado. A gente fez até um grupo do conselho para gente poder entrar em contato, fizemos um grupo no zap, também que não funcionou como a gente gostaria. A gente está para marcar uma reunião agora, temos muitas situações para serem levantadas dentro do conselho, mas a gente acabou ficando sem pernas, sem condições, tempo para essas questões... (Diretora).

No entanto, em outras entrevistas realizadas pela pesquisadora com os profissionais de educação da referida escola, identifica-se a continuidade do incentivo a participação de membros das famílias e o reconhecimento da diferença que faz a mobilização da comunidade escolar, como um todo para buscar garantir o direito a uma educação de qualidade, como pode-se verificar na entrevista realizada em 2018, com a funcionária da secretaria da escola que foi dirigente de turma devido à falta de professores, quando a unidade escolar foi para o novo prédio.

A primeira coisa nós temos a reunião do conselho, o nosso conselho é atuante e com o funcionamento dele, o que acontece..., nós recebemos os pais aqui, nós temos representantes de todos os segmentos. Então nós ouvimos a opinião deles, eles falam, quando tem algum problema na comunidade nós fazemos reuniões extras para que esses pais tenham a possibilidade de vir falar, reclamar e a partir daí entender o por que e como funciona a escola. Porque as vezes o pai chega aqui fala, “ah... eu quero que suba o muro!” Como aconteceu aqui mas como é que se dá isso? E a partir dessa reunião que é periódica, ela está sempre acontecendo na medida do possível, os pais têm direito de falar e também de serem ouvidos e de compreender mais a dinâmica da escola, fora outros eventos (Funcionária 1).

Enfatiza-se a importância do envolvimento das famílias como instituição de socialização fundamental de crianças e adolescentes, que precisam entender o processo de escolarização para que em conjunto com a escola, participem mais ativamente da construção da autonomia desses sujeitos, conforme defendido por Paro, (1996):

A partir da concepção de educação como processo de apropriação do saber historicamente produzido, em que o educando se apresenta essencialmente como sujeito da ação educativa e não como mero depositário de conhecimento, ganha importância o exame da integração da escola com as demais instâncias socializadoras e educativas de que participa o educando. A visão de uma escola isolada e auto-suficiente em sua tarefa educativa parece incompatível com a natureza mesma de um processo educacional que vise a autonomia do educando em sua atividade de apreender criticamente o mundo natural, humano e social (Idem, 1996, p. 220).

Na entrevista com a orientadora pedagógica, ressaltou-se a diferença que a profissional observou, com relação a E. M. da Ponte Preta em comparação com outras unidades escolares que a mesma conheceu, no que se refere a participação das famílias e a existência de um Conselho Escolar atuante que vai além da exigência burocrática da necessidade dessa instância, que pode ter um papel de democratização do espaço escolar.

Quando eu cheguei, acho que foi uma das características assim que eu mais gostei nessa escola foi justamente essa participação porque eu já tive experiências em outras escolas aqui do município e não há, ou quando há o Conselho Escolar..., o Conselho Escolar fictício, é uma coisa absurda, eu escolho alguns pais que eu sei que são de confiança para assinar a ata que eu vou criar, sem eleição sem nada, sendo que eu já vi isso acontecer, é tudo fictício. Ah... tem que fazer reunião, cria uma ata e o pessoal vai lá assina (Orientadora pedagógica).

Na entrevista com a funcionária evidenciou-se a relevância do Conselho Escolar com a clareza do seu papel não só consultivo, mas principalmente deliberativo, sendo ressaltado pela mesma o seu poder decisório. Enfatizou-se ainda as lutas e conquistas da escola, promovidas por meio do Conselho Escolar.

É de suma importância, eu acredito que o conselho ele tem o papel primordial na questão dessa comunidade escola, ele tem papéis fundamentais, ele é deliberativo, ele é consultivo, ele tem poder de decisão mesmo, claro junto à Direção da escola, junto a todo processo educativo, ele não tem poder sozinho. Mas o Conselho Escolar quando ele é atuante mesmo, ele compreende o seu papel, ele faz com que a escola caminhe, e caminhe de forma muito positiva. As grandes conquistas que nós tivemos foi a partir

do Conselho Escolar e temos tido e todas às vezes que nos reunimos, eu faço parte do conselho também... e quando a gente tem um probleminha, que a gente começa a detectar, a gente leva para essa reunião e todo mundo discute, qual é a possibilidade de resolver... a gente tem conseguido sim feitos tremendos e eu acredito que a partir dele tem que continuar. Ele tem que ser atuante e o nosso é, [...]! Ele é atuante, ele realmente tem um papel fundamental! Muito positivo! (Funcionária 1)

Entretanto, outra profissional destacou a dificuldade ainda existente de que principalmente as famílias tenham a consciência da sua participação como sujeitos coletivos que podem interferir no controle social daquela unidade escolar, podendo inclusive compreender melhor a dinâmica escolar e dar contribuições a partir dos seus conhecimentos e experiências.

O Conselho ele agia mais com as atividades da própria escola [...], perguntando sobre o pedagógico como estava, a parte estrutural da escola, notas fiscais... Com a família em si o que eu acho que o Conselho nunca teve uma participação muito grande porque os pais eles não entendem ainda muito bem que o Conselho pode... o que que ele pode fazer... A gente estava até pensando em mudar algumas coisas no nosso Plano Político Pedagógico que vai ser mexido agora, de agregar algumas coisas, entendeu? Porque a gente não sabe realmente o que... por exemplo o Conselho vai fazer reunião, a gente chama a comunidade para participar mas eles ainda têm aquele receio, “ah eu não vou porque eu não tenho nada a ver com isso”... Eles não percebem que eles realmente têm que participar, realmente tem que vir e cobrar, não estou satisfeito com isso, estou satisfeito com aquilo, eles não têm esse entendimento, eles acham vai para o Conselho quem é do Conselho, eles não entendem que eles como comunidade da escola, eles têm que ser participantes. Eu acho que a maioria deles não têm esse entendimento por mais que você fale por mais que você mande bilhete e eu acho assim que são muito poucos os que vêm com essa mentalidade, entendeu? (Professora 2)

Segundo informações da diretora, a SEMED estabeleceu a partir de 2016 um processo de avaliação da gestão das escolas que foi coordenado na E.M. da Ponte Preta pelo Conselho Escolar e que não teve nenhuma interferência da sua gestão. Essa profissional como já sinalizado, possui um perfil democrático, o que fez com que a mesma por algumas vezes, questionasse o fato do Estatuto dos Conselhos Escolares do município de Queimados, como em outros municípios e instâncias, ter a Direção da escola como membro nato e geralmente também atribuir a presidência desse tipo de conselho a diretores, o que considerava que podia ser assumido por outros conselheiros, como forma de socializar o poder e as responsabilidades.

No fragmento da sua entrevista, ela relembra o momento de realização da avaliação na escola, resgatando o processo realizado.

Até temos uma avaliação, uma avaliação que é feita pela escola, eles estabeleceram alguns critérios. Todo final de ano agora vai ter essa avaliação, onde a comunidade é chamada para avaliar o trabalho do gestor. Então nós fizemos uma assembleia ano passado, fizemos uma reunião geral, fizemos em dois momentos essa reunião, fizemos com o primeiro turno, com o segundo turno, foi bem participativa. Quem ficou a frente foi o Conselho Escolar para poder fazer essa avaliação. Eu não entrei para poder falar ou direcionar qualquer coisa foi o Conselho que direcionou toda a avaliação e foi muito boa. Até as questões, as críticas, os pontos que foram levantados eu achei muito legal (Diretora).

Outro aspecto que deve ser ressaltado em termos de criação de espaços de participação e abertura da unidade escolar para a comunidade que foi ressaltado em várias entrevistas, como um ganho importante no novo espaço da escola, foi a existência da biblioteca que não existia no prédio anterior e que por meio de uma das professoras responsáveis, mantém aberta ao público à noite e aos sábados, apesar da violência, conforme destacado pela professora a seguir.

A biblioteca a gente faz o aniversário da biblioteca, abre para comunidade, a comunidade vem... então agora a gente está mais ligado na comunidade, essa que é a questão! Aqui está bem melhor! Nós estamos num paraíso agora! A biblioteca agora está em contato com a comunidade! Só não está mais assim por causa da violência! Tem que fechar mais cedo e tal... até por estar aberta a comunidade, melhorou muito mais (Professora 4).

Cabe ainda analisar que a biblioteca da referida unidade escolar, conforme informações das profissionais de educação e de um banner exposto publicamente foi patrocinada por uma empresa, o que mostra mesmo que sutilmente, os processos de privatização que a educação está sujeita no contexto atual, apesar desse fato não aparecer em nenhuma entrevista.

Frigotto (2010) evidencia com a análise de como que esse processo de uso do dinheiro público e/ou a evasão do mesmo, por meio das isenções fiscais, acaba atribuindo às empresas um papel de suposto subsidiador de ações educativas que caberiam ao Estado.

As políticas em curso de delegar a empresas privadas, bancos etc., a tarefa de salvar a escola básica e as propostas de escolas cooperativas a cargo dos bairros, centros habitacionais ou de empresas (fundações) prestadoras de serviços educacionais que trafegam recursos são subterfúgios e, portanto, estratégias antidemocráticas. Bancos, emissoras de rádio e tevê e empresas devem pagar os impostos que lhes cabem (FRIGOTTO, 2010, p. 199).

Enfatiza-se nas falas das profissionais de educação, as várias atividades e projetos que a escola buscou promover para mobilizar os estudantes e a comunidade escolar para além das ações formais, buscou-se promover atividades esportivas e culturais para contribuir para que aquele espaço fosse apropriado pelos sujeitos como um lugar de formação e socialização coletiva.

Aqui nós temos futebol para poder chamar, tivemos capoeira, temos agora uma banda que está chamando bastante atenção dos jovens, eles vêm tenta participar e quem tem um instrumento e acaba participando, os pais também acabam vindo. E temos o vôlei, já ganhamos várias medalhas. A escola está agindo como uma salada mista mas está chamando todo mundo... (Professora 1).

Outro fato relevante que potencializou as ações escolares está relacionada a existência da biblioteca que aparece na grande maioria das entrevistas, como destacado anteriormente, mostrando o diferencial que espaços como estes fazem numa unidade escolar, que antes improvisava uma tenda para criar um local simbólico de valorização da leitura entre a

comunidade escolar e que atualmente desenvolve alguns projetos mantendo a abertura da mesma para garantir um acesso maior a esse espaço.

E agora nós temos essa biblioteca para que eles venham aos sábados, têm muitos que chegam do serviço passa aqui para pegar livros, conversa um pouco com a nossa professora da sala de leitura (Professora 1).

Sim, tem a S. que abre aos sábados e é aberta para comunidade. Tem clube do xadrez e a S. saberia te responder melhor. Mais ou menos o que eu sei é que tem clube do xadrez, tem aula de capoeira, eu não sei se continua... o Sr. A., o funcionário, ele faz futebol aqui. Nós temos alunos que jogam, nossos times ganham muitos troféus e tudo, já tem até aluno que já foi para fora, você já sabe? O Sr. A. vai saber te explicar, nós estamos bastante contentes com isso e a gente está se aproximando, a escola está mais próxima... eu vejo assim da comunidade, do que era lá. Faz as coisas, a comunidade eu diria que nós estamos sendo mais acolhidos pela comunidade, eu vejo dessa forma apesar de ter alguns probleminhas porque as crianças fazem mais bagunça, a escola é maior e por ser maior tem mais atividades, tem mais barulho, tem mais barulho, tem mais vizinhos, tem essa história (Professora 4).

A E. M. da Ponte Preta buscou ampliar as ações extra escolares como maneira de criar atrativos para a maior presença da comunidade escolar, mesmo num contexto de violência em que muitas unidades escolares são orientadas a manter um rígido sistema de segurança, mantendo seus portões fechados para a frequência de membros vistos como externos, essa escola se abriu para garantir a ocupação desses sujeitos em seu espaço. Na fala da diretora há também um reforço da importância da escola estar aberta para comunidade.

Então a gente ainda tem que se a ter com essas questões que sendo o prédio próprio da escola a gente pode abrir mais para comunidade, receber mais a comunidade. A escola fica aberta, sábado a gente tem biblioteca aberta, a gente tem atividades, tem futebol, tem capoeira, durante a semana também... então a gente isso foi favorável ao que a gente esperava que uma escola pudesse acontecer (Diretora).

A escola em vários momentos, mostra um movimento instituinte que corrobora para torná-la um espaço de construção coletiva que propicia aos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, experiências e trocas na direção de uma formação mais humana.

Encontramos movimentos que aglutinam jovens, crianças, professores e demais profissionais de educação a partir da necessidade de viver a educação como uma experiência compartilhada, afetiva, política e mobilizadora (ALMEIDA, 2013, p. 11).

Entretanto, chamou atenção da pesquisadora, no momento de realização do trabalho de campo em 2018, um determinado dia em que dois policiais da ronda escolar estavam conversando com a diretora e principalmente o fato de que as turmas do 2º segmento, composta em sua maioria por adolescentes, terem ficado durante um período sem ter recreio porque segundo a Direção, foi observado que durante o intervalo havia a compra de lanches pelas grades da escola e o que trouxe a maior preocupação, foi a presença de jovens com mochilas

próximo a unidade escolar, com a suspeita de que eram traficantes de drogas que poderiam estar comercializando, repassando para os estudantes no horário escolar.

A questão do uso de drogas na adolescência é algo controverso por alguns fatores que envolvem o significado que as drogas têm na sociedade atual, considerada como uma mercadoria que rende grandes lucros, aonde de uma certa forma há uma permissividade e aceitação do uso de drogas lícitas, como o álcool e o tabaco, mesmo sabendo-se dos riscos à saúde que esse tipo de substância possui, principalmente nessa fase de crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, as drogas consideradas ilícitas, também afetam a saúde e carregam o estigma da sua criminalização, o que dificulta muito mais o diálogo sobre os seus malefícios, sem se recorrer ao discurso proibicionista. E também não se pode desconsiderar a representação que as drogas têm historicamente na sociedade, fazendo parte de rituais espirituais e sendo fonte de satisfação e prazer quando utilizadas moderadamente. Os adolescentes em função da curiosidade, possuem uma necessidade de fazer a experimentação sem que com isso necessariamente se tornem dependentes, o que geralmente não é bem recebido por adultos e instituições que acabam por terem atitudes autoritárias diante da possibilidade do uso.

Na E. M. da Ponte Preta houve a demanda para se tratar da temática das drogas, como na grande maioria das escolas. Isso foi demandado à equipe da UERJ que não conseguiu viabilizar por falta de tempo disponível, sendo uma preocupação que apareceu tanto entre as famílias, como quanto com educadores. Muitas dessas unidades escolares, por não terem profissionais preparados e/ou disponíveis para tratar desse assunto, recorrem a projetos de Organizações Não Governamentais ou mesmo, desenvolvidos pela Polícia Militar¹²⁸ e que nem sempre coadunam-se com uma proposta pedagógica mais dialógica e participativa.

Neste sentido, corrobora-se com Carlini-Cotrim (2002) sobre a importância de envolvimento dos jovens sobre as ações de prevenção ao uso abusivo de drogas:

Nosso desafio nas escolas é justamente trabalhar para inverter esse discurso de modo a que nos apropriemos da curiosidade juvenil, da necessidade de pertencer a grupos, e as transformemos em algo que não se canalize para o uso de drogas, o que realmente pode complicar. Cabe àqueles que se lançam na tarefa da prevenção criticar ações domesticadoras e ações que prescindam da participação do jovem como agente capaz de construir seus mecanismos alternativos às drogas. Não creio que seja eficiente, na escola, na comunidade, uma prevenção ao uso de drogas que não incorpore – de fato e não somente no discurso – o jovem como sujeito de sua própria prevenção. Assim, ele aprenderá por seus méritos que ser curioso não é doença; que pertencer a grupos nada mais é que um sinal de que não somos psicopatas; e que a transgressão e a curiosidade que ela motiva podem apontar caminhos nos quais o novo se faça presente e não para aquilo que é arriscado e temeroso (CARLINI-COTRIM, 2002, p. 78-70).

¹²⁸ O Programa Educacional de Resistência a Drogas e a Violência (PROERD), chegou ao Brasil em 1992 inspirado num modelo Norte Americano, pautado na ideia de “Não as Drogas” na visão proibicionista, intencionando a realização de atividades que envolvam estudantes e familiares.

Sabe-se, como já abordado anteriormente, que adolescentes e jovens negros e pobres, são o principal alvo de policiais nas periferias urbanas, tornando-se parte das estatísticas de morte por causas externas e destruindo perspectivas de futuro dessa geração.

Borges e Cano (2014) em pesquisa coordenada pelo Observatório de Favelas do Rio de Janeiro e o Laboratório de Análise da Violência da UERJ, realizada em 2012, aponta uma expectativa de que o “Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) revela que mais de 42 mil adolescentes (12 a 18 anos) poderão ser vítimas de homicídio nos municípios de mais de 100.000 habitantes entre 2013 e 2019. Jovens negros serão as principais vítimas”.

Sei que as manifestações coletivas de jovens podem ser assustadoras, mas as situações escolares e sociais a que estão submetidas não aceitam simplesmente a punição policial. É urgente reconhecer, acolher e fortalecer os lampejos instituintes e as pulsações que podem vitalizar as escolas públicas. Movimentos que germinam entre estudantes e professores, entre os que trabalham na escola e as famílias e as comunidades que se avizinham de cada instituição escolar (LINHARES e MOREIRA, 2013, p. 126-127).

Outro aspecto bastante relevante que apareceu na entrevista com a funcionária, foi a preocupação que a escola tinha com o atendimento às famílias, por parte de todos os profissionais de educação, entendendo todos esses trabalhadores como educadores, tornando-se importante que esse processo de participação dos familiares seja incentivado por todos.

[...] porque a gente aqui faz atendimento aos pais, todo mundo faz atendimento aos pais, sempre vai ouvir um pouquinho do pai e tentar ajudar na medida do possível, aqui [...], a nossa escola trabalha... a gestão é muito boa, a gente tem uma gestão boa, comprometida, dificilmente, quem não quer sai, não fica, quem fica se compromete também (Funcionária 1).

A fala seguinte da diretora é muito expressiva como um reforço da importância de se retomar a discussão sobre a participação da família, como sujeito e parte ativa da comunidade escolar que tem o direito de fazer parte do processo de escolarização dos estudantes. A profissional realiza uma auto crítica de como por muitas vezes a escola se fecha para a entrada dos familiares, provocando um distanciamento que acaba também sendo incorporados por esses sujeitos que são por vezes alijados de participarem da rotina escolar.

Eu vejo de suma importância, a presença da família, a família tem que estar dentro da escola, a escola não tem que fazer projeto para abrir a escola, a família já tem que fazer parte do processo, a família tem que fazer parte do processo. Então, um período eu acho que a gente distanciou a própria escola fechou as portas para família, deixou a família do lado de fora. Aquela concepção de que pai atrapalha, de que eu sei fazer, você não sabe, então a gente colocou a família para fora e depois todo o universo de uma atuação como ah vamos fazer projeto, vamos fazer isso ou aquilo para a família entrar mas na verdade entra só até aqui porque dali o pedaço é meu (risos) mas na verdade eu entendo que a gente precisa, eu sempre abri a escola pro pai, para mãe, ah vamos lá na sala, vamos ver o que está acontecendo, o filho é seu, ele é nosso aluno mas ele é seu e ela tem que fazer parte e até o pai se colocou, a família se colocou

assim numa postura também de distância de respeitar esse espaço e deixar para lá, então eu vejo de suma importância. Isso teria que ser uma coisa assim natural (Diretora).

No próximo fragmento da entrevista da diretora, a mesma fez outra reflexão bastante pertinente com relação a abordagem de que a família não deve ter uma “participação com datas marcadas”, conforme pode-se exemplificar que acontece nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, em que a família só pode comparecer a unidade escolar, em horários restritos durante o dia, não se levando em consideração a realidade de vida e trabalho das famílias trabalhadoras.

Eu acredito que essa..., a gente ainda faz uma participação da família com datas marcadas, a gente faz uma participação com datas marcadas e como eu falei seria uma questão da naturalidade da gente trazer a família e a família sentir que faz parte desse processo que ela não precisa vir para escola com datas marcadas ou em períodos marcados ou você não me chamou. Situações assim, então eu acredito que seria de suma importância mesmo passar para os pais, ter essa conversa, essa abertura mas infelizmente... eu sou diretora da escola mas nem todo mundo tem o mesmo pensamento que eu, então a gente briga na escola também, com alguns pensamentos que ainda... para que isso realmente flua, para que aconteça naturalmente, para que essa proximidade aconteça mas a gente tem resistência de professores, a gente tem aquela resistência ainda de que o pedaço é meu, que só eu sei fazer..., então a gente ainda encontra essas resistências mas eu vejo assim dessa maneira, que isso seja natural (Diretora).

Retomando a fala da funcionária 1, destacou-se o fato da mesma lembrar a importância do projeto realizado para motivar a participação das famílias, iniciado pela escola quando do seu funcionamento no prédio da Igreja Batista, em que sentiu-se a necessidade de criar espaços de diálogo que em certa medida trouxeram alguns resultados, em termos de maior presença dos familiares, ocupando os espaços coletivos criados, por exemplo, como enfatizado por essa profissional, no debate sobre a questão da violência e como essa perpassa as relações escolares lembrando o assassinato do funcionário da escola, conforme relatado anteriormente.

Então eu acredito que foi muito bom, muito bom e como eu falei anteriormente também o que eu vejo que continuou é que a partir dos eventos que nós realizamos eles vêm, até quando tem um problema como nós tivemos da violência. O que aconteceu? Nós fizemos uma reunião a noite e os pais vieram em massa. Então eu acredito que foi uma sementinha plantada lá, que foi germinando e eu achei que nós tivemos um sucesso muito grande e temos até hoje, porque foi plantado lá atrás e agora a gente vai regando e tem sido dado uma continuidade que foi pelo trabalho que foi começado (Funcionária 1).

O movimento de horizontalidade construído pela gestão escolar com a assessoria do PESCAJ/FSS/UERJ, teve desdobramentos reconhecidos por várias profissionais de educação, apesar das contradições e limites que estão colocados na realidade escolar. No entanto, é possível também verificar alguns resultados da experiência que caminham na direção de um

sentido instituinte que indica a permanência de uma intencionalidade de que a referida escola, mantém viva a perspectiva de participação ativa da família como um horizonte a ser perseguido.

3.6 Onde se revela o instituinte na experiência compartilhada e coletiva com a E. M. da Ponte Preta e o PESCCAJ/FSS/UERJ?

Ao resgatar-se o processo histórico de construção e implementação da experiência da UERJ em Queimados, principalmente com a E. M. da Ponte Preta, é relevante o fato no momento do trabalho de campo da tese, por meio de realização das entrevistas e acesso aos documentos institucionais, durante os anos de 2017 e 2018, a pesquisadora também ter retomado a implementação do PESCCAJ/FSS/UERJ, tanto para dar continuidade a uma nova proposta de assessoria por meio da extensão universitária, assim como garantir a abertura de novas vagas de estágio obrigatório supervisionado em Serviço Social, com a escola escolhida como principal campo empírico desta pesquisa, em função das suas particularidades de abertura para atividades educativas e participativas.

É importante enfatizar que essa foi uma experiência que mesmo tendo sido considerada nesta tese como instituinte, não deixou de ter vários aspectos voltados a reprodução das relações instituídas social, histórica e culturalmente, de caráter autoritário e conservador que mostram as contradições que perpassam o espaço institucional, em particular das escolas públicas. Conforme Linhares (2007) ao discutir as experiências instituintes nas escolas públicas, faz questão de reforçar que;

Assim, nutrimos hipóteses de que cada vez mais se expande a noção do quanto os processos e as instituições educacionais e escolares ora nos empoderam, como educadores e aprendizes, como professores e estudantes, para conhecer, para falar, para intervir na vida, ora nos emudecem, nos apascentam, fazendo-nos negligentes conosco e com a história, desapropriando-nos de nossas experiências, de nossas capacidades de sonhar e de nos comunicar. Tudo isso com consequências no fluxo de ultrapassagens das várias direções com que o pensar, como ação múltipla, alarga o pensável e, por conseguinte, o próprio mundo, de modos inesperados (LINHARES, 2007, p. 140).

Por outro lado, Algebaile (2014) nos desafia a refletir sobre o significado de um contexto conservador que podem contraditoriamente caminhar numa direção contrária ao que está instituído.

Formas heterogêneas de ação configuradas num contexto conservador, por exemplo, podem ser ressignificadas no curso da história e se combinarem segundo complexas composições, tornando-se importante instrumento de estruturação de ações orientadas para a transgressão de uma ordem instituída (ALGEBAILLE, 2014, p. 192).

Algebaile (2014) partindo do pensamento de Thompson, enfatiza a importância da construção da resistência a partir das experiências em seu sentido histórico e cultural.

A consciência capaz de converter essas variadas formas de resistência em projetos que antagonizem com as formas hegemônicas não pode ser “adquirida”. Ela só se produz no interior dessas experiências e será sempre correspondente às formas históricas como essas experiências são vividas e “tratadas em termos culturais” (THOMPSON, 2004, p. 10). Não levá-las em conta no estudo de políticas é o mesmo que contar uma “história de amor sem amantes”: elas aparecerão como realidades dadas, que, ao não poderem ser compreendidas nas condições concretas em que se dão suas formas reais de disputa, terão limitadas as próprias possibilidades de serem disputadas (ALGEBAILLE, 2014, p. 13).

Caminhando ainda na direção da reflexão sobre o valor da experiência, Benjamim (1987) em seus ensaios sobre literatura e cultura, conta uma relevante parábola que contribui na conclusão da pesquisa realizada nesta tese, que a despeito da realidade da universidade e da escola pública investigada pode suscitar a riqueza de suas contribuições, sem desconsiderar as contradições encontradas.

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIM, 1987, p. 114).

Benjamim (1987) provoca um questionamento fundamental para o contexto atual em que forças conservadoras buscam destituir a cultura contra hegemônica construída historicamente, desvinculando-a da experiência dos sujeitos e assim segundo o autor, abrindo caminho para o surgimento da barbárie.

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (Idem, 1987, p. 115).

Entretanto, Gramsci (2005) mesmo encarcerado é instigado pela reação de não se deixar abater pelo “pessimismo da razão”, porém acreditar no “otimismo da vontade” que se deve mover a humanidade diante das atrocidades que um sistema econômico desigual e injusto busca manter diante dos sujeitos subordinados a sua opressão. O célebre pensador dá uma bela lição de crença na capacidade humana de reagir, acreditando no sujeito como ser histórico que pode transformar a realidade.

[...] de resto, você mesmo viu que eu não estou abalado, desanimado e nem deprimido. Meu estado de espírito é tal que mesmo que já fosse condenado à morte continuaria realizar e até mesmo, na noite anterior à execução, talvez estudasse uma lição de língua chinesa. (...) Parece-me que em tais condições [I Guerra], prolongadas durante anos, e com tais experiências psicológicas, o homem deveria alcançar um grau máximo de serenidade estoíca, e adquirir a convicção profunda de que ele tem, em si mesmo, a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea consciência dos fins que se propõe, e dos meios que emprega para realizá-los — a ponto de jamais desesperar, e não cair nunca mais naqueles estados de espírito — vulgares e banais — a que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência mas um otimista com a vontade (GRAMSCI, 2005, p. 382).

Assim, no plano de uma realidade particular foi construída a experiência entre a UERJ e a E. M. da Ponte Preta que longe de poder considerar-se como transformadora, caminhou no sentido de configurar-se como uma experiência instituinte disputando espaços na direção de construir um outro modo de relação entre escola e família.

Pelo conhecimento obtido sobre a escola por parte da pesquisadora, e da necessidade de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão do PESCCAJ/FSS/UERJ, houve esse retorno a fim de desenvolver o processo de investigação da tese e seu trabalho profissional como assistente social. Neste sentido, a unidade escolar por meio da sua Direção, teve novamente uma excelente receptividade para reabrir a escola para um novo processo de assessoria da UERJ que inicialmente apresentou a proposta de desenvolvimento de um projeto de georreferenciamento¹²⁹ a ser implementado com outro projeto de extensão da Faculdade de Serviço Social, o Núcleo Sobre Gestão e Informação (NEGI). Assim reforçou-se a perspectiva de que se trata de uma escola aberta ao diálogo e a construção interdisciplinar e interinstitucional, podendo depois em 2018, iniciar o debate e a implementação de um outro projeto de intervenção proposto como uma atividade da disciplina de estágio supervisionado e pela supervisora de campo para o estagiário que já estudava o tema da cultura negra afro brasileira e o racismo, mesmo a despeito dos limites que se colocaram para a sua implementação¹³⁰.

¹²⁹ O referido projeto foi desenvolvido em 2017/1 e 2017/2, implementando atividades com as turmas de 6º ano com o envolvimento do professor articulador da disciplina de Geografia no município de Queimados, com a participação de uma professora socióloga da Faculdade de Serviço Social da UERJ, a assistente social e 3 estagiários de Serviço Social. Teve como objetivo: ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o município de Queimados realizando um mapeamento sobre saneamento básico e buscando identificar junto com os adolescentes a realidade do território aonde está localizada a escola.

¹³⁰ Em 2018 foi desenvolvido com os estudantes das turmas de 7º ano, um projeto sobre cultura negra afro brasileira, a partir do interesse de um dos estagiários do PESCCAJ/FSS/UERJ que fez a sua monografia sobre esse tema e por entender-se que é fundamental trabalhar esse temática nas escolas em função de toda a abordagem que foi feita nesta tese. A proposta foi apresentada à escola e contou com o apoio para a realização das atividades da Orientadora Educacional que não conheceu o projeto na antiga escola, porém deu todo o suporte possível para o seu desenvolvimento, além de proporcionar espaço no Centro de Estudos para apresentação do projeto aos professores. Ocorreram várias atividades, a partir de pesquisa sobre dinâmicas para trabalhar o tema com os adolescentes mas não possível, sistematizar essa experiência em

Um dos desafios presentes nesse processo é o necessário exame das relações da escola com as demais instituições sociais, com as políticas públicas, com a cidade. A territorialização da escola, neste caso significa uma radical mudança das relações de pertencimento da escola à cidade, ao bairro, à localidade. Algo que não se esgota nas formas de gestão dos equipamentos públicos, nos processos de municipalização da educação e de relacionamento família-escola, pois deve atingir um novo patamar de compreensão da esfera pública, na qual a escola cumpre uma função política e pedagógica decisiva enquanto instituição social mediadora de processos que ampliem o acesso à cultura e ao conhecimento de nosso tempo em sentido pleno (ALMEIDA, 2013, 113).

Destaca-se inicialmente nessa reaproximação com a unidade escolar, o fato de terem instituído como data comemorativa a partir de 2016, o Dia da Família no mês de maio, em substituição a comemoração dos dias das mães e dos pais, em que para além do apelo consumista que essas datas possuem, sendo muito exploradas comercialmente, possuem todo um viés conservador e moralista dado pelo fato de geralmente nessas comemorações, partir-se do pressuposto de que existe um modelo de família nuclear burguesa, composta de pai, mãe e filhos, desconsiderando outros arranjos familiares que podem abranger como apresentado no capítulo 2. O perfil das famílias atendidas na escola, evidenciou a existência de famílias monoparentais chefiadas por mulheres ou outras composições identificadas pelas profissionais de educação, como casais homossexuais masculinos ou femininos, famílias extensas com a participação direta de avós, tias e outras relações de parentesco, ou mesmo sem laços consanguíneos.

A diretora em seu relato na entrevista com a pesquisadora, resgatou todo o processo construído de convencimento dos educadores e dos familiares para realização da Festa da Família, substituindo a comemoração do dia das mães, mesmo contrariando alguns que insistiam em manter o que estava instituído socialmente, desconsiderando a diversidade das formações familiares.

A gente começou a abrir esse espaço, a gente não tinha esse espaço dentro do próprio projeto mas a gente começou a abrir..., esse ano a gente começou com uma discussão do dia das mães, a gente já conversou o ano passado e esse ano não... o ano passado não fizemos uma festividade só para o dia das mães, ano passado. Aí depois que passou houve aquelas choramingações todo mundo falando e mãe também que não entendeu nada e esse ano a gente começou de novo essa situação. Não, então vamos fazer a festa da família, vamos fazer a festa da família porque a gente entende que é o irmão mais velho que traz, é o tio, é a vó e a gente já tem aqui agora no caso são duas mulheres, ainda não tivemos ainda dois homens mas duas mulheres que acompanham a criança, então a gente queria abrir para aqueles que faziam parte desse processo. Então a gente fez a festa da família que foi um debate extenso, com muito desgaste e a gente começou a fazer isso com a escola primeiro com os professores, muita gente ficou insatisfeito (pequeno sorriso), outros abraçaram, outros entenderam, outros não mas até a M. E. (Orientadora pedagógica) ficou muito desgastada com essa situação, depois ela começou..., eu falei assim: M. E. a gente não vai só trabalhar com o pessoal

de fora mas tem que começar aqui, é dentro da escola, é devagar, com paciência, o pensamento não é nosso, a gente tem que abrir para todas [...]. Então a gente fez essa festa agora da família e foi muito legal, depois a avaliação foi boa, depois a avaliação, os professores gostaram e se abriram a essa questão (Diretora).

Destarte, a assistente social em seu retorno à escola em 2017 foi convidada para realizar uma atividade com as famílias em comemoração ao Dia da Família, contando com a participação de outra assistente social recém formada que fez estágio durante 2 anos na experiência e implementou o projeto de intervenção de fortalecimento do Conselho Escolar, além de 2 (duas) estagiárias e a presença ativa da orientadora pedagógica, que não era conhecida da equipe da UERJ. Nesta atividade, a assistente social da FSS/UERJ refletiu sobre a concepção de família na atualidade, debatendo esses diferentes arranjos familiares e apresentando em conjunto com a assistente social recém formada, o resultado do perfil realizado com os familiares em 2014, que não havia sido apresentado publicamente a estes e apenas entregue junto com um material de sistematização das ações do PESCCAJ/FSS/UERJ.

Na fala da referida orientadora pedagógica, pode-se verificar como o debate sobre o Dia da Família, com os outros profissionais da escola, foi cercado de alguns conflitos e questionamentos que mostram as dificuldades dos educadores, em se abrirem para um olhar mais amplo sobre a concepção de família.

Bem, quando eu cheguei a gente comemorava o dia das mães e o dia dos pais porque a gente tem um histórico..., professores antigos... então a gente tem toda uma quer dizer... uma cultura instituída dentro da escola aonde essas comemorações se dariam em separado. Aí já num movimento de mais ou menos uns 3 anos, com várias conversas, várias coisas e aí ano passado, eu no início do ano, eu já tinha falado com a Direção, ela me apoiou prontamente e fui passei a ideia para os professores na nossa primeira reunião de planejamento. Não foi um momento fácil para mim, eu ouvi coisas que eu não gostaria de ter ouvido, ouvi coisas que foram muito cruéis inclusive, comentários muito cruéis com aluno que é órfão, que tem uma configuração familiar diferente mas enfim... acho que foi um batizado ali naquele momento, acho que foi um batismo naquele momento mas depois dali fluiu e eu não tenho mais problema mais com relação a isso. A gente comprou a ideia do Dia da Família e a gente teve uma participação por incrível que pareça não houve questionamento por parte da comunidade. [...] Eles vieram participaram do Dia da Família e as crianças trabalharam a questão do Dia da Família nas salas de aula e foi muito tranquilo, muito tranquilo porque tinha todo um... porque não, os pequeninhos as mães querem ver, eu não tive isso, não tive e aí fluiu e esse ano nós vamos fazer de novo o Dia da Família, entendeu? Eu acho isso muito importante, muito importante (Orientadora pedagógica).

Na fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, em várias partes é destacada a importância de participação da família, mesmo essas sendo identificadas como “pais”, o que de certa forma limita a concepção ao modelo de família nuclear burguesa, como já abordado anteriormente. Entretanto, é enfatizado um processo de participação maior que poderá se dar em vários momentos da dinâmica escolar como: “[...] na programação de

atividades, na coordenação de eventos, intra e extra escolares e no estudo da realidade [...]”, nos “[...] colegiados existentes na escola com que estarão até mesmo consolidando a prática participativa”. E avançam nessa concepção por meio da defesa de que esses sujeitos façam parte da vida escolar.

Quanto a participação dos pais na vida da escola corresponde as novas formas de relações entre escola, sociedade, e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, multiculturalismo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Excetuando-se o termo multiculturalismo que aparece meio deslocado do debate sobre a participação da família que foi construído no PPP, as outras citadas nesse fragmento se aproximam bastante das concepções trabalhadas nesta tese. Na próxima citação da parte teórica do PPP, fica mais explícita a defesa de participação dos “pais” no “processo de construção do PPP”:

Lembramos que os pais precisam realmente participar da vida escolar de seus filhos, uma das melhores formas no processo de construção do Projeto Político Pedagógico. Para que a proposta seja eficaz é preciso atraí-los. Sabemos que é uma tarefa difícil, pois estão acostumados a serem chamados somente para receber notícias más sobre seus filhos. [...]

Alguns pontos que os afetam de perto deverão também ser apresentados e discutidos, para que compreendam que aquelas ações estão sendo desenvolvidas pensando neles e para eles. Só assim, eles se sentirão valorizados e participarão da execução do processo de construção do PPP e enfim, do seu desenvolvimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Almeida, (2013) ressalta uma tendência atual na educação em função do ideário neoliberal que reforça o viés do empreendedorismo e da empregabilidade que são incorporados em projetos pedagógicos que extenuam os docentes e tiram a sua autonomia, diferentemente em parte, do que tem buscado construir a E. M. da Ponte Preta.

Os projetos pedagógicos formulados a partir de perspectivas empreendedoras, voltados para a empregabilidade e alicerçados no reconhecimento e valorização das competências penetram o cotidiano da escola sem que os professores tenham tempo de respirar, alçando seus processos de trabalho a um grande esforço individual e coletivo de alcance de metas e cumprimento de parâmetros, sangrando sua autonomia a ponto de organizar uma educação anêmica. Saem cada vez mais de um leque de institutos, fundações e empresas cujo negócio não é educar, mas que transformam a educação num grande negócio (ALMEIDA, 2013, p. 110).

Na sequência do fragmento da fala da funcionária a seguir, enfatizou-se a importância do projeto com as famílias, iniciado anteriormente quando a escola funcionava no espaço provisório que estimulou uma mudança para garantir uma maior participação de familiares nas atividades escolares nos tempos atuais, mesmo que essa opinião não seja hegemônica entre as profissionais, em que muitas continuam reclamando da ausência das famílias no espaço escolar atualmente.

Esse trabalho inclusive, eu acredito que todo o nosso crescimento hoje foi por conta do início dele lá, a partir dali os pais começaram a compreender um pouquinho que eles precisavam estar na escola no dia das reuniões, nos eventos que tinham, nos eventos que a gente têm sociais na escola, [...] e tudo mais... Quer dizer os pais não tinham essa... botou, matriculou acabou... Hoje você vê que eles não, eles têm uma aproximação maior e eu acredito que nasceu com o trabalho lá das famílias na escola[...], eu acredito no sucesso (Funcionária 1).

Nas justificativas dos PPP's de 2012-2013 e 2015 pode-se verificar que os profissionais da escola vêm perseguindo em suas propostas pedagógicas, a maior “participação da comunidade escolar”, mesmo que não tenham conseguido, segundo eles:

[...] uma representatividade que expresse o desejo de todos e nem a participação de todos para que possamos denominar este espaço como totalmente democrático, caminhamos e buscamos estratégias para que isto aconteça (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Uma das ações implementadas pela escola que foi citada em várias entrevistas, como uma maneira de aproximar as famílias e torná-las mais conhecidas pelas professoras, foi a abertura dos portões na saída para que os responsáveis pelas crianças do 1º segmento pudessem entrar até as salas para pegarem os estudantes. Apesar de ser uma ação de certa forma construída como obrigação das famílias, o que pode acarretar numa maneira coercitiva de lidar com as mesmas, é uma forma de fazer com que essas ocupem o espaço escolar diariamente também com as suas demandas, facilitando o diálogo dessas com os educadores.

Quer ver uma coisa simples, uma coisa simples, corriqueira mas que aproximou os responsáveis, o fato deles virem buscar as crianças na porta, na hora da saída nada de formar as crianças lá fora. Os responsáveis entram e nisso que eles entram eles vão as salas dos filhos, eles conhecem a professora, eles sabem aonde é sala, [...]. Não sabia a turma, não sabia professora, porque não vinha as reuniões agora obrigatoriamente esse responsável tem que estar aqui. Então isso é uma aproximação e assim... as professoras gostaram disso: “Ai que bom! Só assim eu consigo falar com a mãe de fulano, outro dia eu segurei a mãe de ciclano para falar e uma atitude simples, uma mudança na organização mesmo da escola que você consegue trazer mais para perto de você (Orientadora pedagógica).

Destaca-se como uma descoberta importante, na visão da pesquisadora, referindo-se ao PPP da E. M. da Ponte Preta, o uso do termo “Projeto Político Pedagógico instituinte”, com base na referência do professor Meurer, (1998, p. 106) que discute o significado instituinte do PPP na perspectiva de possibilitar mudanças no processo educativo no sentido coletivo. Assim, há um reforço na proposta pedagógica da unidade escolar da hipótese da pesquisadora de que a experiência da UERJ com a educação de Queimados revela indícios instituintes, tanto como perspectiva dos profissionais e estudantes da academia, como de alguns profissionais e gestores das escolas e da SEMED que individualmente ou coletivamente construíram projetos nessa

direção, principalmente no que se refere a relação educação-escola-família, a despeito das contradições que são também identificadas nas concepções e ações desses sujeitos.

Deste modo, ressaltamos a dimensão instituinte dos processos que vitalizam a escola como espaço de convivência social e construção coletiva, como experiência que se forja articulada ao alargamento de uma esfera pública que necessita, sobremaneira, da atuação autônoma dos sujeitos sociais (ALMEIDA, 2013, p. 115).

Como ressaltado no item anterior, na apresentação das atividades do Conselho Escolar, após o encerramento da assessoria do PESCCAJ/FSS/UERJ, houve a oportunidade de se experimentar o debate sobre o PPP da escola como parte das responsabilidades dos conselheiros escolares no ano de 2014. Considera-se relevante ainda nesse processo a importância que as profissionais de educação dão no sentido de incentivar a participação das famílias na construção do Projeto Político Pedagógico da escola que em 2018 estava em revisão, conforme lembrado na entrevista com a orientadora pedagógica.

Esse ano é de reconstruir o PPP até o final do ano e justamente para estruturar essas participações, a gente precisa construir um projeto a longo prazo para trazer ainda mais essas famílias para participação, entendeu? Eu acho que mesmo que a gente tenha encontrado alguns caminhos ainda são poucos os caminhos, as ações ainda são limitantes para o nosso trabalho, limitantes para a presença dos pais aqui (Orientadora pedagógica).

Outro aspecto já enfatizado, que possui uma grande relevância, mesmo que previsto no Estatuto dos Conselho Escolar do município de Queimados, que apareceu em várias entrevistas, é como que a E.M. da Ponte Preta, vem buscando o envolvimento do Conselho Escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, apesar dos limites, evidenciados no relato da funcionária que reconhece as adversidades relacionadas a realidade de vida e trabalho das famílias para uma maior participação, no entanto, reconhecendo como fundamental que entendam o processo e acompanhem a dinâmica da escola.

[...] o Conselho ele dá essa possibilidade e quando tem o encontro dentro da possibilidade, a gente não conseguiu fazer isso mas a C. (diretora) tem muita vontade de fazer isso..., de convidar alguns para estarem presentes, alguns que são do Conselho, são funcionários e são da comunidade e são pais mas alguns não, então seria bastante interessante eles terem a possibilidade de participar do nosso PPP mas enquanto não conseguem porque as dificuldades dos pais é muito grande porque às vezes o Conselho acontece num dia que... nós estamos aqui trabalhando, mas eles trabalham, têm o emprego deles, então é difícil mas a partir do Conselho eles conseguem fazer essa... eles conseguem participar do PPP, porque eles têm voz, o Conselho tem voz para isso, então realmente quando as decisões são tomadas e muitas das vezes até inserido quando ele é renovado..., muitas ideias já foram colocadas ali a partir da reunião do Conselho e a comunidade que faz parte dele. Então... muito bom! O nosso Conselho ele realmente tem contribuído muito, a comunidade tem tido muita possibilidade de contribuir a partir disso, desse desenvolvimento mesmo da educação. Eu falo isso porque eu participo de tudo, então eu posso falar de cadeira e eu acho muito importante, muito... não vejo, não vejo crescimento na educação, não vejo educação como ela é viva, a gente diz que ela é viva, eu não vejo ela caminhar se não

for com essa participação ativa porque eles precisam compreender o que acontece. Eles não são educadores, vamos dizer assim... professores mas eles precisam entender essa dinâmica e é só eles entrando na escola, participando que eles vão compreender e realmente contribuir (Funcionária 2).

Outro aspecto importante que a escola valorizava e ainda considera fundamental garantir com qualidade, que fez parte de muitas reflexões e ações escolares, constituindo também um projeto, é a preocupação com a alimentação dos estudantes, considerando que muitas crianças e adolescentes das classes populares não têm acesso a outros alimentos que não sejam os que são oferecidos no ambiente escolar.

A merenda torna-se um ponto para gente aqui na escola porque ainda temos crianças que vem para a escola com o intuito apenas de comer a merenda, isso se tornou algo muito importante, em cada sala você pode tirar tanto é que chega na segunda-feira, nós temos um número muito grande de estudantes. Então você percebe que a criança não comeu nada, então muitos dos professores já tem aquela técnica tomou café da manhã? Para as crianças, mas muitas vezes aquele café da manhã não é o suficiente... (Professora 1).

Havia um embate da gestão da escola com a empresa terceirizada em função da má qualidade da refeição e de se querer garantir a possibilidade de maior diversidade privilegiando uma alimentação mais saudável. Conforme Linhares, (2007) entre as ausências encontradas nas escolas públicas estão: a “[...] alimentação faltosa e desaconselhável, segundo as recomendações compatíveis com normas de uma nutrição saudável (Idem, 2007, p. 143).

Arretche (1996, p. 17) defende que ao descentralizar a merenda escolar isso pode trazer melhores resultados “[...] a descentralização da merenda escolar, iniciada em 94, pretende que, por adesão dos municípios, estes passem a realizar diretamente as compras de alimentos para fornecimento às crianças do ensino fundamental”. No caso do município de Queimados e outros municípios, o processo de descentralização é seguido pela terceirização que acaba por manter interesses econômicos em detrimento da qualidade da alimentação nas escolas.

Trata-se de uma questão fundamental, que foi abordada na época de aproximação da UERJ com a Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2009 que redundou na realização do Internato de Nutrição no município como maneira de qualificar mais o debate e ações sobre alimentação saudável. Enfatiza-se que por vezes, ações na área nutricional são implementadas por empresas de produtos infantis como a Nestlé que nesse mesmo período, apresentou uma pesquisa realizada no município de Queimados num evento realizado pela SEMED. Entretanto, pode-se questionar o tipo de interesse que o empresariado da área de alimentos comercializados, têm ao realizar atividades voltadas para a classe trabalhadora pobre, buscando aumentar o seu público para o consumo de produtos industrializados sem a garantia de que serão os melhores para a saúde da população, porém visando uma maior produtividade e lucro.

No fragmento da entrevista a seguir da orientadora pedagógica, a mesma lembrou das reclamações das famílias com relação a merenda, além de outros aspectos como a falta de professores, destacando a dificuldade que as mesmas têm em buscar meios para fazer as suas reivindicações e garantir o cumprimento dos seus direitos. A profissional enfatizou ainda a importância de criação de espaços de formação e informação, para que esses sujeitos tenham maior consciência sobre os seus direitos. Destacou-se também na fala da orientadora pedagógica a consideração do Conselho Escolar como mediador diante dessas demandas.

Bem, o Conselho Escolar ele faz a mediação quando nós tivemos situações, por exemplo, de vários pais reclamando da merenda com razão porque realmente a merenda estava horrível... Então o Conselho Escolar é mediador, ele pega essas vozes todas e transforma numa voz só e vai acrescentar num documento para fazer os encaminhamentos para que esses reclames das pessoas cheguem até ao Ministério Público e etc. [...] eu falo que faz falta algumas formações apesar de que eles tiveram, tiveram alguns cursos acho que ano passado, tiveram até algumas formações para o Conselho Escolar mas acho essas formações deveriam ser mais contínuas, porque a população é um pouco leiga, não tem noção dos seus direitos Jurema, e às vezes cobram as pessoas erradas. Eu tenho direito a 200 dias letivos, meu filho tem direito a 200 dias letivos, se não tem um professor lá para garantir, ir à Secretaria de Educação reclamar e exigir, esse profissional para garantir a educação do meu filho mas eles reclamam aqui na escola e a gente tem que fazer os encaminhamentos, ficam chateadíssimos com a gente aqui na escola por conta dessas coisas mas eles não sabem como encaminhar sabe..., eu preciso de material escolar para o meu filho, com quem eu reclamo, eu tenho esse direito, eu não tenho esse direito, como é que eu faço isso? Então é uma série de questões assim que a população deveria ter mais formações e informações para poder dar conta de questionar o que acontece (Orientadora pedagógica).

Na fala da funcionária a seguir, há uma avaliação da importância que teve a assessoria desenvolvida pelo PESCCAJ/FSS/UERJ, que segundo a mesma, foi responsável pelo crescimento da participação dos familiares, destacando ainda como que as famílias passaram a entender melhor o processo, sendo mais participativas.

Eu já até falei anteriormente que eu acredito sinceramente... eu não vejo aspecto negativo, eu só vejo realmente positivo e eu sempre falo isso, eu acredito que a partir do nascimento do trabalho da família na escola, do trabalho de vocês, que foi implantado por você... Eu acredito que nós crescemos muito, tivemos uma oportunidade muito grande porque enquanto você não tem a família entendendo o processo, ela não participativa, você não tem a possibilidade de desenvolver muito em relação a alguns aspectos, principalmente déficit de aprendizagem, porque não aprende, enfim... (Funcionária 1).

Após esta longa caminhada de mergulho nesta realidade da educação pública escolarizada, por meio de uma experiência de extensão universitária, assessoria e estágio, articulada a uma pesquisa acadêmica comprometida com a formação humana e crítica, segue o próximo item a sua parte conclusiva e últimas considerações.

CONCLUSÕES FINAIS – O MOVIMENTO INSTITUINTE DA EXPERIÊNCIA ANALISADA E O SIGNIFICADO DO TRABALHO EXTENSIONISTA DA UERJ EM QUEIMADOS.

No processo de finalização desta tese, encontram-se importantes resultados que serão evidenciados nesta conclusão, a partir da trajetória construída quando se propôs realizar um estudo sobre a relação escola família no Brasil, na atualidade, analisando uma experiência particular entre Universidade, Secretaria Municipal de Educação e Escola Pública.

Uma primeira questão analisada que traz um diferencial com relação a maioria dos estudos sobre o tema, refere-se a ordem de abordagem escolhida quando optou-se desde o título da tese, considerar a relação escola família, com esse formato na maior parte deste trabalho acadêmico, ao referir-se ao objeto construído. Excetuando-se, quando refere-se aos estudos que hegemonicamente tratam de forma inversa a abordagem destas instituições, considerando a relação família escola, reforçando a precedência da família, ao pensar na educação de crianças e adolescentes. Romanelli (2013) destaca que na tendência atual dos estudos sobre essa temática, há poucos trabalhos que enfatizam a escola, com toda a sua complexidade, organização, proposta pedagógica e perfil da população atendida, o que a tese agora concluída buscou apresentar e analisar, reforçando a vertente escola família.

Ao proceder-se a escolha por aprofundar-se a análise investigativa a partir do aporte teórico metodológico histórico dialético, privilegiando a relação escola família, para além de um simples registro da forma, que de maneira simplista poderia ser vista dentro de uma lógica cartesiana, em que “a ordem dos fatores não altera o resultado”, o que se pretende é lançar o olhar para um movimento instituinte de uma experiência com viés emancipatório, conforme Linhares (2002, 2007, 2010, 2013), desvendando as contradições da instituição escolar. Neste caso, as consequências desta opção, nos resultados deste trabalho acadêmico, trouxeram a possibilidade de examinar essa relação escola família, a partir das ações institucionais, não significando com isso, se sobrepor o instituído ao instituinte, mas analisar o âmbito institucional considerando o que ele possa ter, tanto de limites quanto de potencialidades. No caso da experiência analisada, observa-se uma ação institucional que se caracteriza, desde seu início, pela tentativa de se realizar a maior aproximação escola família, por meio de relações abrangentes que aproximam profissionais de diversas formações, setores e instituições. Essa abertura favorece a adoção de uma perspectiva igualmente abrangente em relação à família que, por sua vez, encontrando possibilidades efetivamente participativas, expressa de novo modo suas percepções e expectativas com relação à educação dos filhos e a participação na escola.

A relação estabelecida entre as diferentes instâncias de governo: UERJ, Secretaria Municipal de Educação de Queimados e escola pública, nas elaborações desta tese indicam a construção de outras formas de descentralização a partir das análises fundamentadas por Lobo (1990, 2001), Arretche (1996, 1999, 2001) e Almeida (201, 2014), caminhando na direção de processos decisórios, de trato com o que é público, de planejamento e implementação de políticas sociais e de relação com a população, pautados na democracia, Coutinho (1994, 2002, 2006).

Neste mesmo sentido, pode-se inferir a partir dos resultados que foi possível exercitar a criação de um processo interinstitucional entre essas mesmas instâncias, promovendo articulações ao nível das gestões da UERJ, da SEMED e da escola pública analisada, conforme Almeida (2014) e Pereira (2014). Foi viabilizada por meio de ações descentralizadas e interinstitucionais, a construção de experiências para buscar minimamente articular a educação, que historicamente possui pouca ou nenhuma relação interinstitucional, com diferentes políticas sociais, a fim de superar parte das fragmentações das suas ações, sem desconsiderar as contradições presentes entre as diferentes instituições e o contexto de precarização imposto pelo neoliberalismo.

A tese proporciona a visibilidade e a importância da formação universitária comprometida com a educação pública, no que se refere a particularidade da assessoria construída que foi caracterizada por um amplo processo formativo, por ter contado na maioria da equipe executora, principalmente junto à escola municipal, com estudantes de Serviço Social da UERJ, constituindo-se numa relação de aprendizado coletivo, do assessorado com quem assessora e do assessor com o assessorado (FONSECA, 2006). Com isso, possibilitou-se a sistematização da experiência relacionada aos diferentes projetos educativos construídos e seus propósitos junto à escola pesquisada, tendo como resultado a produção de cinco trabalhos acadêmicos de final de curso, um inclusive de uma assessorada, profissional de educação e ex estudante de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a própria realização desta tese, como um produto da assessoria construída entre SEMED de Queimados e UERJ.

Os resultados da tese evidenciam que esta experiência proporcionou a troca de saberes e práticas que incitaram a produção de novos conhecimentos, aproximando mais os sujeitos envolvidos para uma leitura da realidade e sua complexidade, caminhando para uma visão de totalidade, sem desconsiderar muitas limitações. Assim, na tese conclui-se que esse processo de assessoria, exercitou a construção de uma proposta interdisciplinar de acordo com Frigotto (2008) visando objetivos comuns na construção de uma proposta educativa crítica de

aproximação entre escola e família, com todos os limites e desafios impostos pelas relações profissionais e institucionais.

Destarte, torna-se importante enfatizar que na experiência analisada, por meio do envolvimento de diferentes instituições e profissionais, com formações diversas, foi possível, principalmente com a Escola Municipal da Ponte Preta, construir uma proposta educativa crítica Abreu (2002, 2004, 2010) e Freire (1982, 1987, 1996), com as famílias, a despeito de todas as adversidades, divergências e limites, caminhando numa direção contrária ao que hegemonicamente está posto na análise e nas ações junto às famílias pobres. Assim, destacam-se as contribuições do Serviço Social da UERJ, nesta experiência por meio do trabalho profissional da assistente social e de seu grupo de estagiários, no sentido de criação de relações horizontais, de respeito as diferenças, comprometida com a liberdade dos sujeitos, a participação e a garantia dos seus direitos. Isso corrobora para a importância da inserção de profissionais de Serviço Social na Educação como agentes institucionais, ligados ao Estado que tanto podem, na implementação das políticas sociais atuar para a manutenção do controle, por meio do consenso e coerção sobre a população pobre e, ainda, contraditoriamente contribuir com a sua formação profissional crítica, na construção de novas práticas e saberes que se coloquem na perspectiva de democratização do espaço escolar e na ampliação dos direitos da classe trabalhadora. O assistente social entendido de acordo com Gramsci (1982, 1988, 1991), como intelectual orgânico que pode contribuir para a ampliação da consciência dos sujeitos, diante do processo de conformismo ideológico presente hegemonicamente na sociedade capitalista.

O que reforça as análises de Yamamoto (1992) em que o assistente social enquanto trabalhador assalariado possui uma dupla dimensão no seu trabalho, tanto atendendo as requisições colocadas em função dos interesses capitalistas na esfera da produção mas principalmente da reprodução da classe trabalhadora, como busca atender as demandas identificadas ou mesmo trazidas pela classe trabalhadora e/ou por trabalhadores que atuam na direção de outra perspectiva de sociedade, fundamentada pelo aporte teórico-metodológico, ético-político e técnico operativo que embasa uma direção social marxista, configurada no Projeto Ético Político Profissional que não pode ser reiterado mas entendido como campo de disputas.

Foi possível inferir que a pesquisa realizada por meio desta tese, levantou dados e percepções dos sujeitos envolvidos na relação escola família, apresentadas e analisadas, buscando enfatizar as contradições da escola e o seu movimento dialético por meio da ação dos diferentes sujeitos. Conclui-se assim, a existência de profissionais de educação na escola

pesquisada que buscam construir uma outra relação entre escola e família, numa experiência instituinte, criando ações que visam a ocupação do espaço escolar de forma criativa, aberta para a diversidade e a diferença, evidenciando disputas entre diferentes concepções e indicando que não se deve generalizar as análises que transferem a culpabilização das famílias para a totalidade dos educadores e das escolas.

Entretanto, observou-se contradições, reproduzidas pela escola estudada nesta pesquisa e assessorada pelo Serviço Social da UERJ entre 2011 a 2014 e de 2017-2018, aonde também práticas instituídas e reiteradoras do modelo hegemônico de educação burguesa, perpassavam as atividades político pedagógicas. Como exemplificado no recorte inicial do projeto que foi voltado as famílias ligadas ao Programa Mais Educação, consideradas mais “vulneráveis” e o enfoque no tema da violência, num possível entendimento destas enquanto “classes perigosas”, mesmo que essa temática tenha emergido também a partir dos primeiros encontros com familiares, aonde buscou-se refletir sobre o significado social da instituição familiar e a sua relação com a escola.

Não se pode deixar de enfatizar o papel dos professores no espaço escolar, categoria que vem perdendo o seu status profissional historicamente, marcado atualmente por um processo de desvalorização crescente no mundo do trabalho. Estes profissionais que, de acordo com Freire (2006), são estratégicos na relação educador educando, no sentido de ampliar as oportunidades de criação de uma consciência crítica sobre a realidade, acabam, muitas vezes, reproduzindo a culpabilização das famílias, responsabilizando-as pelo não acompanhamento da escolarização dos filhos e pela ausência de participação na escola. Há uma idealização do papel da família e a desconsideração das condições de vida e trabalho que a maior parte destas famílias trabalhadoras das classes subalternas, em seus diferentes processos de trabalho – formais e principalmente informais, passam a ter no contexto das mudanças neoliberais, (ALENCAR, 2004; ANTUNES, 2008).

Nota-se nos resultados da tese, um aspecto relevante a ser considerado, de como as instituições educacionais no Brasil, assim como foi a história da Escola Municipal da Ponte Preta, continuam atreladas não apenas a espaços religiosos, mas como as religiões sentem-se autorizadas a interferir na educação em seu aspecto formal enquanto dever do Estado, que deveria primar pela laicidade garantindo uma formação integral e humana sem a interferência de dogmas e valores de qualquer religião. Há no atual contexto uma forte presença das igrejas em seu viés conservador, interferindo diretamente na disputa por ações públicas voltadas para as áreas de educação, saúde e na concepção de família, o que pode perpassar iniciativas governamentais como as realizadas pela SEMED de Queimados, principalmente no

planejamento do Núcleo de Interação Família Escola (NIFE) por privilegiar propostas de ações individuais, terapêuticas com grupos, focadas numa visão de família nuclear que podem influenciar a relação escola família. Tal hipótese precisaria de maior estudo para ser confirmada, por meio do acesso às percepções dos profissionais e outras informações, o que não foi possível realizar nesta tese

Resgatando outros aspectos centrais indicados no decorrer da tese, o percurso histórico e teórico construído inicialmente para análise da constituição da família mononuclear burguesa Engels (1979) e as exigências postas pela industrialização a partir da constituição do Estado Moderno, numa concepção ampliada Gramsci (1987, 1989), passando a intervir por meio de instituições e profissionais no disciplinamento e controle dos corpos Donzelot (1986), destacam-se como centrais para entender, como que este “modelo” de família tornou-se hegemônico. Entretanto, mesmo não correspondendo a realidade concreta das diferentes formações familiares no decorrer da história, instituem-se, modos particulares de relação, principalmente entre escola e família, especialmente no que diz respeito à escola pública destinada à classe trabalhadora, visando manter o controle e a moralização, por meio da coerção e do consenso, Gramsci (1987, 1989), buscando adequá-la aos interesses capitalistas, transformando suas relações numa forma mercantilizada Marx. (1980). Incluem-se nesse processo a ação institucional dos assistentes sociais, professores e outros profissionais, como agentes acionados pelo Estado via escola, que terão um papel coercitivo e consensual importante junto às famílias. No entanto, geram-se insubordinações da classe trabalhadora que disputa historicamente a garantia da ação estatal aos seus direitos, por meio da luta de classes.

Assim, foi fundamental refletir sobre a construção da instituição familiar com as contribuições de Engels (1979) e Ariés (2006), que destacam como as relações sociais e de gênero foram construídas mediadas pelos interesses capitalistas de constituição da propriedade privada e de reprodução da desigualdade, onde crianças e mulheres eram vistos como seres inferiores, o que historicamente mantém-se e tem visibilidade no contexto educacional atual, marcadamente feminino, tanto quando se pensa no perfil nas famílias que se constituem crescentemente, tendo mulheres como as mantenedoras dos grupos familiares, Miotto (1997, 2007, 2013) e Alencar (2006, 2010), assim como no grande quantitativo de profissionais que compõem o universo escolar.

Neste sentido, é relevante enfatizar a importância que teve o acesso à bibliografia que oportunizou o conhecimento sobre parte da historiografia construída no Brasil que questiona a história da “formação da família brasileira” que geralmente privilegia a família colonial portuguesa, de acordo com Slenes (1988), Corrêa (1993), Oliveira (2016) e Almeida (1987),

desconsiderando a participação das mulheres como sujeitos com influência nas relações familiares, não apenas de maneira subordinada. Assim, como principalmente o acesso da população brasileira ao seu passado, que é negado por um histórico colonial que provoca um “silenciamento da história do negro”, conforme Bezerra (2010, 2016, 2018) e conseqüentemente, de forma moralizadora, nega a existência de famílias negras escravizadas e de valorização da importância da cultura negra no Brasil. Tal concepção foi também reproduzida a respeito da história do nome de Queimados na Baixada Fluminense, que não dá visibilidade ao passado da existência do negro na região e a possibilidade que o nome do município tenha essa relação.

É possível afirmar que foi possível viabilizar a construção de uma experiência instituinte a partir de reflexões e ações visando uma maior participação que contribuiu com a democratização do espaço escolar, principalmente na relação escola família pelo projeto da UERJ com a Escola Municipal da Ponte Preta, que se colocou como uma das questões fundamentais que foi investigada nesta tese, no sentido de elucidar a dimensão político pedagógica construída por educadores junto aos familiares, visando uma educação para formação humana, constituindo-se em uma proposta educativa coletiva que envolveu diferentes sujeitos. No entanto, sem perder de vista o contexto complexo em que se encontra a escola pública brasileira, que é tratada como escola pobre para pobres e cuja ampliação, segue a lógica para menos, como afirma Algebaile (2009), o que é bem representado na realidade do município de Queimados. Tal retrato é evidenciado na fala de educadores e identificado no decorrer da experiência, na extrema precariedade das condições de infra estrutura e de pequeno quantitativo de profissionais de educação que tem como principal público, famílias em condição de pobreza em função da extrema desigualdade construída na relação capital trabalho na sociedade capitalista.

Destaca-se pelos resultados da tese a melhor compreensão da realidade estudada e a sua visibilidade trazida por meio do acesso aos estudos referentes aos dados da realidade da Baixada Fluminense e particularmente de Queimados, principalmente no que se refere a violência urbana e seus impactos no cotidiano das escolas. A violência urbana como uma expressão da questão social crescente principalmente nas periferias e bairros de extrema pobreza impacta diretamente na dinâmica escolar, de vida e trabalho em algumas áreas dominadas pelo tráfico de drogas e/ou milícias que mantêm, o controle dessas regiões determinando até mesmo a suspensão de aulas em momentos de conflito, diante da ausência de ações estatais no oferecimento de políticas públicas.

Diante deste quadro, é fundamental resgatar-se a necessidade de construção de políticas sociais públicas, voltadas para a infância, juventude e família, como processos e resultados de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo (BEHRING e BOSCHETTI, 2010).

A participação popular na gestão da escola básica só é possível quando as famílias assumem o seu lugar de sujeito de direito, que, diante de um Estado que minimiza principalmente a qualidade da educação pública, subjuga o poder da população trabalhadora colocando-a como subserviente ao seu controle, o que se sabe não é hegemônico o suficiente para calar todas as vozes que lutam por uma educação para formação de sujeitos coletivos (PARO, 2007).

Assim, a tese mostra aspectos importantes a partir da análise das relações institucionais na escola e de estudos críticos atuais sobre a educação, indicando que o espaço escolar é um lugar de disputa de poder, de saber, de educar e de aprender, de debater e de fazer política (BASTOS, 1999), em seu sentido amplo. Neste sentido, não cabendo aceitar ideias baseadas, numa suposta neutralidade de uma “escola sem partido” que em nome de um modelo homogêneo de educação que não aceita divergências, quer atacar o pensamento crítico e a possibilidade de questionamento das formas de opressão e poder na escola e na sociedade.

Nesta direção, os resultados da tese mostraram a atualidade do pensamento de Paulo Freire que aparece como o autor mais citado pelos profissionais de educação entrevistados, como o teórico de referência para contribuir na construção da relação escola e família de maneira horizontal, devido ao seu pensamento crítico, de instigar o educador ao questionamento, de reconhecer a importância da participação da família advinda das classes populares, na constituição de uma escola democrática que valoriza o diálogo e as relações humanas. Assim, como foi possível um reencontro com as ideias do educador que também influenciou o Serviço Social na perspectiva de construção de experiências da educação popular.

A tese foi construída elucidando a importância da apropriação da categoria de experiência instituinte a partir de Linhares (2002, 2007, 2010, 2013), o seu significado do ponto de vista metodológico e ideológico, contribuindo para um olhar diferenciado sobre a experiência entendido em seu viés coletivo e compartilhado, de acordo com Thompson (2004) e Benjamin (1987) no sentido de elucidar as suas contradições, sem perder a oportunidade de evidenciar seus limites mas principalmente as suas possibilidades diante da correlação de forças institucionais.

É de extrema relevância buscar-se elucidar experiências que visam romper com esses mecanismos de alienação, que se colocam a serviço do diálogo com o saber popular e a construção de novos conhecimentos que se articulam no espaço escolar, Linhares (2002, 2007, 2010, 2013) e Freire (1982, 1987, 1996), rompendo com o elitismo histórico deste estabelecimento educacional. No entanto, não se pode desconsiderar a hegemonia do projeto conservador na área educacional Frigotto (2012, 2017, 2018), Netto (1981, 1991, 1992), principalmente no contexto político atual brasileiro e mundial, influenciando diretamente trabalhos profissionais e institucionais, principalmente no que se refere à relação escola família.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro.** Serviço Social e Sociedade. São Paulo [online]. 2017, n.129, pp.366-386.

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, Cortez, n. 79, ano XXV, especial, 2004.

_____.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009, p. 593-608.

_____. **Serviço Social e Organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional,** São Paulo, Ed. Cortez, 3ª edição, 2010.

ALBUQUERQUE, J. A. G. **Metáforas da desordem: Contexto social da doença mental.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Org.). **Famílias: redes, laços e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais/PUC-SP, 2008.

ALENCAR, M. M. T. de. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de.; LEAL, M.C. (Orgs). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Família, Trabalho e Reprodução Social: Limites na Realidade Brasileira. In: **Família & Família: Práticas Sociais e Conversações Contemporâneas,** Rio de Janeiro, Ed. Lumen Juris, 2010.

_____.; ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social, Trabalho e Políticas Públicas,** Rio de Janeiro, Ed. Saraiva, 2011.

ALGEBAILLE, E. O que o acompanhamento do Programa Bolsa-Escola Federal revela sobre os rumos da escola pública no Brasil? In: SCHEINVAR, E.; ALGAILE, E. (Org.). **Conselhos participativos e escola,** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos,** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

_____. RUMMERT, S. M.; e VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. 2013, vol.18, n.54, p.717-738.

_____. O legado de Thompson para a pesquisa sobre Políticas Públicas In: **Revista Trabalho necessário da Universidade Federal Fluminense**, ano 12, nº 18, 2014. P. 183-197.

_____. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

AMARAL, S. C. F.; SILVA, D. S. M., SANTOS, I. dos & VARGAS, G. R. **A sociedade civil e os conflitos na construção dos megaeventos esportivos no Brasil**. Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2. Instituto de Ciências Sociais/Campus Universitário Darcy Ribeiro. Brasília. Maio/Agosto 2014. P. 637-660.

ALMEIDA, A. M. de. Notas Sobre a Família no Brasil. In: **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**, Rio de Janeiro: Espaço tempo, UFRRJ, 1987.

ALMEIDA, C. C. L.; BERNARDO, M. H. J.; PEREIRA, J. A.; CARVALHO, M.C. P. B. R. A gestão do estágio supervisionado na unidade de ensino: dilemas, desafios e possibilidades. In: Veloso, R. S. (Org.) et. al; **Trajetórias da Faculdade de Serviço Social da UERJ: 70 anos de história**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

ALMEIDA, N. L. T. de. Considerações iniciais para o Exame do Processo de Trabalho do Serviço Social. In: **Revista Em Pauta da Faculdade de Serviço Social – UERJ**, Rio de Janeiro, nº. 06, 1995.

_____. Curso Noturno e trabalhador-aluno: uma primeira aproximação da situação da UERJ. In: **Revista Em Pauta da Faculdade de Serviço Social – UERJ**, Rio de Janeiro, nº. 08, 1996.

_____. Educação Pública e Serviço Social. In: **Revista Serviço Social & Sociedade** n.63. Ed. Cortez. Julho/2000.

_____. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**, mimeo, 2004. Disponível na Internet: www.cress-mg.org.br acesso em 15 de outubro de 2012.

_____. O Serviço Social na Educação. In: **Revista Em Foco**, nº3. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Escola: espaço de convívio social e construção. In: LINHARES, C. (Org.) **As escolas querem estrelar o Brasil**, Rio de Janeiro: Léo Christiano, Editorial, 2013.

_____. Descentralização e intersetorialidade: desafios para a consolidação da política pública de educação In: Almeida N. L. T.; Monnerat G. L.; Souza R. G. (Orgs.). **A intersetorialidade na agenda das Políticas Sociais**. Campinas, São Paulo: Papel Social, 2014.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. **Família: plural, complexa e diversa**. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/index>, 2010>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

_____. Transições urbanas e da fecundidade e mudanças dos arranjos familiares no Brasil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Vol. 27, No 2, Recife, 2012.

ALVES, M. T. G.; COSTA, M. da; et al. Oportunidades e escolhas – Famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O Sentido da Escola**, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2000.

ALVES, G. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013. P. 235-248.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. Campinas, São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ARAÚJO FILHO, N. H. de.; OLIVEIRA, C. P. de (Org). **Queimados: imagens de uma cidade em construção**. Queimados, Rio de Janeiro: Asamih, 2014.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

ARRETCHE, M. T. S. Mitos da descentralização. Mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1996, n. 31, Ano 11, p. 44-66.

_____. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 1999, vol.14, n.40, pp.111-141.

_____. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez/IEE, 2001, p. 29-39.

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; EDUSP, 1971 [1960 – 1ª. ed. francesa], vol. I e II.

BATISTONI, M. R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980). In: **EM PAUTA** - Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro: 2 Semestre de 2017 - n. 40, v. 15, p. 136 – 150.

BASTOS, J. B. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

BAZÍLIO L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I., **Política Social: fundamentos e história**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2)

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, N. R. e LAURENTINO, E. Historiografia e escravidão na Baixada Fluminense. **Revista Pilares da História**. Nº 15. Edição Especial. Maio de 2016.

_____. **Mosaicos da Escravidão: Identidades Africanas e Conexões Atlânticas do Recôncavo da Guanabara (1780-1840)**. Orientador: Mariza de Carvalho Soares. Universidade Federal Fluminense. Tese de doutorado. 2010.

_____. Entrevista à EDUFF – **Com Causa** – Cultura de Direitos. Niterói. Rio de Janeiro. 10.12.2018. Disponível em:
<<https://www.comcausa.net> › single-post › Nielson-Rosa-Bezerra>. Acesso em: março de 2019.

BORGES, D.; CANO, I. (Org.). **Índice de homicídios na adolescência: IHA 2012**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

BORGES, Z. N.; PERURENA, F. C. V; PASSAMANI G. R. e BULSING, M.. **Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas**. Revista Latitude, Vol. 07, nº 1, pp. 61-76, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL MEC\UNESCO - **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**, 2009. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Lei nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/9394.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Rideel, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 34/2000, de 4 dez. 2000. Validação de ensino ministrado no lar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2000; Seção 1:20. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. LEI Nº 10.836, 9 de Janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em 04 de agosto de 2018.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano de mobilização social pela educação**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de atividades 2008/2011: mobilização social pela educação**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 mai. 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069/1990: versão atualizada 2012**. 7. ed. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 3 mar. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASÍLIA, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, V. 1 2009.

_____, Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos – **Pátria Educadora: Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional – Versão Preliminar**. Brasília, 22 de abril de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 3 mar. 2016.

_____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Conselhos Escolares: **Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília - DF Novembro de 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 3 mar. 2016.

BRAVO, M. I. e MATOS, M. M. **Assessoria, Consultoria e Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2006.

BRANDT, D. B.; CISLAGHI, J. F. A Imaginação no poder: greve estudantil de 1982 e gestão democrática na Faculdade de Serviço Social. In: VELOSO, R. S. et. al. **Trajetórias da Faculdade de Serviço Social da UERJ: 70 anos de história**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

CANDIDO, A. ver SOUZA, A.C.M. (1972).

CARLINI-COTRIM, B. Drogas: estranhando o óbvio. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V de; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em Debate**, São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, M. E. P. de. In: Governo do Estado do Rio de Janeiro/FESP “**SEMINÁRIO A ESCOLA E A FAMÍLIA**”. Rio de Janeiro: Setembro de 2007.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Política e gestão da educação no Brasil**. Texto. Mimeo, s/d. COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil*. 2 ed

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? – O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104. Rio de Janeiro. 2004^a.

CEPIA - Cidadania, Estudos, Pesquisa, Informação e Ação. "**Violência Contra a Mulher e Acesso à Justiça. Estudo comparativo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha em cinco capitais**". Relatório final. Rio de Janeiro: Cepia/Ford, 2013.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o trabalho do assistente social na área de educação**. Brasília. 2013.

CORRÊA, M. Repensando a Família Patriarcal Brasileira. In: **Colcha de Retalhos: Estudos sobre a família no Brasil**, Campinas: UNICAMP, 1993.

CORTELLA, M. S. **Não Nascemos Prontos: provocações Filosóficas**, 12º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COSTA, C. M.; VELLOSO, L. É que Narciso acha feio o que não é espelho: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido. In: Penna, F.; Queiroz, F.; Frigotto, G. (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**, Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2018

COSTA, C. P. de O. e FILHO, N. H. de A. **Experiências possíveis no âmbito da história oral: memórias da emancipação do município de Queimados – RJ**. RESGATE - VOL. XXI, 25/26 - JAN./DEZ. 2013 - P. 17-26.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar (1989)**, Rio de Janeiro: Edições Graal, Biblioteca de Filosofia e História das ciências; v. nº5.

COSTA, J. M. da; MASCARENHAS, F. E WIGGERS, I. D. **O lazer eclipsado: registros sobre o programa “Escola Aberta”**. Motriz: Revista de Educação Física. [online]. 2011, vol.17, n.4, pp.569-578.

COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Européia. 1966.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e Política A dualidade de poderes e outros ensaios**, São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Cartas do Cárcere**, Volume 2: 1931-1937. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**, São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. Cortez, 2. ed., 2008.

CUNHA, L. A. **A Relação Família e Escola na experiência do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas no município do Rio de Janeiro**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Orientador: Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida. Dissertação elaborada como requisito para conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico, Rio de Janeiro, 2013.

DEMO, P. Extensão: a má consciência da universidade. In: **Cadernos de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas Brasileiras. Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Ano 2. N. 5. 1997.

_____. **Participação É Conquista. Noções de política social participativa**, São Paulo:, 4 ed. Cortez, 1999.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

DESLANDES, R. (org.) **International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships**. Londres/Nova York:Routledge, p. 39-46. 2009.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades**. Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIAS, A. **Entre Laranjas e Letras: processo de escolarização no Distrito-Sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**, Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2014.

DIAS, L. P. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escola. In: Scheinvar, E.; Alegaile, E. (Orgs.), **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DIAS, M. B. Manual de Direito das Famílias. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2009.

DIEHL, L. e MARIN, A. H. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

DINAU, B. Relatório final de campo de estágio II - **Violência e escola: um desafio contemporâneo para a atuação do Serviço Social nas ações de extensão e estágio de final de semana.** Faculdade de Serviço Social. Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social II. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.

_____. **Relatório final de campo de estágio III – avaliação do projeto de extensão.** Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social III. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

_____. **Violência e escola: um desafio contemporâneo para a atuação do Serviço Social.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalho orientado pela professora: Simone Eliza do Carmo Lessa. Rio de Janeiro. 2015.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**, tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ªed. 1986.

DRAIBE, S. M. Por um Reforço da Proteção à Família: contribuição à reforma dos programas de assistência social no Brasil. In: Kaloustian, S. M. (Org.). **Família Brasileira: a base de tudo.** São Paulo: Ed. Cortez 2010.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. De Leandro Konder. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

ESPINOSA, B. R. S. e QUEIROZ, F. E. B. C. Breve Análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: Frigotto, G. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FALEIROS, V. P. **Reconceituação do serviço social no Brasil: uma questão em movimento.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 84, 2005.

FÁVARO, O.; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era.** São Paulo, Dominus/Edusp, vol. 2. 1965.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **E-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap-UERJ). V. 2. N. 3. 2013. p. 46-59

FERRIANI, M. G. C.; GOMES, R. **Saúde escolar: contradições e desafios**. Goiânia: AB, 1997.

FIGUEIRÊDO, N. P. de. **Relatório final de campo de estágio III** – Projeto de intervenção: Mapeamento da rede de serviços do município de Queimados para atender as demandas das famílias da Escola Municipal Batista. Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social III. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

_____. **Assessoria do Serviço Social à Escola Municipal Batista em Queimados: Uma Articulação Possível entre Universidade e Escola Pública**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalho orientado pela professora: Vânia Sierra Morales. Rio de Janeiro. 2015.

FIGUEREDO, M. B. de. **Relatório final de campo de estágio III** – Projeto de intervenção: Fortalecimento do Conselho Escolar na Escola Municipal Batista. Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social III. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

_____. O Trabalho do assistente social no fortalecimento da participação democrática das famílias no conselho escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalho orientado pelo professor: Ney Luiz Teixeira de Almeida. Rio de Janeiro. 2017.

FIGUEIREDO, N. M. A. (org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. – 3ª Ed. – São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008.

FONSECA, T. M. A. da, Análise da literatura profissional sobre a temática da assessoria. In: BRAVO, M. I. e MATOS, M. M. **Assessoria, Consultoria e Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2006.

FONSECA, C. Amor e Família vacas sagradas da nossa época. In: Ribeiro, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, L. C. **Analisa o documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República “Pátria Educadora”**. Disponível em <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patriaeducadora>>. Acesso em: junho e 2016

FREYRE, G. **Casa-Grande e senzala**. Rio de Janeiro: Aguilar. 1971.

_____. **Gilberto Freyre na UnB**. Coleção Itinerários. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1980.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, R. **Livre para escolher**. Tradução Ligia Filgueiras. - 1. ed. - Rio de Janeiro:Record, 2015.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui e RUMMERT, Sônia Maria. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Ed. Educa Formação, 2009.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**, São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

_____. **Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Ciavata, M. (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, (coleção Perfis da Educação, 6) 2012.

_____. A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2018

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Racismo Cordial**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J.C. (org.). **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 1995.

GADOTTI, M., PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras. América Latina, 2004.

GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. Cortez Editora/Instituto Paulo Freire. São Paulo. Abril de 1996.

_____. **Escola cidadã**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica\Ação Educativa, 2004.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASMAN, D. Parents and children's homework in France. In: DESLANDES, R. (org.) **International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships**. Londres/Nova York:Routledge, p. 39-46. 2009.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. Editora Cortez, São Paulo, 1994.

_____. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**, São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v.84), 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2º edição, 1987.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cartas do cárcere**, v. 1: 1926-1930 — Antonio Gramsci. Trad. de Luiz S. Henriques. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques (Org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho (Org.) – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HAAG, C. **Brasil em transição demográfica**, Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. março de 2012. Disponível em:
<<https://www.ufjf.br>> Acesso em: janeiro de 2018.

HARAWAY, Donna. "**Gênero**" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cad. Pagu. 2004, n.22, p.201-246.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A., e MIGEOT-ALVARADO, J. (1995), «École, famille, classe sociale». In *L'Année sociologique*, 45, 1, pp. 182-191.

HORA, D. L. da., **Plano Municipal de Educação**: instrumento da gestão democrática e da educação de qualidade In: Plano Municipal de Educação Queimados/2009-2019. Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal de Queimados. Secretaria Municipal de Educação. 2009.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 8^a ed. São Paulo. Cortez. 1991.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos, São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação social no Brasil. 2^a edição. São Paulo. Cortez. 1999.

IAMAMOTO, M. V. Os 70 anos da Faculdade de Serviço Social da UERJ na História do Serviço Social brasileiro In: Veloso, R. S. et. al. (Org.) **Trajetórias da Faculdade de Serviço Social da UERJ**: 70 anos de história Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**, 2014. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?t=pib-por-municipio&c=3304144>. Acesso em: 30 de março de 2017.

IBGE. **Cidades e Estados**. 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/queimados.html>. Acesso em: 30 de março de 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** - Resultados do universo. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?t=destaques>. Acesso em: 30 de março de 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?t=destaques>. Acesso em: 30 de março de 2017.

INOJOSA, R. M. “**Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional**”. Revista de Administração. V. 32, n.2. Rio de Janeiro: FGV, mar\abril1998. p. 35-48

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 4^o edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAREAU, A. S. Social Class Differences in **Family-School Relationships**: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, Vol. 60, No. 2 (Apr., 1987), pp. 73-85 Published by: American Sociological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2112583> Accessed: 26/01/2010 16:17

LEAL, M.C. (Orgs). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. In: **SEMINÁRIO “A ESCOLA E A FAMÍLIA”**. Governo do Estado do Rio de Janeiro/FESP. Rio de Janeiro: Setembro de 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, J A. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002. p.133-73.

LINHARES, C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: D. P. & A, 2002.

_____. **De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social**: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. 2002.

_____. Memórias e narrações como leitura e releitura do mundo em Paulo Freire. In: Linhares, C.; Trindade, M. N. (Orgs.), **Compartilhando o Mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Biblioteca Freiriana, V.7).

_____. **Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.

_____. (Org.) **As escolas querem estrelar o Brasil**, Rio de Janeiro: Léo Christiano, Editorial, 2013.

_____. LEAL, M. C. Cidades e cidadania em devir: caminhos da Escola Cidadã ao Bairro Escola em Nova Iguaçu. In: Almeida, N. L. T.; Monnerat, G. L.; Souza, R. G. de (Orgs.) **a**

intersetorialidade na agenda das Políticas Sociais. Campinas, São Paulo:, Papel Social, 2014.

_____. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. IN: CARNEIRO, Waldeck; CHAVES, Iduína M.; LINHARES, Célia; COSTA, Valdelúcia A. (org.) **Movimentos Instituintes em educação: políticas e práticas.** Coleção Educação e Vida Nacional no 1, Niterói-RJ: Intertexto, 2010, (p.11- 32).

LINHARES, C. e MOREIRA, N. E. A., Apatia e movimentos vitalizadores na escola. In: LINHARES, C. (Org.) **As escolas querem estrelar o Brasil**, Rio de Janeiro: Léo Christiano, Editorial, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente. In: _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984 (27. ed., 2012).

LIRA, R. A. de. Militância de jovem: Pastoral da Juventude e a ideologia petista na diocese de Nova Iguaçu. In: João M. F. A.; Rodrigues, D. S. (Orgs.) **Cidadania, movimentos sociais e religião: abordagem contemporânea.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LISBOA, T. K.; MANFRINI, D. B. Gênero, Cuidado e Trajetórias de Vida de Mulheres. In: Teresa Lisboa [et al.] (Orgs.). **Estudos interdisciplinares sobre gênero, família e saúde.** Tubarão (SC), Copiart, 1º ed., 2017.

LOBO, T. **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental.** Caderno Pesquisa. São Paulo (74), p. 5-10, agosto/1990.

_____. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo. (Org.), **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**, São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001, p. 65-74.

LOPES e PÊGO, F. P. e PÊGO, D. R. **Síndrome de Burnout.** Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. 2016;14(2): p. 171-176.

LOSURDO, D. **Contra-história do liberalismo.** São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967** / organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo,** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. ABT, 13 (61): 6-5, nov./dez., 1984.

MACHADO, A. M. B.; SILVA, A. M. da; TOLENTINO, G. M. P. **Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010).** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019.

MACHADO, E. A. Coleção estudos afirmativos, 2: Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012) LÁZARO, André e TAVARES, Laura (org.) – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013.

MATOS, M. C. de. Assessoria e Consultoria: reflexões para o Serviço Social In: BRAVO, M. I. e MATOS, M. M. **Assessoria, Consultoria e Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2006.

MATOS, M. C. de e MENDES, A. G. Assessoria: Atribuição da “Equipe Técnica” no Conselho Tutelar In: BRAVO, M. I. e MATOS, M. M. **Assessoria, Consultoria e Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2006.

MANCEBO, D. Características mais marcantes na história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 1950/1972. In: **Revista Em Pauta da Faculdade de Serviço Social – UERJ**, Rio de Janeiro: n°. 04 dezembro de 1994.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: Elo para a construção da Cidadania**. Tese de Doutorado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP, 2007.

MARTINS, A. M., **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação e Sociedade. vol.22 no.77. Campinas Dec. 2001.

MARTINS FILHO, E. L. **Manual de Redação e Estilo**. São Paulo. O Estado de São Paulo/Moderna, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – A oposição entre as concepções Materialista e Idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. O método da Economia Política. In: **Contribuições à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes. 1977. p.218-227.

_____. **O capital**. (Crítica da economia política) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro I.

_____. **O capital: crítica da economia política** (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

MATIASCIC, M. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso: 20 de março de 2019.

MESZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MEURER, J. L. Práticas sociais, discurso, gênero textual e modalidades retóricas: relações e diferenças. In: V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1998, Porto Alegre. **V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: programas e resumos**. Porto Alegre: UFRGS/ALAB, 1998. p. 102-106.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC, 1993.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 5ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.** Panorama Municipal, 2016a. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php?file=entrada&relatorio=121>. Acesso em: 30 de março de 2017.

_____. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.** Subsídios para Implementação do PPA. 2016b. <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php> Acesso em: 30 de março de 2017.

_____. **O SUAS no seu Município.** 2016c. <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>. Acesso em: 30 de março de 2017.

_____. **Sem Miséria no Seu Município.** 2016d. <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2015/junho/brasil-sem-miseria-relatorios-estaduais-e-municipais-sao-atualizados>. Acesso em: 30 de março de 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **DATA SUS - Indicadores e Dados Básicos, IDB-2013.** Disponível em <http://datasus.saude.gov.br/indicadores-e-dados-basicos-idb>. Acesso em: 30 de março de 2017.

_____. **Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB).** 2013. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/SIAB/index.php>. Acesso em: 30 de março de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE QUEIMADOS. **Plano Municipal de Saúde de Queimados 2014-2017.** Acesso em: 30 de março de 2018.

MIOTO, R. C. T. **Família e Serviço Social.** Revista Serviço Social e Sociedade n° 55 Ano XVIII / 1997.

_____. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de; LEAL, Maria; C. (Orgs.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Estudos socioeconômicos. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais,** Brasília. 2009.

_____. **Família e Assistência Social: Subsídio para o Debate do Trabalho dos Assistentes Sociais.** In: **Família & Famílias: Práticas Sociais e Conversações Contemporâneas/** Marcos Jose de Oliveira Duarte e Mônica Maria Torres de Alencar (Orgs.), 3º ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. **Família e Proteção Social: Intervenção Profissionais Contemporâneas.** Colóquio Regional sobre Família e Proteção Social realizado no Uruguai em 2015 e publicado no anais do XV ENPESS.

MOREIRA, C. S F. N. **O Trabalho com Grupos em Serviço Social: A dinâmica de Grupo como Estratégia para reflexão Crítica.,** São Paulo: Corte, 2015.

NASCIMENTO, E. A. A gestão democrática que começa na sala de aula. In: BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: D.P.& A: SEPE, 1999.

NETO, J. L. H., Avaliação sem impacto na aprendizagem. In: YANNOULAS, S. C. (Coordenadora). **Política educacional e pobreza**. Brasília: Liber Livro, 2013 280 p. (Programa Observatório de Educação – CAPES/INEP; edital 038/2010).

NETTO, J. P. A crítica conservadora à reconceituação. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, v. 2, n. 5, p. 59-75, 1981.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**, São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Transformações societárias e Serviço Social. In: **notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. Serviço Social & Sociedade n. 50. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Conferência: **A produção de conhecimentos no Serviço Social**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2002.

_____. **Projeto Ético-político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. São Paulo: Cortez, 2006. p.161-193.

_____. Desigualdade Social, Pobreza e Serviço Social. In: **Revista Em Pauta**, Número 19. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do serviço social no Brasil pós 64. 16^o Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais** – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro. In: Geraldo Romanelli, Maria Alice Nogueira, Nadir Zago (Orgs.) **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000

NOGUEIRA, M. A. **Teses e Dissertações sobre a relação Família-Escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento**. 37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. 2ª edição. Portugal: Porto Editora. 1992. 11-30 p.

OBSERVATÓRIO SEBRAE. **Painel regional: Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2015. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/rj/institucional>. Acesso: 20 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, L. C. de. **Famílias Negras Centenárias: Memórias e Narrativas**, Rio de Janeiro: Mar de Ideias Navegação Cultural, 2016.

OLIVEIRA, A. G. de. Assessoria e Serviço Social: a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Faculdade de Serviço Social da UERJ. In: BRAVO, M. I. e MATOS, M. M. **Assessoria, Consultoria e Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2006.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2ª edição. São Paulo: xamã, 1996.
_____. **SEMINÁRIO “A ESCOLA E A FAMÍLIA”**. Governo do Estado do Rio de Janeiro/FESP. Rio de Janeiro: Setembro de 2007.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1.[livro eletrônico]. p. 957-971.

PASSETTI, E. e AUGUSTO, A. **Educação e anarquia: abolir a escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PEREGRINO, M. Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola. In: VALLA, Victor Vincent. **Saúde e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEREIRA, J. A.; DINAU, B. M.; SILVA, J. R. da; FIGUEIREDO, M. B. Extensão, estágio de final de semana e assessoria em Serviço Social na Educação. In: Organizadores VELOSO, R. S.; et. al. **Trajetórias da Faculdade de Serviço Social da UERJ: 70 anos de história**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

PEREIRA, J. S. e MIRANDA, S. R. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Educação e Realidade**. vol.42 no.1 Porto Alegre. p. 99-120. Jan./Mar. 2017.

PEREIRA, P.A.P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de e LEAL, M. C. (Orgs.) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Desafios contemporâneos para a sociedade e a família.** Palestra no seminário sobre Os Direitos Políticos da Família. Brasília –DF: 23 de março de 1994.

_____. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de.; LEAL, M.C. (Orgs). **Política social, família e juventude:** uma questão de direitos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A Intersetorialidade e Políticas sociais na perspectiva dialética. In: Almeida, N. L. T.; Monnerat, G. L.; Souza, R. G. de (Orgs.). **A intersectorialidade na agenda das Políticas Sociais.** Campinas: São Paulo: Papel Social, 2014.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da História.** Tradução Viviane Ribeiro, Bauru, São Paulo: Edusc, 2005.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia** / Caio Prado Jr.; entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POCHMANN, M; BARBOSA, A; CAMPOS, A; AMORIN, R e ALDRIN, R. (orgs). **Atlas da exclusão social:** a exclusão no mundo. v4. São Paulo: Cortez, 2004^a.

QUEIMADOS. **Escola Municipal Batista:** ato de criação. Lei: nº 043 de 3 de março de 1993. Cria a Escola Municipal Batista. 1993.

_____. Estatuto do Magistério de Queimados. LEI Nº 169/95, de 17 de fevereiro de 1995. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados. 1995.

_____. **Plano Municipal de Educação Queimados/2009-2019.** Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal de Queimados. Secretaria Municipal de Educação.2009. Disponível em: [www.queimados.rj.leg.br > lei-972-09-plano-municipal-de-educacao-2009](http://www.queimados.rj.leg.br/lei-972-09-plano-municipal-de-educacao-2009). Acesso em: janeiro de 2019.

_____. **Núcleo de Atenção ao Estudante - NAE.** Núcleo Intersetorial de Atenção à Saúde dos Alunos da Rede Pública de Educação. 2009.

_____. **Levantamento de expectativas da implantação do NAE junto aos professores,** realizado com a assessoria da UERJ em 2010 – dados quantitativos e qualitativos NAE-ESCOLAS, 2010.

_____. **Projeto de Apresentação do NIFE:** Núcleo de Interação Família – Escola, Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal de Queimados. Secretaria Municipal de Educação. Maio de 2013.

_____. **Escola Municipal Batista:** Projeto Político Pedagógico, 2011/2012.

_____. **Escola Municipal Batista:** Projeto Político Pedagógico, 2012/2013.

_____. **Planejando a Próxima Década.** Plano Municipal de Educação: Metas e Estratégias. Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal de Queimados. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

_____. **Escola Municipal Professor Alberto Pirro: Projeto Político Pedagógico**, 2015.

_____. **Estatuto do Conselho Escolar do Município de Queimados**, s/d.

_____. **Lei nº 123/15**, de 18 de março de 2015. Altera a Lei nº 252/97, de 27 de junho de 1997 sobre o Conselho Municipal de Educação. 2015.

QUIROGA, C. **Uma invasão às ocultas: reduções positivistas no marxismo e suas manifestações no ensino de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1989.

RAYOU, P. (Org.). **Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. Collection "Paideia".

RAINHA, R. dos S. e SILVA, J. de C. Caracterização do município. In: Plano Municipal de Educação Queimados/2009-2019. Estado do Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal de Queimados. Secretaria Municipal de Educação. 2009.

RESENDE, T. F. Dever de casa: espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, vol. 28, n.03, p. 159-184. Belo Horizonte. 2012.

_____. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias?. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. e SILVA, G. F. da. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**. Ensaio: avaliação de política pública educacional, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, A. C. T., Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. In: Silva, Catia Antonia (et al.) **Formas em crise: utopias necessárias**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2005c.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. (p. 32-54).

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. (2010). **O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola: anais da Anped e Endipe**. Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas. Disponível em: https://www.puccampinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2010/resumos/2010910_145254_179013516_reseu.pdf. Acesso em: janeiro de 2019.

RODRIGUES, M. **Assistencialização da seguridade e do Serviço Social no Rio de Janeiro: notas críticas de um retrocesso**. Serviço Social & Sociedade n. 91. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. (Ciências da educação).

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre famílias e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Ciências da educação).

ROSA, D. P. Consensos e dissensos sobre a cidade-dormitório: São Gonçalo (RJ), permanências e avanços na condição periférica. **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, julho/ dezembro 2017, p. 273 a 288.

Roteiro de Entrevista com candidatos ao Conselho Escolar, 2013.

RUMMERT, S. M. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Ed. Educa Formação, 2009, p. 69-71.

SALES, M. A. **Famílias no Brasil e no Rio de Janeiro** – alguns Indicadores e Indicativos para a Formulação de Políticas Sociais –. Revista Em Pauta da Faculdade de Serviço Social da UERJ, nº 11. Dezembro/1997.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Prefácio: Bernardete Gatti, Piracicaba, Editora UNIMEP, 1998.

SANTOS, T. C. e ROCHA, M. S. P. L. M. O. O “Estado da Arte” nas pesquisas sobre as Relações Família-Escola: anais da ANPED e ENDIPE. In: Encontro de Iniciação Científica da PUC Campinas, 15 – 2010. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da PUC Campinas**. 2010.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: Acosta, A. R.; Vitale, M. A. F. (Orgs.) **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. PUC São Paulo: CEDEPE, ed. Cortez 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **A Nova Lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas, Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCARPELLI, V. Brasil em transição demográfica. **Revista Pesquisa Fapesp**, fevereiro de 2012. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/02/27/brasil-em-transição-demográfica/>. Acesso em: 30 de janeiro de 2019.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 213-223.

SHEINVAR, E. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho Tutelar e a escola In: Scheinvar, E.; Algebaile, E. (Orgs.), **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.), **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SLENES, R. W. **Lares Negros, Olhares Brancos: Histórias da Família Escrava no Século XIX**. Revista Brasileira de História, São Paulo: v.8, nº16 1988.

SILVA, L. H. da. **A escola Cidadã no Contexto da Globalização**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes 1998.

SILVA, P. (2002). Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores – um desafio à cooperação**. Porto: ASA, p.97- 132.

SILVA, J. R. da. **Relatório final de estágio III**. Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social III. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.2011.

_____. **Relatório final de estágio IV**. Disciplina: Estágio Supervisionado em Serviço Social IV. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

_____. **Brincadeiras, histórias e Serviço Social na escola: da UERJ à Queimados - uma experiência possível no estágio de final de semana**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social. Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalho orientado pela professora: Mônica Maria Torres de Alencar. Rio de Janeiro. 2014.

SILVA, Tamires Lopes da. **A importância do Conselho Escolar para a efetivação e permanência da gestão democrática**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Departamento de Educação e Sociedade. Instituto Multidisciplinar. Trabalho orientado pela professora: Lilian Maria P. C. Ramos. Rio de Janeiro. 2016.

SILVA, J. A. P. da. **Práticas educativas em saúde com adolescentes: uma avaliação da parceria implementada pelo Projeto Saúde e Cidadania no Espaço Escolar/NESA/UERJ**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Ciências da Saúde. Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde/NUTES/UFRJ. Professora Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira/NUTES/UFRJ. Professora Co-orientadora: Rosângela Nair de Carvalho Barbosa/FSS/UERJ. Dissertação apresentada ao Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. Rio de Janeiro. 2001.

SILVA, M. F. da. UPP – **A Redução da favela a três letras: Uma Análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Joana D'Arc Fernandes Ferraz. Niterói, RJ 2014.

SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2007. p.97-132.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SILVEIRA, M. L. S. da; FARAGE, E. **Seminário de Educação Popular**: Rio de Janeiro – Centro de Filosofia e Ciências Humanas - UFRJ – 2005.

SILVEIRA, I. H. da; OLIVEIRA, B. F. A. de e JUNGER, W. L. **Utilização do Google Maps para o georreferenciamento de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade no município do Rio de Janeiro, 2010-2012***. Epidemiologia Serviço e Saúde [online]. 2017, vol.26, n.4, pp.881-886

SIMAS, L. A. **A crise de um projeto chamado UERJ**. Esqueleto de um passado de desigualdade voltam a assombrar a universidade. Publicado em 6 de abril de 2017. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/> Acesso em: 13 de abril de 2019.

SLENES, R. W. **Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX**, Revista Brasileira de História, v. 8, n. 16 (1988), pp. 189-203;

SOUZA, A.C.M. The brazilian family. In: SMITH, L. & MARCHANT, A. 1972.

SÓTENOS, A. F. Espionagem, inculpações e repressão na Baixada Fluminense: a Igreja Católica e a rede de subversivos. In: JOÃO, M. F. A.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Cidadania, movimentos sociais e religião**: abordagem contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SPOSATI, A. (org). **Renda mínima e crise mundial**: saída ou agravamento? São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social**. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, ed. Cortez, 2004.

_____. **Assistência social: de ação individual a direito social**. **Revista Brasileira de direito Constitucional**, n.10, p. 435-458, jul./dez., 2007.

SZYMANSKI, H. Teorias e “Teorias” de famílias. In: Carvalho, M. C. B. de (org.). **Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Educ, 1995.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987 (p.30-79).

TERRAIL, J.P.. La sociologie de interactions famille/école. **Sociétés Contemporaines**, n. 25: 67-83. 1997.

THOMPSON, **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TEIXEIRA, S. M. Política Social Contemporânea: a família como referência para as Políticas Sociais e para o trabalho social. In: Regina Celia T. Mioto, Maria Silva Campos, Cassia Maria Carlotto (Orgs.), **Familismo Direito e Cidadania: contradições da Política Social**. São Paulo: Cortez 2015.

UERJ, Convênio de Cooperação Técnico e Científico entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Município de Queimados (RJ). 2009.

_____. **NIASE, Núcleo Intersectorial de Pesquisa e Extensão de Atenção à Saúde do Estudante – NIASE Coordenadora:** Tatiane Alves Baptista – Profa. Adjunta da Faculdade de Serviço Social/UERJ. **Equipe de pesquisadores:** Heloisa V. Pereira – Profa. Adjunta da Faculdade de Ciências Médicas. Marcos Junqueira do Lago – Prof. Adjunto da Faculdade de Ciências Médicas. Luciana M. C. Castro – Profa. Adjunta do Instituto de Nutrição. Luciana de A. Maldonado – Profa. Assistente do Instituto de Nutrição. Viviane Marinho – Mestre em Nutrição. Ney Luiz Teixeira de Almeida – Prof. Adjunto da Faculdade de Serviço Social. Jurema Alves Pereira – Assistente Social da FSS/UERJ. Adalgisa Ieda M. Bramuscheuckel – Mestre em Fisioterapia HUPE/UERJ. Kenia Maynard da Silva – Mestre em Fisioterapia HUPE/UERJ. Christiane Albuquerque – Mestre em Fonoaudiologia HUPE/UERJ. Ana Paula Córdoba – Fonoaudiologia HUPE/UERJ. Margareth Attianezi - fonoaudióloga - Mestre em Saúde Coletiva/UFRJ - Coordenadora de Atenção Primária NESA/UERJ. Instituto de Matemática e Estatística – Antonio Carlos de Azeredo Ritto. 2010

VALLA, V. V. e HOLANDA, E., A escola pública – Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Victor V. STOTZ Eduardo N. (Orgs.) **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____ Educação e saúde do ponto de vista popular In: VALLA, Victor V. STOTZ Eduardo N. (Orgs.) **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, Victor V. STOTZ Eduardo N. (Orgs.) **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____Religião e Cultura popular, **Rio de Janeiro: DP&A, 2001**

_____. A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. VALLA, Victor V., ALGEBAILLE, Eveline B., GUIMARÃES, M.B. (Orgs). **Classes Populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

VALLE, E. **A Renovação Carismática Católica**. Algumas observações. Dossiê religiões no Brasil. Estudos Avançados. vol.18 no.52 São Paulo. Setembro/Dezembro, 2004.

VALLE, B.B.R. e VASCONCELOS, M.C.C. (Orgs.). **Conselhos Municipais de Educação: organização e atribuições nos sistemas de ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

VASCONCELOS, A. M. **A prática do Serviço Social: Cotidiano, formação e alternativas na área da saúde**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, M. C. e VALLE, Bertha de Borja R. do. **Conselhos Municipais de Educação: organização e atribuições nos sistemas de ensino do Estado do Rio de Janeiro**, RJ, Quartet: FAPERJ, 2012.

VIEIRA, P. M. e MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. 2017, vol.22, n.69, pp.453-474.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

THIN, D. **Les quartiers populaires**: l'Ecole et les familles. PUL, 1998.

_____. Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. In: BOURDONCIE, R.; DEMAILLY, L. (Coord.). **Les professions de l'éducation et de la formation**. Presses du Septentrion, 1998.

_____. Para uma análise das relações entre famílias e escola: uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

XIMENES, S. B. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

YAZBEK, MARIA CARMELITA. **Classes Subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993.

ZAGO, NADIR. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003.