



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Maria Inez Bernardes do Amaral

Em busca do movimento intersetorial: um olhar, a partir dos profissionais da escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no âmbito das políticas públicas sociais.

Rio de Janeiro

2022

Maria Inez Bernardes do Amaral

Em busca do movimento intersetorial: um olhar, a partir dos profissionais da escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no âmbito das políticas públicas sociais.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2022

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

A485 Amaral, Maria Inez Bernardes do
 Em busca do movimento intersetorial: um olhar, a partir dos profissionais da
 escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no
 âmbito das políticas públicas sociais / Maria Inez Bernardes do Amaral. – 2022.
 217 f.

 Orientadora: Marise Nogueira Ramos.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de
 Educação e Humanidades.

 1. Movimento intersetorial – Teses. 2. Mediação cultural – Teses. 3.
 Frequência escolar – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es CDU 37

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

Assinatura

Data

Maria Inez Bernardes do Amaral

Em busca do movimento intersetorial: um olhar, a partir dos profissionais da escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no âmbito das políticas públicas sociais.

Aprovada em: 07 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Marise Nogueira Ramos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj

Profa. Dra. Letícia Batista da Silva

Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz

Profa. Dra. Mônica de Castro Maia Senna

Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Rafael Bastos Costa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às pessoas que buscam os serviços públicos com a finalidade de superar os momentos de fragilidade impostos pelo atual sistema econômico. Pessoas que lutam a boa luta da vida diária, mas que, também, lutam a difícil luta da exploração cotidiana.

A vocês, a nós, todo meu carinho e respeito.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a energia existente no mundo que nos ajuda a caminhar sobre a crosta terrestre.

A meu marido, Antonio Amaral, pela paciência, compreensão e parceria destes anos juntos. Obrigada pelas conversas, trocas, indicações de filmes para ajudar a manter minha sanidade mental neste momento tenso de minha vida. Certamente, sem você nada disto estaria acontecendo.

A minha família originária, meus pais Joaquim Bernardes e Carmem Menezes Bernardes, por terem tido muita paciência com todas as minhas inquietudes juvenis, minha madrinha Maria José Menezes (Tia Nhanhá), que me fez desde cedo perceber como nossa sociedade é crivada de julgamentos, condenações e execuções sociais, que colocam as pessoas em lugares de coerção e exclusão social. A minhas irmãs, Celia Bernardes Ramos e Celeste Menezes Bernardes de Abreu, por, desde a infância, me inspirarem a tentar entender o que move o humano no mundo.

A meus filhos, Arthur Bernardes do Amaral e Wagner Bernardes do Amaral, e minha filha, Nathalia Bernardes do Amaral, por me possibilitarem, para além das alegrias da maternidade, acompanhar como se formam os caminhos do pensamento humano, suas percepções da vida, suas ponderações sobre o estar no mundo, suas análises sobre as escolhas para si e para os outros, e, enfim, suas decisões para a vida que iriam empreender.

A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Marise Nogueira Ramos, que me acompanhou com um cuidado único, mesclando orientações e liberdade, um acompanhamento repleto de carinho e respeito. Sinceramente, você me faz muito bem. Conhecê-la foi um presente da vida.

Ao Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida e à Prof^a Dr^a Leticia Batista da Silva, que, na banca de qualificação, apresentaram caminhos teóricos fundamentais para que eu alcançasse o objetivo central da pesquisa.

A Prof^a Dr^a Mônica de Castro Maia Senna que tão gentilmente aceitou estar comigo nesta etapa final.

E com muito carinho ao Prof^o Dr^o Rafael Bastos Costa de Oliveira, um querido incentivador dessa caminhada, obrigada por tudo, se não fosse você eu nem estaria aqui.

A meus colegas de grupo de orientação, pelos comentários sobre os textos apresentados nos encontros do grupo; suas falas foram imprescindíveis para a composição de meu entendimento final sobre o rumo da investigação.

A caminhada foi longa e está inserida no contexto do meu trabalho na cidade de Niterói, um espaço que me acolheu e acolheu minha pesquisa desde antes da pandemia e que me permitiu continuar após o retorno ao trabalho presencial. Agradeço, do fundo do coração, aos meus colegas de trabalho pela parceria, sem a qual nada disto estaria acontecendo. Às diretoras e diretores das escolas, às pedagogas e pedagogos da sede e das escolas, aos professores e professoras, meu muitíssimo obrigada pelas conversas, entrevistas e opiniões, vocês são a alma do meu trabalho.

Agradeço também a Patrícia Gomes, Subsecretária da Secretaria de Educação de Niterói; Diana Delgado, Subsecretária da Secretaria de Assistência Social; Odila Dias Curi, representante da Secretaria de Saúde no Conselho Municipal de Assistência Social/ Niterói; aos colegas do setor em que a observação da realidade permitiu o começo da caminhada, que desembocou nesta pesquisa e, finalmente, a minha amiga Gleice Erbas da Silva, coordenadora da gestão do Programa Bolsa Família na cidade de Niterói —, amigos que me apoiaram na investigação deste tema tão caro e tão complexo, que às vezes nos deixa perdidos, ao mesmo tempo em que ficamos instigados a continuar.

Obrigada a todos pelo apoio, por estarem ao meu lado, por me ajudarem a superar o sofrimento que o real nos impõe e a transformá-lo em pesquisa para um mundo mais justo.

Por fim, agradeço a todos os que passaram pela minha vida, que, de alguma forma, me fizeram chegar caminhar; cada amigo e cada pessoa não tão amiga, todos foram muito importantes para formar minha visão de mundo, todos colaboraram em alguma medida na minha trajetória.

A todos, minha eterna gratidão.

(...) é preferível “pensar” sem ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”.

Antonio Gramsci - Concepção dialética da história

RESUMO

AMARAL, M. I. B. D. Em busca do movimento intersetorial: um olhar, a partir dos profissionais da escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no âmbito das políticas públicas sociais. 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A tese objetiva captar o olhar dos profissionais da escola sobre as mediações culturais que afetam a busca pela intersetorialidade no cotidiano dos serviços públicos, quando do atendimento da infrequência escolar das crianças pobres. Parte-se do entendimento de que a formação sociohistórica do agente público brasileiro, atravessada por conceitos preconcebidos, contribui para a formação de uma mentalidade específica que afeta o atendimento/encaminhamento/acompanhamento, tanto inicial quanto continuado dos alunos em situação de infrequência escolar, que acaba por fortalecer a manutenção de um sistema opressivo, que se aproveita do fracionamento dos saberes desenvolvidos ao longo da formação socio cultural, que em relação com os saberes acadêmicos e cotidianos definem uma hierarquia de saberes no mundo trabalho. Para isso, interroga-se, a partir do olhar dos profissionais da educação, as práticas intersetoriais percebidas no âmbito da proteção social dos alunos infrequentes. Nesse sentido, relaciona-se o plano macrossocial, através do processo de formação do pensamento social do Brasil, com o cenário da administração pública brasileira das últimas décadas, com o plano microssocial, onde se discute trabalho e experiências cotidianas como formadoras do humano, a partir da lógica cultural de ser agente público no Brasil contemporâneo. Como subsídio inicial para pesquisa tem-se o campo de aplicação de um programa desenvolvido para combater a infrequência escolar, cujos encontros foram olhados etnograficamente, a partir desta observação inicial desenolveu-se entrevistas abertas com profissionais da escola e equipes diretivas, de onde obteve-se o resultado de que a formação humana pelas experiências vividas, sentidas e apreendidas, quando não tensionadas teóricamente, colaboram para a manutenção de um sistema de preconceitos que objetiva-se em opressões que aprofundam e fortalecem diferentes expressões da questão social, quando reviolam direitos já violados pela exclusão social.

Palavras-chave: Movimento intersetorial. Mediação cultural. Cotidiano. Preconceito. Opressão. Formação humana. Infrequência escolar. Agente público. Saberes.

ABSTRACT

AMARAL, M. I. B. D. *In search of the intersectoral movement: a look, from the perspective of school professionals, on the intersections of cultural mediations in everyday practice within the scope of social public policies.* 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The thesis aims to capture the view of school professionals about the cultural mediations that affect the search for intersectorality in the daily life of public services, when attending the school infrequency of poor children. We start from the understanding that the socio-historical formation of the Brazilian public agent, crossed by preconceived concepts, contributes to the formation of a specific mentality that affects the attendance/forwarding/monitoring, both initial and continued, of students in a situation of school infrequency, which ends up strengthening the maintenance of an oppressive system, that takes advantage of the fractioning of knowledge developed throughout the socio-cultural formation, which in relation to academic and daily knowledge define a hierarchy of knowledge in the world of work. To this end, it questions, from the point of view of education professionals, the intersectoral practices perceived in the field of social protection of infrequent students. In this sense, the macro-social plan is related, through the process of formation of the social thought in Brazil, with the scenario of the Brazilian public administration in the last decades, with the micro-social plan, where work and daily experiences are discussed as formative of the human being, from the cultural logic of being a public agent in contemporary Brazil. As an initial subsidy for the research, we have the field of application of a program developed to combat infrequency, whose meetings were looked at ethnographically, from this initial observation we developed open interviews with school professionals and management teams, From this initial observation, open interviews were developed with school professionals and management teams, from which we obtained the result that human formation through experiences lived, felt, and apprehended, when not tensioned theoretically, collaborate to the maintenance of a prejudice system that is objectified in oppressions that deepen and strengthen different expressions of the social issue, when they reviolate rights already violated by social exclusion.

Key words: Intersectoral movement. Cultural mediation. Everyday life. Prejudice. Oppression. Human formation. School infrequency. Public agent. Knowledge.

RESUMEN

AMARAL, M. I. B. D. *Em búsqueda del movimiento intersectorial: una mirada, desde la perspectiva de los profesionales de la escuela, sobre las intersecciones de las mediaciones culturales en la práctica cotidiana en el ámbito de las políticas públicas sociales*. 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

La tesis pretende captar la visión de los profesionales de la escuela sobre las mediaciones culturales que afectan a la búsqueda de la intersectorialidad en el día a día de los servicios públicos, al atender a la infrecuencia escolar de los niños pobres. Partimos de la comprensión de que la formación socio-histórica del agente público brasileño, atravesada por conceptos preconcebidos, contribuye a la formación de una mentalidad específica que incide en la asistencia/adelanto/seguimiento, tanto inicial como continuado, de los alumnos en situación de infrecuencia escolar, lo que acaba reforzando el mantenimiento de un sistema opresivo, que se aprovecha del fraccionamiento de los saberes desarrollados a lo largo de la formación sociocultural, que en relación a los saberes académicos y cotidianos definen una jerarquía de saberes en el mundo del trabajo. Para ello, se cuestiona, desde el punto de vista de los profesionales de la educación, las prácticas intersectoriales percibidas en el contexto de la protección social de los alumnos poco frecuentes. En este sentido, el plano macrosocial se relaciona, a través del proceso de formación del pensamiento social en Brasil, con el escenario de la administración pública brasileña en las últimas décadas, con el plano microsociales, donde se discuten el trabajo y las experiencias cotidianas como formativas de lo humano, a partir de la lógica cultural de ser agente público en el Brasil contemporáneo. Como subsidio inicial para la investigación tiene el campo de aplicación de un programa desarrollado para combatir la infrecuencia, cuyas reuniones fueron observados etnográficamente, a partir de esta observación inicial se desarrolló entrevistas abiertas con profesionales de la escuela y los equipos de gestión, de donde obtuvimos el resultado de que la formación humana a través de experiencias vividas, sentidas y aprehendidas, cuando no tensionadas teóricamente, colaboran para el mantenimiento de un sistema de preconceptos que se objetiva en opresiones que profundizan y fortalecen diferentes expresiones de la cuestión social, cuando reviolan derechos ya vulnerados por la exclusión social

Palabras clave: Movimiento intersectorial. Mediación cultural. La vida cotidiana. Prejuicios. Opresión. Desarrollo humano. Infrecuencia escolar. Agente público. Conocimientos.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Acionamento por tipologia de violação de direito.	142
Gráfico 2 — Demanda por polo.	143
Gráfico 3 — Acionamento de parceiros externos: Conselhos tutelares	144
Gráfico 4 — Acionamento de parceiros externos: Saúde mental e geral	145
Gráfico 5 — Encaminhamento por situação de adoecimento.	146
Gráfico 6 — Encaminhamento ao CRAS e CREAS	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEDIR	Coordenação de Educação em Direitos
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CT	Conselho Tutelar
DAS	Documento de Arrecadação do Simples Nacional
DF	Distrito Federal
DRU	Desvinculação das receitas da União
EAP	Estrutura analítica do projeto
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FME	Fundação Municipal de Esportes
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIMA	Licensing Industry Merchansiders' Association
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAT	Núcleo de Assessoria Técnica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OPAS	Organização Pan-americana da Saúde
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto nas Escolas
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
REDE	Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas
SA	Sociedade Anônima
SC	Seleção de Características
SGD	Sistema de Garantia de Direito
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SP	Serviço Público
TMD	Tempo Médio de Deslocamento
UE	Unidade educacional
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIDA	United Nations Industrial Development Organization
USP	Universidade de São Paulo
VD	Visita Domiciliar

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O MÉTODO, O OLHAR ETNOGRÁFICO E O CAMPO	29
1.1	Materialismo e o olhar da etnografia	34
1.2	Conceitos norteadores da análise das percepções	37
1.2.1	<u>Primeira mediação: fração de classe/econômica</u>	39
1.2.2	<u>Segunda mediação: posição política</u>	40
1.2.3	<u>Terceira mediação: religião</u>	43
1.2.4	<u>Quarta mediação: etnia/raça</u>	45
1.3	Campo de estudo	46
2	QUESTÃO SOCIAL e INFREQUÊNCIA ESCOLAR	54
2.1	Infrequência escolar	60
2.2	Desqualificados e desprotegidos: ditames da questão social sob o véu da infrequência escolar	64
3	ESTADO E INTERSETORIALIDADE	73
3.1	Estado, forças políticas e disputas ideológicas	78
3.2	Relações sociais no âmbito do Estado	85
3.3	Descentralização e desconcentração no Brasil contemporâneo	89
3.4	Intersetorialidade na agenda de um Brasil conservador	91
3.5	Potencial da intersectorialidade como caminho de uma cultura emancipatória	94
4	FORÇA DA CULTURA PERCEBIDA NO COTIDIANO: COMO CHEGAMOS AQUI?	96
4.1	Sistemas de preconceitos na sociedade conservadora: moralidade burguesa 100	
4.2	Ameaça dos estereótipos para controle da força de trabalho, do preconceito à opressão	104
5	TRABALHAR NOS SERVIÇOS PÚBLICOS	107
5.1	Fazer-se agente público: experiência, resíduos históricos, conduta no trabalho 107	
5.2	Da experiência vivida a experiência percebida: o movimento do humano no real em busca pelo conforto social.	115
5.3	Processo de trabalho nos serviços públicos	117
6	O SABER EM USO PROFISSIONAL: REFLEXIVIDADE, RECONFIGURAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO NA SOCIEDADE CONSERVADORA	120

6.1	Percepções e tendências no movimento do real	120
6.2	Reflexividade e saberes	122
6.3	Saberes e reconfigurações	126
6.4	Preconceito, interseccionalidade, reconfiguração de saberes e opressão	128
6.5	Opressão e saberes	132
7	OBSERVAÇÕES INICIAIS, PESQUISA E ANÁLISE: PRÉ-PANDEMIA E PÓS-CLAUSURA PANDÊMICA	137
7.1	Processo de implantação do projeto: apresentação inicial da proposta de trabalho	139
7.2	Intersetorialidade/escola/equipamentos externos	140
7.2.1	<u>Expressões fragmentadas da questão social</u>	141
8	O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A INTERSETORIALIDADE	148
8.1	Como você vê a intersectorialidade em Niterói?	150
8.2	Qual equipamento é mais resolutivo? Por quê? Os outros, como são?	154
8.3	O que falta para melhorar a intersectorialidade?	156
8.4	A escola consegue monitorar as causas da infrequência escolar?	160
8.5	Há encontros de responsáveis, comunidade e/ou equipamentos intersectoriais para tentar monitorar estes casos?	162
9	RECONSTRUÇÃO DA PESQUISA NO PÓS-ENCLAUSURAMENTO PANDÊMICO: BUSCA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	167
9.1	Conversando com os profissionais da escola	168
9.1.1	<u>As falas dos profissionais da escola e a escolha analítica</u>	169
9.2	Nuances nas respostas dos profissionais	170
9.2.1	<u>Conceitos norteadores e análise</u>	171
9.2.2	<u>A primeira mediação abordada é de natureza classista/econômica</u>	175
9.2.3	<u>A terceira mediação abordada foi a religião</u>	185
9.2.4	<u>Quarta mediação, a mediação étnica</u>	188
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A - Entrevista com equipe diretiva	213
	APÊNDICE B – Entrevista professores	214
	APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	215
	APÊNDICE D – Termo de anuência	216
	APÊNDICE E – Planilha inicial	217

INTRODUÇÃO

A estudo inserido na linha “Estado e Política Pública” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como ponto de partida as inquietações oriundas da minha trajetória de trabalho como assistente social na Secretaria de Educação de Niterói nos referidos programas, que tinham como proposta a articulação intersetorial das políticas sociais básicas¹ na lógica do Sistema de Garantia de Direitos² para alunos que estavam, naquele momento, em infrequência escolar, entendida aqui como uma das expressões da questão social.

¹ A Lei n. 8.069/90, em seu artigo 98, estabelece a aplicabilidade de medidas de proteção, da alçada dos Conselhos Tutelares (art. 101, incisos I a VII) e da Justiça da Infância e da Juventude, quando os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados: “I por ação ou omissão da sociedade e do Estado; II por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; e III em razão de sua conduta”. No art. 86 do ECA, define-se no âmbito da política, linhas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, que abrange, conforme o art. 87, as (I) políticas sociais básicas; como caminho para (II) serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; incluindo (III) serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão. Assim (art. 130), verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum e a colocação em programas, disponíveis, que devem atuar interdisciplinarmente e a intersetorialmente, articulando diferentes políticas sociais básicas — em especial a saúde, a assistência social e a educação — e manter estreita parceria com o SGD, sem prejuízo do envolvimento de políticas como habitação, trabalho, esporte, lazer e cultura, entre outras. A existência e a eficácia dos Programas de Apoio Sociofamiliar são essenciais à promoção do direito à convivência familiar e comunitária e constituem um dos pilares desse Plano Nacional, que objetiva a ampliação do seu raio de cobertura e o incremento de sua qualidade. Isso deverá ocorrer com a consolidação de políticas públicas universais e de qualidade e pela integração entre o Sistema Único de Assistência Social (Suas), o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e o Sistema Educacional (https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf)

² O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) consolidou-se a partir da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) de 2006, que estabelece como integrantes do “Sistema de Garantia” o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (com os gestores responsáveis pelas políticas públicas de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, capacitação para o trabalho etc.), o Conselho Tutelar, o Juiz da Infância e da Juventude, o Promotor da Infância e da Juventude, os professores e diretores de escolas e os responsáveis pelas entidades não governamentais de atendimento a crianças, adolescentes e famílias. A instituição do “Sistema de Garantia”, apresenta uma organização, com diversos integrantes distribuídos em 3 (três) grandes “eixos” (ou áreas de atuação): **promoção, defesa e controle**: O primeiro, o **eixo da promoção**, engloba as políticas sociais básicas (saúde, educação, assistência social, segurança etc.). O segundo, o **eixo do controle social**, consequentemente da promoção dos direitos das crianças e adolescentes cujos direitos já foram violados ou estão ameaçados, aborda as entidades que exercem a vigilância sobre a política e o uso de recursos públicos para a área da infância e da adolescência, como os Conselhos de Direitos e Fóruns. O terceiro, o **eixo de defesa**, reúne órgãos como Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário, com a função de intervir nos casos em que os direitos das crianças e adolescentes são negados ou violados. A Resolução 113 define o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente: Art.1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, estadual Distrital e Municipal. § 1º Esse sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas

Neste sentido o objetivo foi investigar como os profissionais de escolas públicas do município de Niterói-RJ percebem os agentes públicos³ que acionam o movimento intersetorial e se captam as mediações culturais que afetam a busca pela intersetorialidade no cotidiano⁴ dos serviços públicos, quando do atendimento da infrequência escolar das crianças pobres na implementação de programas que utilizam a intersetorialidade protetiva constituídas no âmbito do Programa Todo Dia na Escola (PTDE)⁵ e do Programa Bolsa Família Educação de Niterói⁶.

As demandas que advém da infrequência escolar, tem em si imbricações que envolvem, fortemente, três áreas de políticas sociais básicas, a saúde, a assistência social e, fundamentalmente, a educação.

Ao ser alocada na secretaria, fui inserida, inicialmente, no Núcleo de Assistência Técnica (NAT), equipe cujo objetivo era o atendimento emergencial a alunos e alunas de escolas da rede municipal de educação de Niterói que vivenciavam situações de violência.

públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (Conanda, 2006). Antes de sua criação, o Estatuto da Criança e do Adolescente já estabelecia a ação articulada de diferentes esferas e políticas na busca pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes. No art. 88, que trata das diretrizes da política de atendimento, temos no inciso **V** – Integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional; e no **VI** – integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das **políticas sociais básicas** e de **assistência social**, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista à sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei; (Redação dada pela Lei n. 12.010, de 2009). A Concepção da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente surgiu a partir do artigo 227, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a responsabilidade de garantir os direitos de crianças e adolescentes compartilhada entre Estado, famílias e sociedade. Isso significa dizer que todos somos responsáveis por todas as crianças e adolescentes.

³ Nesta pesquisa, estou considerando como agente público qualquer sujeito que esteja atuando nas políticas públicas que atenda e encaminhe alunos infrequentes e suas famílias para políticas dentro da lógica do atendimento intersetorial como caminho para proteção social ampliada dos alunos infrequentes.

⁴ O conceito de cotidiano será utilizado nesta pesquisa a partir do entendimento de Heller (1985), Lukács (1966) e Paulo Netto (1994) que entendem o cotidiano como uma categoria que atravessa a aparência da vida, no seu imediatismo e superficialidade, onde se utiliza as ultrageneralizações que em sua superficialidade afeta condutas e comportamentos. Assunto que será aprofundado no capítulo cinco deste trabalho.

⁵ O PTDE, hoje em dormência, foi criado em 2016, por um grupo de assistentes sociais que chegaram à SEMECT/FME a partir da convocação em 2014 de um concurso realizado em 2010. Esse grupo de profissionais foi convidado à época a desenvolver um trabalho que minimizasse a evasão escolar, principalmente nas séries iniciais.

⁶ O PBF, hoje substituído pelo Programa Auxílio Brasil, foi criado em 2003, por meio de Medida Provisória n. 132, de 20 de outubro de 2003, que foi transformada na Lei n. 10.836 em 9 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004a). Na educação, o programa tem condicionalidades voltadas para a presença no ambiente escolar, ou seja, frequência escolar mensal mínima, no caso das crianças de 6 a 15 anos, de 85% e frequência escolar mensal mínima de 75% para adolescentes de 16 e 17 anos. Esses dados eram computados no setor através de um sistema informatizado denominado “Sistema Presença”, que recebia os registros da frequência escolar e os motivos da baixa frequência dos alunos da rede municipal.

Na ocasião, o PTDE tinha como foco a elaboração de ações protetivas direcionadas ao acompanhamento dos estudantes de 20 unidades escolares que possuíam altos índices de infrequência escolar. Os membros do programa preocupavam-se, naquele momento, com a ausência de alunos e alunas da escola, principalmente crianças que cursavam o primeiro ano do ensino fundamental, justamente porque na época havia uma busca por vagas, em função do número reduzido de escolas e vagas para o atendimento da população em idade escolar.

A seguir passei a participar do Programa Bolsa Família Educação de Niterói (PBF/Educação), que acompanhava as escolas municipais, estaduais e federais da cidade com a finalidade de dar suporte à busca ativa nos equipamentos da proteção social de Niterói dos alunos e alunas em situação de infrequência escolar.

A partir destas experiências, desenvolvi minhas observações partindo da compreensão que, durante os percursos formativos dos alunos nos ambientes escolares, os profissionais da educação, a família, e toda rede intersetorial que atua para a proteção dos alunos e alunas infrequentes lidam com o impacto produzido pela infrequência escolar no cotidiano social, através de filtros ideológicos, desenvolvidos nas intersecções entre ser social e sociedade na materialidade das relações sociais capitalistas.

Assim, entendo que a intersectorialidade no contexto da operacionalização se constitui, como um movimento que acontece no real com inúmeras mediações, que no enfrentamento da infrequência escolar seria a saída para diminuição dos índices de pobreza através da proteção social ampliada com vistas a permanência no espaço escolar, gerando implicações fortemente sociais, mas também políticas e econômicas que desembocariam, diretamente, na esfera municipal – lócus da nossa pesquisa: onde sociedade, escola, alunos, famílias e infrequência escolar se articulam numa constante, longa e silenciosa exclusão.

A hipótese que orientou a pesquisa é a de que a força de, principalmente, de quatro mediadores culturais - percepção de classe, identificação étnica, orientação religiosa, orientação político-partidária, são fatores que alteram escolhas e condutas na práticas no âmbito dos serviços públicos que têm a intersectorialidade como ferramenta de articulação da proteção social, tendo em vista que o avanço do conservadorismo e do neoliberalismo no Brasil, que permeiam as relações sociais de opressão, mantêm ativo um sistema de preconceitos, afetando de forma direta, a proteção social a estudantes em situação de infrequência escolar.

O processo de investigação tem como base em pressupostos. O **primeiro** deles é que a burguesia brasileira, sócia menor da burguesia internacional (FERNANDES, 2005, p. 93) inserida no âmbito do aprofundamento da exploração capitalista, utiliza mecanismos que o

capital oferece para subordinar e subsumir o povo que compõe essa sociedade aos ditames do capital internacional; um destes mecanismos é a busca frágil do aluno infrequente.

O **segundo** pressuposto refere-se ao fato do Estado, ao assumir um caminho para consolidar a descentralização das políticas sociais, sem fortalecer os mecanismos estruturais da gestão municipal, sem aprofundar capacitações para os agentes públicos, sem fortalecer a participação social, colabora para colocar o agente público como responsável único da solução para a infrequência escolar.

Um **terceiro** pressuposto é de que o Brasil se formou como um país conservador, atravessado por preconceitos diversos e relações de opressão, que em suas intersecções mantêm ativo um sistema de exclusões, que afeta a forma como ocorre a procura aos alunos infrequentes, ou seja, alunos faltosos à escola.

Neste sentido, sistemas de diferentes formas de preconceito e suas opressões, se aproveitam dos saberes afetados pelos mediadores culturais, fracionados pelas formações disciplinares e pelas experiências cotidianas, e os usa, em um primeiro momento, para uma primeira exclusão, ou seja, uma proteção social fraca, pouco articulada, pontual dos agentes públicos, o que remete a uma proteção social inútil, ao mesmo tempo que oferta uma reviolação dos direitos dos alunos, já violados pelas dificuldades advindas da pobreza.

A partir desses pressupostos, e em face da infrequência escolar, considerada nesta pesquisa uma das expressões da questão social, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo de investigar as percepções dos profissionais da escola sobre a decisão dos agentes públicos em movimentar ou não a intersetorialidade, para proteção dos alunos infrequentes da escola pública, a partir destas percepções observar se desenvolvem ou não confiança na resolutividade da intersetorialidade.

Para isso, selecionei quatro mediadores culturais: fração de classe, cor/etnia, religião e posição político-partidária, que poderiam orientar as concepções de mundo (GRAMSCI, 2004, Vol. 1) dos agentes públicos, que no momento de movimentar a intersetorialidade, captaria os saberes em uso no trabalho intersetorial, produzindo mediações culturais que ao afetar práticas colabora para a manutenção da invisibilidade da questão social expressada na infrequência escolar.

Na sequência da exclusão oriunda da falta de reconhecimento que a infrequência escolar é uma forma de expressão da questão social, a opressão continua e se fortalece ainda mais, ao usar, novamente, o preconceito que paira sobre o aluno pobre, quase sempre oriundo de escolas públicas, de onde retira conclusões preconceituosas que todos os alunos pobres têm saberes

abstratos fracos que, na relação com os saberes experienciais da vida na pobreza, definem um trabalhador pouco qualificado.

Um consenso inventado sobre a capacidade dos alunos pobres, forjado no âmbito do cotidiano cultural da sociedade de classe, fortalecido pelos interesses da produção capitalista, que desloca a percepção da realidade apreendida pelos agentes públicos e que afeta a prática do movimento intersetorial.

Nesse sentido, relaciono o plano macrossocial, na perspectiva do processo de formação do pensamento social do Brasil, no cenário da administração pública brasileira das últimas décadas, com o plano microssocial, no qual discuto o trabalho como formador do humano; a lógica cultural de ser agente público no Brasil contemporâneo; e como os saberes se reconfiguram no ato do trabalho, atravessado pelas mediações escolhidas.

Tenho com campo de observação inicial a implementação de um programa desenvolvido para combater a infrequência escolar, cujos encontros e grupos de trabalho, em suas falas e em seus movimentos, foram olhados etnograficamente. Também realizei entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e equipes diretivas.

As percepções a serem apreendidas sobre o movimento da intersetorialidade vai se ancorar numa leitura realizada pelos olhares dos também agentes públicos professores e pedagogos que atuam nas escolas da rede pública de Niterói, seja na sala de aula ou nas equipes diretivas.

Como mencionei no primeiro parágrafo, o primeiro programa em que trabalhei foi implementado em 2016 em algumas escolas públicas da cidade de Niterói, no momento anterior à pandemia, para promover a busca dos alunos que naquele momento já estavam em situação de infrequência escolar, nomeado como “Programa Todo Dia na Escola” – PTDE, teve como objetivo inicial, atender a uma demanda do Ministério Público que visava ampliar a proteção aos alunos mais pobres, que por variadas situações estavam, no momento, fora da sala de aula.

Com uma duração efetiva de um ano, seguida de um forte esvaziamento no segundo ano, de modo que no terceiro ano só havia resíduos de sua existência, o que levou à sua extinção no final de 2018, momento em que fui transferida para o antigo PDF–educação, o PTDE chamou minha atenção pela sua fácil extinção, o que sinalizava algum tipo de situação para além do discurso da proteção social intersetorial como relevante.

Assim, comecei a buscar nos dados sistematizados dos atendimentos realizados no primeiro ano sinais que pudessem justificar o desinteresse dos profissionais da educação pelo acionamento da intersetorialidade junto aos parceiros da proteção social básica, momento em que tive a possibilidade de conversar com algumas equipes diretivas.

Em março de 2020, foi deflagrada a pandemia de COVID-19, como medidas de prevenção e contenção do coronavírus, foram estabelecidos pelos órgãos e instituições de saúde, o isolamento e o distanciamento social. Com isso, escolas, repartições públicas e muitas empresas foram fechadas em todo território nacional, colocando alguns limites e dificuldades para a pesquisa, que pode ser mantida por conta da tecnologia, mas nada comparado aos encontros presenciais. Após o abrandamento das medidas de isolamento social, algumas atividades foram retomadas, possibilitando, com a reabertura das escolas, alcançar os profissionais que trabalham diretamente com os alunos e alunas nas salas de aula, onde realizei a pesquisa etnográfica através do registro das falas durante conversas e aplicação de entrevistas semiabertas.

Tendo feito a contextualização do campo e do objeto, chego às minhas questões de pesquisa organizadas em dois eixos, a saber:

Eixo 1: Quanto as percepções dos profissionais da escola⁷ sobre o agente público e a prática intersetorial. Busquei resposta para os seguintes questionamentos: Os profissionais da escola sentem-se seguros em enviar demandas sociais para os agentes públicos que trabalham na proteção social? Os profissionais da escola percebem a força da formação social, cultural e histórica na prática do trabalho na proteção social no âmbito do movimento intersetorial?

As respostas para essas questões me permitirão captar como os profissionais da escola percebem relações entre a formação dos agentes públicos e sua ação na prática da intersetorialidade.

Eixo 2: Quanto as relações entre gestão escolar⁸, infrequência escolar e movimento intersetorial: busquei captar se equipe da gestão confia na resolutividade do movimento intersetorial, se a gestão escolar consegue monitorar as causas da infrequência escolar e a partir disso, acionar os agentes públicos, parceiros da intersetorialidade para encontros promovidos com responsáveis e comunidade.

As respostas para essas questões me permitirão captar como a gestão escolar atua na relação com a intersetorialidade.

Com base nessas questões, enuncio os objetivos da pesquisa.

⁷ Classifico como profissionais da escola os profissionais que compõem a parte pedagógica, ou seja: professores e pedagogos. Como equipe da gestão escolar classifico os diretores gerais e adjuntos, profissionais que atuam na gestão do cotidiano da administração pública da escola.

⁸ Classifico equipe de gestão os profissionais que estão na direção administrativa escolar.

Objetivo geral:

Analisar como os profissionais da escola e a gestão escolar apreendem a capacidade resolutiva⁹ da intersetorialidade.

Objetivos específicos:

- a) Captar se os profissionais da escola percebem as relações interseccionais dos mediadores culturais dos agentes públicos na prática na intersetorialidade.
- b) Analisar como os profissionais da escola percebem a condutas dos agentes públicos interseccionados por seus mediadores culturais.
- c) Observar o entendimento sobre o nível de resolutividade¹⁰ dos agentes públicos que trabalham no movimento intersetorial.
- d) Captar o nível de confiança dos profissionais da escola na intersetorialidade.

A pesquisa faz parte de uma trajetória de trabalho na qual fui envolvida antes do momento pandêmico quando já estávamos preocupados com a ausência de alunos da escola, principalmente os do primeiro ano, justamente porque na época se demandava uma busca por vaga, haja vista a rede municipal de educação de Niterói ter um número reduzido de escolas públicas.

Na época tínhamos primeiro e segundo segmento em 49 escolas; para o terceiro e quarto segmento, havia 12 escolas. Isso fez com que não entendêssemos os motivos pelos quais as crianças deixavam de ir à escola quando conseguiam acessar a matrícula.

Frente a esse questionamento e fazendo parte de um programa que buscava os alunos infrequentes, entendemos ser importante que os parceiros envolvidos na proteção social fizessem parte do contexto do programa. Com a certeza da importância da parceria, começamos a buscar entender os motivos do esvaziamento do movimento intersetorial. Assim, entendo que estudar o que movimenta um agente público em sua prática no trabalho, quais são as mediações que formam sua concepção de mundo e, com isso, a forma como vai se movimentar junto ao cidadão se revela como um caminho para o entendimento do não êxito de uma intersetorialidade protetiva.

Este texto, resultante da pesquisa, se estrutura em nove capítulos, além desta introdução e das conclusões.

⁹ Capacidade resolutiva seria o resultado da divisão entre o número de demandas sociais e soluções apresentadas e encaminhadas pelos profissionais frente a um fator de risco, cujo resultado 1 (um) definiria o atendimento imediato de todos os riscos.

¹⁰ Seria o quanto de capacidade resolutiva os movimentos intersetoriais alcançariam no atendimento das expressões da questão social expressada pela infrequência,

O capítulo 1 tem por objetivo situar o debate teórico, dentro da proposta metodológica que se fundamenta no método do materialismo histórico-dialético, no entendimento das categorias do modo de produção capitalista: trabalho, alienação, totalidade, mediação, contradição, necessárias à análise e presentes em todo nosso percurso. Esta abordagem teórica nos permite captar a realidade em seu permanente movimento, num processo que se expressa por um conjunto de momentos provisórios que se interconectam no tempo e no espaço.

Nessa lógica, o método materialista histórico-dialético é o caminho para construção do conhecimento, já que torna a trajetória em busca da compreensão do fenômeno um lugar possível, entendendo a vida como um processo dialético, histórico, dinâmico e contraditório.

Trabalhar com marcos conceituais fincados no método do materialismo histórico-dialético para tentar entender a resolutividade em políticas públicas requer análise das relações que vão do Estado ao ser social, passando por inúmeras mediações, considerando que todas essas relações se interconectam mediando diretamente os sujeitos e, por conseguinte, a realidade social.

Nesse caminho é que a teoria materialista histórico-dialética penetra na realidade social em toda a sua dinamicidade para avançar na observação dos fenômenos que emergem a cada tempo histórico. Trazer olhares sobre a gestão da coisa pública requer a escolha de um campo teórico que permita ampliar o olhar sobre o objeto, que de forma gradativa permita que pesquisemos caminhos para a superação das contradições que tornam a prática intersetorial uma contínua experiência.

Admito, também que, para tanto, apreender como a formação social e as relações sociais constituídas ao longo da vida medeiam a formação da consciência, da concepção de mundo, da fração da classe dos sujeitos envolvidos na prática intersetorial, é uma proposta de captar a força que a prática intersetorial pode ter na esfera da proteção social ampliada.

Para esse aspecto do objeto, utilizei registros com um olhar etnográfico a partir da observação de relações que envolvem o movimento da intersetorialidade, que foram realizados ao longo de todo o período que estive como membro do programa, como também, nos momentos em que fui as conversas com as escolas e profissionais para aprofundar a pesquisa.

Momentos em que busquei captar o fenômeno - movimento intersetorial, que por um lado, tem em si a capacidade de apresentar-se como um mecanismo neutro e imparcial; por outro, expressa condutas por parte dos agentes públicos que acontecem a partir de escolhas mediatas pela cultura social de cada agente público.

No capítulo 2, venho com uma discussão sobre a questão social no Brasil e a infrequência escolar. Historicamente, a questão social emerge da lógica de expropriações em

um determinado contexto socioeconômico, no interior das relações produtivas. Momento em que a produção de mercadorias visando ao uso e à troca busca o lucro e a acumulação de riqueza, mediante a extração do excedente econômico. Isso só poderia ser alcançado com a migração forçada dos campos para as cidades e a retirada dos produtores de seus meios de produzir e reproduzir a vida, deslocando esses meios para a classe burguesa em ascensão, abrindo espaço para sua exploração, momento em que a questão que envolve expropriação, exploração, subsunção real e pobreza vai ser a base de uma miséria humana que, nomeada como “questão social”, passou a ser alvo de buscas do seu entendimento.

Quanto à questão social no Brasil, trago, para além do comentado anteriormente, seu contorno a partir da nossa formação histórica, um país colonizado que desenvolveu estruturas sociais, econômicas e culturais fundadas em pensamentos conservadores e autoritários, a partir de uma reciprocidade subordinante e exploratória.

No capítulo 3, busco apresentar como ocorreu a formação do Estado brasileiro, com a preocupação de conseguir abordar o complexo escopo político, econômico e social que compõe a história da formação do pensamento brasileiro, nos seus desdobramentos orgânico, que com o advento dos governos liberais e neocapitalistas, teve sua estrutura ressignificada por valores próprios do capital, onde a posição assumida pelo Brasil de descentralização da gestão administrativa, surge como proposta de trabalhar com um movimento de diferentes políticas para a proteção social - a intersectorialidade.

A intersectorialidade no contexto da operacionalização das políticas públicas no âmbito do Estado gerencial contemporâneo foi divulgada, implementada e corroborada, tanto pela academia quanto pelos órgãos de governo, e passou a ser classificada como uma estratégia de enfrentamento da pobreza, mediante a articulação de políticas sociais básicas (principalmente saúde, educação e assistência social). Assim, passou a ser vista como a saída para a diminuição dos índices de pobreza proporcionada pela proteção social ampliada.

Essa narrativa não só traz implicações fortemente sociais, mas também políticas e econômicas que desembocam diretamente na esfera municipal — *locus* da nossa pesquisa, em que sociedade, escola, alunos, famílias e infrequência escolar se articulam numa constante, longa e silenciosa exclusão.

Baseio-me na ótica de Estado de Gramsci (2007, Vol. 3), para entendimento dos conceitos de *consenso*, *hegemonia*, *classes dominantes*. Para esse filósofo, o Estado “não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato” (GRAMSCI, 2004, Vol. 1, CC 11, p. 112).

Também trago a leitura de Poulantzas (1980), para ajudar no entendimento da permeabilidade do Estado que favorece a perpetuação de clãs políticos, que mesmo com ideologias diferentes permanecem aliados para a manutenção do poder; um poder que se apresenta condensado, mas permeável no seio do Estado, que se espraia em todos os níveis que fazem parte do escalonamento da hierarquia estatal.

E percepções sobre a administração gerencial do Estado, um projeto do capital que ainda não se completou, que tem na permeabilidade do Estado forças ideológicas políticas que atravessam o seu interior, que se materializam no fatiamento estratégico das diferentes secretarias para atender a diferentes partidos políticos. Nessas relações se define a descentralização financeira dos gastos com as políticas públicas, e a desconcentração de poder, que ofertam protagonismo político às cidades e seus representantes.

O Estado, por seu tamanho e complexidade, acaba servindo-se de esquemas logísticos baseados nas ideologias correntes das frações de classes que o compõem. O que será observado e demonstrado nesta seção é que essas ideologias, por sua vez, acabam traduzindo sentimentos e necessidades próprias de cada fração de classe, que em algum nível se identifica com a fração de classe no poder.

Utilizo também, para compor a travessia teórica da tese, a concepção defendida por Gurgel (2016) sobre a possibilidade de uma administração pública em que o pequeno e o médio escalão teriam a possibilidade de um protagonismo que permitiria a construção de um caminho para uma sociedade mais igualitária. Tomando essa tese, induzo que a situação da infrequência escolar e do ensino público não é tão simples. Sua complexidade transcende a questão da falta de infraestrutura, sem a excluir, mas exige uma abordagem científica dos contextos sociais que se apresentam invisíveis e subliminares na discussão política.

Assumo como pressuposto a condição capitalista e neocapitalista em que se encontra o Estado brasileiro, de onde surgem questões complexas ligadas ao fenômeno da infrequência escolar, seus antecedentes e seus desdobramentos sociais, que no decorrer da história sedimentam traços culturais percebidos e apropriados pelas frações de classes e repercutidos nas gerações. Abro espaço para discussão acerca da importância da mudança cultural para o reconhecimento da intersectorialidade como potência para construção da cidadania.

No capítulo 4, busco olhar sobre a formação social brasileira, através da leitura dos clássicos que discutem a formação social, cultural, econômica e política do Brasil, no entendimento de que a atualidade se encontra impregnada de resíduos históricos que preconceituam determinados grupos sociais. Uma herança do processo de colonização em que o autoritarismo, o patriarcalismo, o coronelismo e o racismo se difundiram por todo o Brasil,

fortalecendo o conservadorismo e a manutenção da subordinação por meio da conformação de uma identidade colonizada.

Na sequência apresento uma leitura do cotidiano brasileiro, repleto de ultrageneralizações negativas sobre determinados grupos na sociedade, que fortalece um capitalismo contemporâneo, de modo que a combinação entre o sistema de preconceito e formas sociais coercitivas afetam decisivamente os mais vulneráveis socialmente.

Na linha de Arruzza (2015), defendo que a opressão é um fator a mais no aprofundamento das diferenças sob os ditames do capital, entendendo que a vivência em um contexto de opressão marca como cada pessoa vai lidar com a realidade cotidiana.

Assim, o capital não se apropria, somente, do excedente da força de trabalho, em forma de mais-valia, se apropria, também, da mente dos trabalhadores, e o faz por meio da relação entre sistema de preconceito e relações de opressão, que se instaura a partir de um pensamento conservador, que internaliza processos opressores que se apresentam nas relações que compõem o cotidiano do mundo do trabalho.

Entendo que os sujeitos não podem ser analisados como partículas atomizadas, mas sim dentro do contexto social, histórico e econômico, mergulhados na cultura cotidiana. Assumo que o sujeito representa, em maior ou menor grau, sua fração de classe e suas vivências.

Para isso, trago Edward Thompson, que ajuda no entendimento da formação da consciência de classe, que se faz por determinações das relações de produção às quais os trabalhadores são submetidos independentemente de sua vontade. A consciência de lugar de classe se forma nas experiências histórico-culturais dos sujeitos em suas frações de classe, nas quais as relações sociais engendram sentidos às práticas sociais no seio das relações capitalistas de produção.

Uma formação de consciência que ocorre no cotidiano, espaço onde se desenvolvem as percepções sobre o que é viver em sociedade, as percepções impregnadas de resíduos históricos, que orientam a forma de se perceber o caminho necessário para manter as relações sociais para a sobrevivência na sociedade de classes, cotidiano repleto de normas não escritas, mas vivenciadas.

No capítulo 5 avanço no trabalhar nos serviços públicos, lugar em que o trabalho ganha contornos específicos, principalmente no âmbito da intersetorialidade, em que os serviços precisam se interconectar para atender às demandas multifacetadas da questão social.

O ser agente público: experiência, resíduos históricos, conduta no trabalho. As inúmeras redes de relações que compõem o cotidiano do serviço público. Espaço em que os trabalhadores se percebem, interagem e constroem saberes e cultura, em um contexto de trabalho onde a

intersetorialidade se movimenta a partir das escolhas definidas pelos agentes públicos atravessadas pelas inúmeras mediações que os formam como pessoas de um trabalho singular, o lugar das intersecções¹¹ das mediações culturais com a prática no movimento intersetorial.

Parto do entendimento de que a oferta dos serviços públicos representa uma mediação social feita pelo Estado, que depende da vontade de seus agentes, sujeitos que mobilizam positiva ou negativamente seus saberes, espaço de escolha e decisão que define o nível de sinergia que balizará o tempo de cada movimento intersetorial. Confere-se, assim, um caráter específico a cada atendimento, orientação e encaminhamento, pessoalizando e definindo caminhos para cada situação social percebida, que pode se tornar altamente inclusiva ou extremamente excludente.

No capítulo 6, apresento uma discussão acerca do uso do saber que os grupos profissionais apresentam, reconhecendo que a reflexividade reconfigura e ressignifica os saberes no momento de seu uso. Parto da perspectiva da interação social na qual a intersecção de preconceitos, ao mesmo tempo que aciona os saberes profissionais abstratos, experienciais e tácitos no âmbito do trabalho profissional, também configuram formas de pensar o outro que exclui antecipadamente das possibilidades de mudança de sua realidade social

Busquei nos estudos de Caria (2002) e Ramos (2012; 2014) uma referência para este estudo. Os autores afirmam que “o saber se organiza pela mediação que a experiência e a reflexividade do profissional fazem entre a teoria e a especificidade dos casos sobre os quais o trabalho profissional se debruça” (CARIA; RAMOS, 2018, p. 24).

Nessa relação entre os saberes e sua recontextualização na prática, trago uma análise sobre as percepções dos acionantes do movimento intersetorial. Por esse motivo, vejo a necessidade de introduzir aqui um levantamento teórico e metodológico que abranja o escopo relativo ao contexto profissional e aos elementos culturais que se relacionam.

Com base na compreensão de que saberes são conhecimentos que se articulam dentro de suas respectivas finalidades. O processo de construção desses saberes em cada agente público e a transferência destes em um contexto profissional serão abordados nesta seção, sob a perspectiva demonstrada por Caria (2002) e Ramos (2014).

No capítulo 7, apresento os resultados obtidos durante a pesquisa de campo. Com o aprofundamento teórico e levantamento realizado até aqui, parto para análise do campo, priorizando uma leitura do contexto e dos enunciados a partir da percepção de Bakhtin sobre linguagem e fala.

¹¹ O conceito de intersecção será aprofundado no trabalho, no capítulo seis, onde usamos as definições defendidas pela Prof^a de Direito na UCLA e Columbia Dr^a. Kimberley Crenshaw.

A análise se formou ao longo dos anos, nas conversas, encontros de grupos de trabalho, onde discutimos sobre a rede intersetorial existente, seus limites e suas possibilidades. Momentos estes dos quais surgiu a percepção, pela fala dos sujeitos representantes das escolas, do sentido que a pesquisa iria tomar para tentar esclarecer a visão sobre o movimento que, apesar de ser visto como importante, era, ao mesmo tempo, considerado utópico.

Tendo como base o pensamento de Kosik (1976), para quem o pesquisar se difere de outras formas de saberes por ser um processo de construção de conhecimento, que produz caminhos para o entendimento sobre o objeto, e na tentativa de superar a aparência, aprofundo as observações, sabendo que terei enigmas entre luz e sombras de onde o objeto, aos poucos, nem sempre em linha reta, tentará se apresentar.

Na concepção de que as questões macrossociais e microssociais medeiam direta e indiretamente o cotidiano e os dilemas sociais, e de que a formação histórico-social do brasileiro impulsiona no real diferentes formas de saberes, como o histórico, o social e o econômico, constituídos pelas experiências formativas se recontextualizam em face de saberes acadêmicos/abstratos, impulsionando uma prática crivada de mediações culturais.

Utilizei os dados relativos ao primeiro momento do programa que escolhi como base da pesquisa. De onde extraí percepções das mediações culturais que foram sinalizadas ao longo dos primeiros anos de aplicação do programa, para analisar as mediações que poderiam agir sobre a visão dos profissionais a respeito do movimento da intersetorialidade em torno da infrequência escolar.

Abordei também a participação do Sistema de Saúde, observando as novas dinâmicas e fenômenos ligados à saúde em geral e à saúde mental, que, em um contexto social afetado pela pandemia, traz um paradigma em que as questões sociais ganham nuances de complexidade, agravando situações de infrequência escolar.

A partir da flexibilização da clausura pandêmica, busquei ouvir os profissionais da sala de aula e outros que aceitassem responder sobre as mediações que tínhamos detectado anteriormente na fala de alguns profissionais das equipes diretivas no momento anterior ao fechamento pandêmico.

O propósito foi captar se mesmo os profissionais da sala de aula tinham ou não visão semelhante à das equipes diretivas, o que nos indicaria uma universalização das mediações sobre a realidade dos faltantes, e, para definir uma exclusão ampliada, utilizei a concepção dialógica de Bakhtin (2006) para quem os enunciados refletem uma polifonia, na qual diferentes formas de ver a sociedade se entrecruzam no momento das falas. Polifonia que representa

passado e presente em suas inter-relações. Mas que também remetem às percepções dos falantes da realidade que os cerca, na qual eles estão completamente mergulhados.

Essa análise foi orientada pelo entendimento de que os enunciados dos profissionais das escolas, que em certa medida são os sujeitos privilegiados na percepção da existência ou não de um sistema de preconceitos enraizado na sociedade brasileira que pode gerar mediações sobre os saberes no momento de sua recontextualização no ato do atendimento.

No capítulo 8, busquei trazer as percepções dos profissionais das equipes diretivas quando da busca pela intersetorialidade, no entendimento de que as escolas sempre sofreram e careceram de meios para a resolução da infrequência escolar de estudantes, o que se agravou no pós-clausura pandêmica. Captar a visão dos profissionais, suas vivências e a forma que se movimentam na resolução de crises e conflitos serviu para a compreensão dos problemas crônicos enfrentados durante o cotidiano de trabalho, quando as questões sociais ganham nuances de complexidade. O ambiente profissional torna-se lugar de tensões, as quais se relacionam com as questões observadas nas seções anteriores, principalmente quanto à formação de preconceitos e à tensão social classista.

No capítulo 9, fui ao encontro dos profissionais da sala de aula, com a intenção de ampliar minha leitura do olhar da escola sobre a importância e os entraves percebidos na busca pela intersetorialidade, que poderia partir, também, de profissionais que não fossem das equipes diretivas, até porque temos muitos profissionais que atuam nas escolas e que são moradores do seu entorno.

Nesse sentido, teríamos um olhar aprofundado do que seria para os membros da escola a busca por outras políticas pelas vias da intersetorialidade e, assim, tentaríamos estabelecer nexos e identificar possíveis contradições na prática dos agentes públicos que têm a intersetorialidade como mecanismo de articulação de políticas.

Com isso, a partir do olhar dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos infrequentes, procuro contribuir para a discussão acadêmica sobre os impasses que envolvem a prática intersetorial e ampliar a discussão sobre a fragilidade da proteção social na garantia de direitos básicos. Mas entendendo que este estudo precisa de complementações no que tange a ouvir os profissionais das outras políticas.

Como, também, entendo que, como seres humanos, também os profissionais das escolas, ao compartilhar suas percepções sobre as mediações que atravessam o cotidiano, não se excluem de estarem dentro desta mesma lógica cultural.

1 O MÉTODO, O OLHAR ETNOGRÁFICO E O CAMPO

Nesta complexa rede de poderes repletas de contradições internas e compensações pontuais, a unidade do Estado se faz mediante uma expressão de poder que atravessa as suas fissuras e que instaura transformações institucionais que se tornaram permeáveis aos interesses capitalistas, gerando orientações na política do Estado; um poder que amalgama o corpo do Estado, que une as peças da máquina, onde não há espaço para se pensar uma proteção social que busque uma menor desigualdade econômica. Nesse modelo repleto de interesses, a proteção social aparece na sua forma perversa: pontual, pois só assim protege o suficiente para não causar a morte, ao mesmo tempo em que mantém os pobres no mesmo lugar econômico — na pobreza —, pois só assim podem continuar sendo explorados e servindo de parâmetro para salários cada vez mais baixos.

Neste caminho é que a teoria materialista histórico-dialética penetra na realidade social em toda a sua dinamicidade para avançar na observação dos fenômenos que emergem a cada tempo histórico. Trazer olhares sobre a gestão da coisa pública requer a escolha de um campo teórico que permita ampliar o olhar sobre o objeto, e que de forma gradativa permita que pesquisemos caminhos para a superação das contradições que tornam a prática intersetorial uma contínua experiência.

Para Gramsci (2004), o homem se forma nas condições de hoje, da vida de hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer dentro de um processo, precisamente o processo dos seus atos, na perspectiva de uma natureza humana que se forja “como uma série de relações ativas, no qual a individualidade tem a máxima importância, ainda que não seja, todavia, o único elemento a ser considerado” (GRAMSCI, Vol. 1, CC 10, 2004, p. 413).

Para Thompson (1981), a experiência nos cerca e nos transforma:

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

Nesse conjunto, em que material e espiritual se mesclam, os sujeitos se percebem e se definem, e a cultura ganha relevância como espaço onde o homem se percebe como ser social.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar,

na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado, a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194).

É nessa dinâmica entre a experiência histórica e o contexto do processo dentro do trabalho que práticas objetivas e escolhas mentais acontecem, e definem a forma como as práticas irão acontecer.

Dessa forma, as categorias “trabalho”, “processo de trabalho” e “formação sócio-histórica” se fazem presentes neste âmbito da pesquisa, no entendimento de que é no trabalho e no processo de produção dos serviços sociais públicos que o agente da intersetorialidade se fortalece como ser social dentro da história de sua sociedade.

No contexto capitalista, onde o trabalho se subordina a classe capitalista, o processo de trabalho em serviços públicos se dá numa relação de compra e venda de mercadorias, no qual a força para o trabalho é o objeto da mercantilização, onde o trabalhador recebe um salário, pela força de trabalho, em troca dos serviços prestados, tornando-se uma mercadoria como qualquer outra.

Esse sentido temos o trabalho concreto, uma atividade vital dos seres humanos que na sociedade capitalista que gera um processo de acumulação de riquezas necessárias para a valorização do capital, os chamados trabalhadores produtivos, porque transformam matéria-prima em mercadoria.

Por outro lado, temos o trabalho abstrato, que emergiu a partir do século XVIII, em relação com o capitalismo manufatureiro, onde “a consciência humana deixa, então, de ser mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada. E, ao fazer isso, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica”. (LUKÁCS apud ANTUNES, 2002, p. 138) passa a cumprir papel na criação de valores de troca na sociedade contemporânea, movida pela lógica do capital.

No contexto de trabalho nos serviços públicos, existe uma relação de compra e venda de mercadorias, onde a força de trabalho se mercantiliza e se subordina à classe capitalista, onde se recebe um salário em troca de serviços prestados, inscrevendo-a no circuito do valor.

Assim, podemos compreender que os fundamentos são históricos, por envolverem um processo ocorrido ao longo do tempo de vida da humanidade sobre a terra, e ontológicos, por serem um produto próprio do ser em seu processo de humanização.

Busco pensar o trabalho na intersetorialidade dentro da esfera governamental, numa sociedade em que a maior parte dos valores é construída pela classe burguesa e que entende que o poder de expressar sucesso passa pelo tipo e quantidade de bens, o que nos conduz ao

pensamento de o quanto a prática dentro da intersectorialidade está envolta em valores burgueses.

Nesse sentido, temos duas situações: a dos agentes públicos e suas relações históricas, econômicas e sociais, em que o sucesso profissional — o status do cargo que ocupa — é um diferencial na sociedade atual. Esses mesmos agentes públicos no processo de trabalho enfrentam outra situação: a das escolhas sobre o que é para quem orientar sobre políticas sociais.

Nesse sentido, estudar como os profissionais da escola percebem os saberes que os outros agentes públicos acionam nas práticas intersectoriais ajuda no entendimento de o quanto a escola se sente frágil na busca pelo aluno infrequente.

Parto da compreensão de que a trajetória formativa se orienta por processos históricos, que o resultado da atividade humana no trabalho acontece pela mediação de fatores culturais que no cotidiano dos serviços o torna uma “unidade da objetividade e da subjetividade” (KOSIK, 2010, p.113).

Ao entender o trabalho na intersectorialidade como historicamente construído, coaduno com o entendimento de que este está imbricado com valores socioculturais do próprio momento histórico, o que determina certo nível de alienação na vida cotidiana e nos espaços de trabalho, afetando o processo que constitui o trabalho, por conseguinte, por conseguinte afeta a intervenção dos agentes públicos no movimento intersectorial.

Considerando a possibilidade acima, identifico a alienação não como falta de consciência de classe, mas como uma consciência deslocada por interesses particulares que atravessam o cotidiano do trabalhador da intersectorialidade. Isso faz com que ele, ao se relacionar diretamente com o que precisa produzir, ou seja, a proteção social ampliada, tensione o atendimento/orientação quando frente a valores divergentes dos seus.

Essa discussão nos remete ao problema das condicionalidades invisíveis¹² que atravessam a realidade da prática e se apresentam nas tomadas de posições ao longo dos atendimentos. Trata-se de valores que atravessam o processo de trabalho e podem causar ou não uma ampliação das orientações sobre as quais as possibilidades de intervenções intersectoriais se tornam a realidade dos sujeitos vulneráveis.

¹² De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) são compromissos assumidos pelo poder público e pelas famílias beneficiadas, visando transferências de renda condicionadas a comparecimentos a setores públicos específicos que funcionam como acesso aos direitos à saúde, à educação e à assistência social. Onde tudo é registrado, e as causas apresentadas pela família para o descumprimento tornam-se mecanismos de identificação de vulnerabilidades sociais que afeta ou impede o acesso das famílias às políticas. Não teria uma lógica de punição. (PRT/MDSCF/GM 555, DE 11/11/2005). No caso deste estudo, nomeio de **condicionalidades invisíveis** a condições sociais e simbólicas esperadas pelos agentes públicos no trato com os alunos infrequentes e suas famílias.

O crivo das condicionalidades invisíveis nos faz entender que no trabalho existem dimensões de alienação: se, por um lado, os agentes públicos se alienam dos saberes profissionais indo na direção dos saberes histórica e socialmente aprendidos; por outro lado, se alienam da sua história social, ao consensuar com o uso das condicionalidades invisíveis, se aproximando dos valores sociais das classes dominantes em uma luta que inclui permanecer no cargo, manter status e poder dentro da hierarquia de posições na estrutura política do Estado.

Tudo isso tem colocado em risco o direito à educação no Brasil, principalmente quando programas sociais de fortalecimento e laços protetivos são alvos de inúmeras críticas, levando ao fortalecimento contrário de decisões sobre a necessidade de redução de investimentos governamentais nas políticas sociais, o que atinge em cheio a política de educação como política social universal.

A partir dessas considerações, enfoco a análise no materialismo histórico-dialético, entendendo que essa abordagem teórica vai me permitir uma aproximação com o movimento do real, caminho para a construção do conhecimento sobre os impasses que atravessam a possibilidade de uma intersetorialidade dialética, historicamente construída, dinâmica, potencializadora de transformações do real.

Admito que, para tanto, apreender como a formação social e as relações sociais constituídas ao longo da vida medeiam a formação da consciência de classe dos sujeitos envolvidos na prática intersetorial é uma proposta de percepção da força que a prática intersetorial possa ter na esfera da proteção social ampliada.

Num sistema relacional complexo, os agentes públicos que atuam na intersetorialidade sofrem da mesma alienação do trabalhador que atua em qualquer outra realidade produtiva, só que, diferentemente de em outros trabalhos, na esfera pública geram-se, para alguns agentes públicos da intersetorialidade, situações de fragilidade funcional.

Nessas lacunas entre o real, o vivido, o experimentado, o sofrido e o calado, é que captamos e apreendemos a essência da expressão do fenômeno que tentamos compreender nas suas contradições e incompletudes.

Kosik indica que:

De certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma realidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia; do mesmo modo, porém, também a esconde: a realidade não está contida na cotidianidade imediatamente e na sua totalidade; está contida por certos aspectos determinados e mediadamente. A análise da vida de cada dia constitui — em certa medida, apenas — a via de acesso à compreensão e à descrição da realidade; além das “suas possibilidades”, ela falsifica a realidade. Neste sentido, não é possível entender a realidade da cotidianidade, mas a cotidianidade é entendida com base na realidade. (KOSIK, 2010, p. 83)

Esse processo do real pensado reproduz o concreto pela via da abstração, em que o real se apresenta na medida da compreensão possível. Esse percurso dialético, essa circularidade por onde passa o pensar, enriquecido das determinações que se podem apreender, permite que se aproxime da realidade do objeto, o que inclui percepções simbólicas e imaginárias que podem atribuir qualidades fantasiosas ao objeto.

A totalidade social se apresenta não só pelas experiências vividas, mas também pelas experiências do que se está vivenciando. Isso se constitui, segundo Kosik (2010, p. 11), pelo “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”.

Assim, o materialismo histórico é uma concepção de mundo, uma forma de compreender os fenômenos da natureza e da vida social, uma concepção teórico-metodológica que entende o conhecimento dos fenômenos como uma forma de pensar que busca captar o fenômeno em seu processo dialético, um processo complexo de interação entre o sujeito e o objeto, na busca das múltiplas determinações que compõem o fenômeno. Visa-se, por esse método, a entender a relação entre o sujeito que busca, para além da aparência fenomênica do objeto, a especificidade de cada fenômeno e suas mediações específicas.

Portanto, os conceitos de *trabalho*, *totalidade*, *contradição*, *mediação*, *historicidade*, *realidade* e *ideologia* se articularam com os conceitos que emanam do objeto e que serviram para organização da sistematização dos dados ao longo da pesquisa. Com essas categorias, configuram-se tanto o método de investigação marxista quanto o método de exposição, com a dialética que permite observações do movimento do real, na busca da descrição do fenômeno e de suas possíveis causas e prováveis consequências, sempre contraditórias, incitando um olhar crítico sobre o objeto da pesquisa.

Entendo que a análise do nosso objeto de estudo envolve a totalidade do real. Por isso, busquei apreender a relação da prática com a totalidade, em que os agentes públicos da intersectorialidade estão imersos.

Isso faz com que coincida a produção com o que se é, permitindo verificar o quanto na produção do trabalho, expressa a alienação envolta pelos mediadores culturais frente ao real, onde a aceitação da alienação imposta pela cultura capitalista, coloca a epistemologia materialista histórico-dialética, como o caminho para a compreensão dos fenômenos na sua processualidade e totalidade, que se forja na dialética entre singularidade de cada serviço onde se movimenta a intersectorialidade protetiva ampla, onde a particularidade de cada caso a ser atendido em relação com a singularidade dos setores expressam uma universalidade de

atendimentos, que aparecem na unidade do real que deve ser apreendida na relação entre teoria e prática.

Para se compreender se existe uma práxis intersetorial no modelo de sociedade atual é necessário passar pelo entendimento de que a prática intersetorial está no mundo da alienação, no qual o homem tem uma atitude imediata e alienada em face da realidade concreta.

Para entender a complexidade de investigar, é preciso entender que o cotidiano tem um ritmo próprio que se diferencia em cada sociedade, num trato prático-utilitário com as coisas. O indivíduo “em situação cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico de realidade” (KOSIK, 2010, p. 14). Esse sistema irá conformar a sua práxis como:

[...] o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens (KOSIK, 2010, p. 14-15).

O cotidiano do trabalho tende a ser assim configurado, e sua desmistificação poderá ser elaborada mediante uma investigação orientada pelo materialismo histórico-dialético.

1.1 Materialismo e o olhar da etnografia

Esta pesquisa reconhece que para se aproximar da realidade é fundamental o uso do método do materialismo histórico-dialético, cuja proposta de análise apresenta conceitos fundamentais para a leitura macrossocial da vida, categorias que estão atravessando toda nossa exposição no plano macro e no plano micro conceitual deste trabalho.

Dito isso, entendo que a interpretação de um dado fenômeno envolve a captação das percepções acerca da realidade, que passa pela observação da totalidade social que envolve cada sujeito em relação com a reflexividade que desenvolve.

Para tentar me aproximar da realidade pelas mediações e nexos existentes, me ancoriei em conceitos fundantes do método; e para avançar na leitura do mundo próximo ao fenômeno estudado, utilizei ferramentas de trabalho das Ciências Sociais, que podem me ajudar nas aproximações pretendidas.

A escolha de um olhar etnográfico passou pela compreensão de que sujeitos em situação reflexiva utilizam uma dinamicidade que, para ser captada, precisa de um movimento observacional denso, no sentido de Geertz (1989), que vê na descrição etnográfica densa das

observações de campo o lugar privilegiado para leitura das minúcias do real que não costumam ser expressas em palavras; percepções que são captadas no interstício das conversas abertas durante os encontros. Foram nos espaços entre as perguntas que orientaram nossa pesquisa que este momento se abriu, onde foi possível captar os detalhes que envolviam as respostas de cada pessoa e do grupo.

Para Geertz (1989) a cultura como semiótica, está repleta de teias de sentido, nos quais se buscam as mediações significativas — os significados. O pesquisador, para o autor, não estuda o nativo, ele estuda junto com o nativo, não é nativo, mas está em inter-relação contínua com a cultura do outro. Assim, ao aplicar meus questionamentos, sendo funcionária da fundação eu estava no meio, junto com meus colegas, compartilhando as experiências.

A observação densa, assim se apresentou: interpretativa, percepções sobre a realidade que precisam ser tensionadas pelos conceitos da teoria; observadora dos discursos em fluxo, a partir dos enunciados no movimento do real; organizadora dos enunciados discursivos em suportes pesquisáveis, ancorando-os em conceitos fundantes da teoria e conceitos conjunturais, e, por fim, participante do mundo da realidade pesquisada.

A partir desse entendimento, ancorei-me para o estudo do grupo profissional do agente público, nos estudos de Ramos (2014), sobre os agentes comunitários de saúde, ou seja, no entendimento de que o olhar etnográfico possui um potencial observacional crítico que nos ajuda na aproximação com o objeto da pesquisa.

Tendo como instrumento de organização textual das ideias um diário de campo, o estudo a partir de um olhar etnográfico nos permite retornar às observações vividas e sentidas transcritas em palavras, onde preocupações e cuidados expressam as emoções primárias do olhar etnográfico; e, assim, pode redimensionar o fenômeno em movimento. Tendo sempre a clareza de não confundir a “fala que (se) ouve com a verdade científica e o envolvimento emocional do pesquisador com seu campo de trabalho” (MINAYO, 1994, *apud* RAMOS, 2014, p. 107).

Assim, ainda em conjunção com o pensamento de Ramos (2014), “não negamos a contribuição dessas correntes para a construção do senso comum como objeto da sociologia, entendemos que a compreensão dos processos sociais não pode prescindir do estudo da experiência humana” (RAMOS, 2014, p. 107)

Nesse sentido, as percepções captadas foram do grupo representado pelos profissionais da escola: professores e equipes diretivas, como vivenciavam a experiência de acionar as malhas da rede intersetorial. Que se deu em momentos diferentes, algumas entrevistas e um

grupo aconteceram antes do momento pandêmico, e outras na volta parcial nos pós clausura pandêmica.

Com essa compreensão, nossa pesquisa foi se fechando nas percepções de grupos de profissionais da escola, a partir de dois grupos: primeiro — de professores e pedagogos; e segundo — da equipe diretiva; com ambos, procuramos:

[...] captar, ao nível da linguagem cotidiana, o que é dito e repetido entre as pessoas do grupo profissional (também incluindo com quem, quando e onde), entendendo (que) o etnógrafo a principal fonte de dados e o diário de campo, a principal ferramenta de registro, a ser utilizada, preferencialmente, após cada período da observação (RAMOS, 2014, p. 118)

Assim,

É fundamental que as pessoas se ponham a falar, mas que também consigamos que sua fala se oriente para os nossos objetivos, sem que tenhamos, para isso, que invadir ou interceptar a fala dos sujeitos, com o risco de comprometer seu fluxo e, assim, perder esse meio como fonte de dados (RAMOS, 2014, p. 120).

Reconheço que o protagonismo das enunciações é dos que vivem a experiência de buscar a intersetorialidade.

O materialismo histórico possibilita a compreensão dos fenômenos da natureza e da vida social, na complexa interação entre o sujeito e o objeto, buscando captar as múltiplas determinações que compõem o fenômeno, uma análise que envolve a leitura da totalidade do real. De onde se apreende a relação da prática com o todo complexo em que os agentes públicos da intersetorialidade estão imersos, e faz com que coincida a produção do seu trabalho nos serviços públicos com o que os agentes foram desenvolvendo em sua formação – sujeitos históricos produtos das relações sociais.

Assim, os fenômenos vividos, em processualidade, forjam uma dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, que se expressa na unidade do real, que movimenta a prática intersetorial no mundo da alienação, no qual o homem tem uma atitude imediata e alienada em face da realidade concreta.

No primeiro momento da pesquisa optei por utilizar os dados que pudessem ser coletados pelo grupo de profissionais que estavam atuando no programa, o que levou a ter no primeiro ano de aplicação do programa atividades com as equipes diretivas e os alunos infrequentes o que permitiu ampliar o olhar e aprofundar a certeza de que este movimento intersetorial e suas implicações com a formação humana precisava ser observado com maior cuidado.

Já nos momentos seguintes, devido a mudança de foco do setor para outros projetos, como também, o esvaziamento da busca pelo PTDE pelas escolas, optei por atividades com os professores, justamente para observar suas percepções, pois, a partir de suas observações sobre

as possíveis mediações culturais, esses profissionais poderiam estar, também, diminuindo a busca pela intersetorialidade para os alunos infrequentes.

1.2 Conceitos norteadores da análise das percepções

A proposta de fazer uma pesquisa fundada num olhar etnográfico sobre o real, atrelado a uma análise de discurso foi uma escolha em face da percepção de uma contradição no âmbito da operacionalização do PTDE. Se, por um lado, tínhamos princípios da administração pública¹³ que precisavam ser observados; por outro, tínhamos a fala dos profissionais da escola remetendo a percepções da existência de condicionalidades invisíveis que inibiam tanto o princípio da impessoalidade quanto o da moralidade¹⁴.

Após uma aproximação inicial com o campo, percebi a necessidade de buscar conceitos que já atravessavam as falas dos profissionais da educação, sinalizando serem conceitos-chave já há muito percebidos pela escola e seus profissionais. Assim, poderia entender o quanto que esses conceitos já imbricados na mente dos profissionais geravam um afastamento ou conformação pela não busca da intersetorialidade.

Foi por meio das falas dos profissionais da educação, no ano inicial de aplicação do PTDE, que selecionei as quatro mediações — classista, política, étnica e religiosa — para, a partir delas, retornar ao campo e captar o quanto elas afetavam o movimento dos profissionais da escola pela intersetorialidade.

Assim, apesar de estarmos em escolas públicas, podíamos ver que, dentro da situação de não riqueza dos alunos, havia uma escala que media a condição de possuir bens, o que diferenciava os alunos dentro da escola pública. Criava-se, assim, dentro da faixa dos não ricos, níveis de pobreza que passavam pelo nome da comunidade de moradia, por ter ou não ter emprego formal, por ter carro ou não, por morar perto da rua principal ou mais no interior da comunidade, e em que bairro a comunidade está situada. Todas essas nuances faziam diferença na hora de se pensar acionar a intersetorialidade, pois, dependendo das respostas, teriam ou não um retorno produtivo. O viés político-partidário já vem sendo indicado em outras análises sobre o tema intersetorialidade. O que tentei buscar foi o nível de entendimento que os profissionais

¹³ Administração pública, portanto, é o tipo de administração que visa a obter com pessoas, técnicas e recursos, subordinados a determinações políticas e legais, os resultados esperados pelo Estado e pelo Governo no contexto da relação deste Estado e deste Governo com a sociedade” (Gurgel, 2018, p.1)

¹⁴ O artigo 37 da Constituição Federal exterioriza que a Administração Pública, obedecerá aos princípios da legalidade, moralidade, publicidade, eficiência e impessoalidade.

tenham dessa realidade. Quanto à questão religiosa e étnica, ela se esboçava em todos os grupos de trabalho quando buscávamos encontros para minimizar a infrequência escolar.

A contradição aqui é que, quando se está tratando de serviços públicos dentro de uma política ou de um programa que busca a intersetorialidade protetiva, no âmbito da administração pública, que tem como um dos seus princípios a impessoalidade¹⁵, o que tem uma relação direta com a neutralidade, entende-se que programas protetivos precisam ser programas isentos de crivo de valor.

Se a impessoalidade trata esse atender pessoas que precisam de um movimento que envolva diferentes políticas públicas, sem nenhum tipo de critério de beneficiamento, precisamos ter junto a esta uma neutralidade dos valores, sem o quê estaríamos tendenciando para pessoas que atendessem os valores particulares do agente público.

Ao mesmo tempo, sabemos que neutralidade é algo inexistente. Assumir uma leitura de Estado que funciona em contradição e conflito permanente, que em determinados momentos históricos, diante de algumas contradições do real, assume mudanças internas e cria políticas públicas que usam a intersetorialidade como traço operativo, significa o reconhecimento do espaço do movimento intersetorial como um campo de luta, em que grupos de interesse se aproximam por reconhecer que a intersetorialidade é um movimento do humano que pode remeter a transformações sociais.

Entendo a política pública como uma ação escolhida e, portanto, politicamente pensada, orientada para um determinado fim, que se utiliza de princípios que deveriam abarcar a todos os cidadãos, se traduz em diretrizes, objetivos e normas, explicitados em propostas operacionais com projeções conscientemente pensadas, racionalmente elaboradas, e que não pode ser descolada dos sujeitos que a operacionalizam.

Em outras palavras, afirmo que, para se efetivar, a política pública requer vontade do agente público que a operacionaliza. Como um ato político, o movimento intersetorial envolve conflito de interesses, o que ultrapassa as condições de sua formulação. Inclui-se nesse espaço a possibilidade de não movimentar a intersetorialidade. Uma contradição comum no trato das políticas públicas é que, se, por um lado, temos as propostas de ações intersetoriais, por outro, temos os profissionais da ponta, que têm a prerrogativa de acioná-las ou não. Também

¹⁵ “O princípio da impessoalidade, referido na Constituição de 1988 (art. 37, caput), impõe ao administrador público que só pratique o ato para o fim que a norma indica, de forma impessoal. (Meirelles, Hely Lopes Direito Administrativo Brasileiro, 40ª Ed, 2013, pag.95), a neutralidade se refere ao direito público Internacional, que remete as convenções de 18 de outubro de 1907, assinadas na conferência de paz de Haia, nos Países Baixos. Concebida para manter a Independência, significa não tomar partido em conflitos de natureza política, ideológica ou religiosa.

precisamos questionar a forma como essa operacionalização intersetorial acontece, e se acontece.

Nesse sentido, entendo que o conjunto de saberes mobilizados para atender ao aluno infrequente, no âmbito da intersetorialidade, expressa lutas ideológicas da sociedade do capital. A prática do serviço é um movimento do humano, entendendo que o “humano” se produz no conjunto das relações sociais passadas e presentes numa sociedade complexa em que se disputam lugares sociais.

1.2.1 Primeira mediação: fração de classe/econômica

Para Thompson, o termo “classe”, para além da inserção diferenciada no processo produtivo, refere-se também às experiências vividas, herdadas por pessoas que partilham uma inserção comum na vida produtiva, uma consciência como do lugar social no seio da produção capitalista.

Em razão dessas experiências em suas relações sociais, os sujeitos “sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (THOMPSON, 1987a, p. 10), constituindo pautas comuns, que medeiam a percepção do movimento do capital e moldam sua concepção de lugar dentro da fração de classe à qual pertence.

As frações de classe não se definem de forma abstrata, elas são definidas a partir de uma composição de pessoas que experienciam e compartilham interesses, tradições e valores. Conseguimos, assim, compreender a forma como a classificação popular de classe passou a ser uma classificação relacionada ao lugar social na sociedade do capital.

Quando falamos de uma classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando as mesmas categorias de interesses, experiências sociais, tradição e sistema de valores, que tem a disposição para se comportar como classe, para definir a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas classe, mesmo, não é uma coisa, é um acontecimento (THOMPSON, 2001, p. 169).

Partiu-se do primeiro ponto para a compreensão dos discursos sobre os fenômenos econômicos e de classe, com perguntas que permitiram aos entrevistados construir discursos livremente pautados por sua visão de mundo.

A ideia foi compreender o quanto as educadoras entendem que os fenômenos de classe e econômicos medeiam a atuação dos profissionais da rede profissional. A partir das respostas afirmativas, percebeu-se que o elemento poder aquisitivo era tido como fator de diferenciação

de tratamento dos usuários da rede de proteção à criança, ou seja, a diferenciação se dava em torno do poder econômico de quem recebe os serviços. Apesar de sempre colocarem o fator econômico como possível, quase todas relacionaram esse fator a outros, como se procurassem ancorar sua afirmativa na justificativa de que só o econômico não era suficiente, já que estávamos tratando de pessoas pobres e ausentes da escola.

Entendo, assim, que as pessoas no cotidiano da sociedade capitalista contemporânea, sem desconsiderar a divisão entre classes fundamentais, desenvolvem percepções sobre lugares sociais no interior das classes fundamentais, onde se inclui o lugar da fração de classe que compõe a maioria dos alunos da escola pública do primeiro segmento do ensino fundamental, que passa pela condição financeira familiar, que os coloca como moradores de espaços urbanos periféricos, e muitas vezes com pouco ou quase nenhum acesso a bens e serviços sociais e culturais.

É no balanço das percepções sobre a vida que o senso comum vai se adequando à realidade cotidiana. Mesmo participando da elaboração do mundo simbólico, tem em si inúmeras mediações da realidade à sua volta, fortalecendo uma determinada percepção de mundo, no entendimento de que na luta entre ideologias as ideias dominantes aparecem como majoritárias na constituição do senso comum das classes subordinadas, que, desagregado da consciência de classe na concepção marxiana, torna-se um legitimador da dominação.

Nesse sentido, Thompson, ao tratar nas experiências vividas herdadas, contribui para que percebamos como as pessoas herdaram a percepção de classe, ou seja, é no cotidiano, no movimento que o real imprime a cada fração de classe, nas lutas de cada fração de classe, se os membros da classe se identificam.

Mas, ao vivenciar o cotidiano de sua nova categoria trabalhista, o agente público, vivencia uma nova experiência que pode afastá-lo da fração da classe de origem.

Assim, é nas percepções assimiladas conjuntamente, que os agentes públicos assimilam a percepção da categoria servidor público, apagando, em alguma medida, a identificação de classe de origem como lugar de luta comum para a defesa de posições políticas, econômicas e ideológicas, colocando em seu lugar as lutas da fração de classe que se identifica como servidor público.

1.2.2 Segunda mediação: posição política

A mediação posição política, no caso estudado está vinculado a relação dos agentes públicos com posições político partidária, ou vinculação a um determinado agente político.

É uma mediação importante a se considerar a partir da institucionalização dos profissionais que atuam na rede de proteção social.

Os posicionamentos institucionais não deixam de ser políticos e podem mediar no modo de atuação dos profissionais que ali trabalham. É imprescindível aqui notar se os entrevistados percebem que existe essa mediação nos espaços de atendimento a vulneráveis e que trabalham nos eixos sociais.

Como apontam Senna e Garcia:

Se o termo intersectorialidade é carregado de conotações positivas, é preciso reconhecer que sua operacionalização enfrenta um conjunto considerável de obstáculos, relacionados, entre outros fatores, às diversas lógicas organizacionais que regem as arenas setoriais, à disputa por recursos e status entre os setores envolvidos e à complexidade do processo de intermediação de interesses distintos com capacidades também distintas de mediação na arena decisória. Como afirma Andrade (2006: 280), a intersectorialidade é marcada pela existência de “um consenso discursivo e um dissenso prático”. De fato, as análises das experiências concretas de ações intersectoriais apontam uma multiplicidade de caminhos e inúmeros desafios para sua efetivação (SENNA; GARCIA, 2014, p. 277).

Um destes desafios é a mediação político partidária. Deve-se considerar que o agente público é um ser humano e, por isso, essencialmente político; no processo constante de sua formação humana, ele se forma sujeito concreto, que produz e reproduz o mundo, onde se torna consciente de si e da atuação que pode ter.

Como ser político, o agente público se envolve nas relações sociais e trabalhistas no âmbito das políticas intersectoriais, de tal modo que é preciso reconhecer que a dimensão política é uma das mediações mais fortes que atuam sobre a intersectorialidade.

Essa mediação, apesar de se mostrar presente nas entrevistas, se manifesta pelo vínculo com partidos políticos. Assim, elementos do comportamento/ação do profissional foram representados em respostas que citaram partidos políticos, políticos (representantes), pensamentos políticos, ideologia política e posicionamento político.

Considerando que, não há uma nação que tenha uma hegemonia ideológica única para todo seu povo, considerando a ideologia organicamente constituída no sentido gramsciano, que a entende como “historicamente necessária”: “as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” (GRAMSCI, Vol. 1, CC 11, 2004, p. 237).

Portanto, não temos ideologia única nem em Niterói, nem no Brasil, nem no mundo. Partilhamos concepções de mundo que se chocam no cotidiano, que lutam para representar

pensamentos e posições na guerra do dia a dia, usando o movimento intersetorial para se avançar nas posições políticas dentro do território da cidade.

Monerrat e Souza (1992), além de reconhecer o espaço onde a intersetorialidade se realiza como lugar de “competitividade política partidária predatória” (p. 200), avançam na análise ao observar que: “Em geral, os secretários municipais e outros gestores são atores que almejam cargos eletivos na política local e, ainda que pertençam ao mesmo partido, a disputa por espaço político está sempre em questão.” (p. 218)

A lógica de construir uma carreira política molda um tipo de comportamento não cooperativo, marcado, principalmente, pela concretização de projetos que possam ter um tom marcadamente personalista.

É nesse sentido, de uma política voltada para interesses privados que nós estamos tratando nesse trabalho. Não estamos falando da grande política no sentido de luta de ideias, estamos tratando aqui da pequena política, da política de interesses privados atuando no espaço público. Apesar de reconhecer que toda a luta por posicionamentos políticos, seja na grande político ou na pequena política, temos a força das ideias em debate, no caso da pesquisa estamos tratando da força do pensamento em prol de interesses privados, ou seja, o uso da influência político partidária na tomada de decisão no movimento intersetorial.

A partir desse eixo, pode-se concluir que a noção de política tem a ver com a ideia de partidarismo pessoalizado, e não como uma concepção ampla e organizada de elementos constituintes de valores e processos para o bem comum, ou seja, elementos de proteção social e desenvolvimento econômico de igualdade e liberdade; um discurso que acaba por imputar uma política encabeçada por uma noção de partidarismo, em que cada um busca contemplar a sua ideologia implantada em seus valores e conjuntura política.

A perspectiva de trabalho intersetorial significa muito mais do que justapor ou compor projetos, configura uma “mudança na lógica de governar setorialmente para a uma lógica intersetorial que requer decisão política, pois implica mudanças na organização, ou seja, nas estruturas de poder” (SENNÁ; GARCIA, 2014, p. 283), na cultura, impondo uma combinação entre política setorial com intersetorial no processo de gestão, e não uma contraposição (SPOSATI, 2006; SENNA; GARCIA, 2014), envolve superação da disputa de poder político e pelos recursos financeiros que chegam com a descentralização econômica para operacionalizar as políticas.

Na concordância com as autoras acima, entendendo que a mudança que implica uma alteração das estruturas de organização do poder passa, necessariamente, pela alteração da percepção sobre o outro, que envolve, diretamente, uma sintonia, uma empatia, uma formação

educativa-cultural que vise fortalecer o consenso sobre a importância da proteção social ampliada, principalmente, na mente dos sujeitos que atuam no movimento intersetorial.

1.2.3 Terceira mediação: religião

Entendo que os sujeitos se formam em meio a relações organicamente constituídas, com inúmeras fragilidades, captadas na realidade, em que observa, analisa, pondera, forma pensamentos, desenvolve percepções sobre a vida e o viver; cria o senso comum.

Na espontaneidade da vida real.

Isto é, ocorre conceber o homem como uma série de relações ativas (em processo) na qual se a individualidade tem a máxima importância, não é, contudo, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o 2º e o 3º elemento não são assim simples como podem parecer. O indivíduo não entra em relações com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, enquanto faz parte de organismos dos mais simples aos mais complexos. Assim o homem não entra em relação com a natureza simplesmente, pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. Ainda: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, isto é, correspondem a um grau maior ou menor de inteligência que dele tem o homem singular. Por isso, se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o complexo de relações do qual ele é o centro da amarração. Nesse sentido o filósofo real é e não pode ser outro que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações do qual cada indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, se fazer uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto dessas relações (GRAMSCI, Vol. 1, CC 11, 2004, p. 413).

Como manifestação humana, a filosofia do senso comum, o pensamento cotidiano não pode ser dissociado da realidade e da história.

A filosofia não pode ser reduzida a uma naturalista “antropologia”, isto é, a unidade do gênero humano não é dada pela natureza “biológica” do homem, as diferenças do homem, que contam na história não são aquelas biológicas (raça, conformação do crânio, cor da pele etc.; e a isto se reduz depois a afirmação “o homem é aquilo que come” — come grão na Europa, arroz na Ásia, etc. — que se reduziria em seguida a uma outra afirmação: “o homem é o país onde habita”, pois que a grande parte dos alimentos, em geral é ligada à terra habitada) e nem a “unidade biológica” tem por acaso grande contato com a história [...] Nem a faculdade da “razão” ou o “espírito” criou unidade ou pode ser reconhecido como fato unitário, porque conceito somente formal, categórico. Não o “pensamento”, mas aquilo que realmente se pensa une ou diferencia os homens (GRAMSCI, Vol. 1, CC 11, 2004, p. 244).

Como produto do processo histórico, o sujeito social e seu pensamento, o homem se recria no trato com os demais seres humanos, um filósofo da vida real, das relações necessárias construídas com o outro.

Uma humanidade que se manifesta na busca religiosa, apresentada por Löwy (2007) no ensaio “Marxismo e religião: ópio do povo?”, em que o autor busca o entendimento do fenômeno religioso, a partir de Gramsci, para quem:

A religião é a utopia mais gigante, a mais metafísica que a história jamais conheceu, desde que é a tentativa mais grandiosa de reconciliar, em forma mitológica, as reais contradições da vida histórica. Afirma, de fato, que o gênero humano tem a mesma “natureza”, que o homem [...] como criado por Deus, filho de Deus, é, portanto, irmão de outros homens, igual a outros e livre entre e como outros homens [...]; mas também afirma que tudo isto não pertence a este mundo, mas sim a outro (a utopia). Desta forma, as ideias de igualdade, fraternidade e liberdade entre os homens [...] estiveram sempre presentes em cada ação radical da multidão, de uma ou outra maneira, sob formas e ideologias particulares (GRAMSCI, 1971, apud LÖWY, 2007, p.308).

E avança em sua análise nos impactos do capitalismo na religião sobre a vida das frações de classes mais pobres, que, em face do desemprego, prisões, doenças, mortes, entram nos templos e aderem a filosofia espontânea das massas, impregnadas de pensamentos tradicionais, conservadores, folcloristas articulados aos pensamentos advindos da religião.

No crescimento do neoliberalismo, que destrua os direitos trabalhistas, que precisa da aceitação passiva do desmonte do Estado, que as igrejas neopentecostais ganham força, ocupando espaços que em outros momentos eram cobertos pelos sindicatos, pelas cooperativas, pelas organizações trabalhistas, pelas escolas, por outros espaços de socialização e luta por direitos. Hoje, os neopentecostais se unem para lutar pela sua fé e pelo direito do seu povo.

Nesse sentido, apesar dos códigos de ética dos profissionais serem voltados à construção profissional imparcial, não posso descartar a mediação religiosa como um elemento forte na conduta e prática profissional. Assim, mesmo que definam diretrizes, os códigos de ética não conseguem avançar sobre a força da realidade posta histórica e socialmente nos grupos sociais pelas religiões por estas se fundarem em dogmas que, não podendo ser questionados, não se abrem para transformações.

Conforme explica Mueller (2017):

[...] os dogmas religiosos que, no exemplo claro do cristianismo católico romano, são enunciados para serem aceitos pelo rebanho. Por sua vez, no caso do islã, o dogma provém do Corão, mas também, em boa parte, da interpretação realizada não por uma igreja vertical (que não existe entre eles), à maneira do cristianismo católico, mas por algum imame ou aiatolá que indica como uma sura deve ser interpretada em momentos chave. É o caso das fátuas dos muftis ou de outros líderes (MUELLER, 2017, p. 97).

Os dogmas religiosos atuam para firmar no inconsciente coletivo o discurso linguístico, que concede a primazia da autoridade; para Mueller (2017); a palavra autoritária simplesmente é transmitida, “não cria diálogos vivos, agitados e em múltiplas ressonâncias” (BAKHTIN, 2002 *apud* MUELLER, 2017, p. 97).

Podem não ser necessariamente verdadeiras, como tampouco falsas ou comprováveis; sua origem não está na verdade enunciada, mas na autoridade de quem as emite; são construídas a partir de crenças difundidas na sociedade, como, por exemplo, a certeza da existência de Deus, uma fé no que não se vê, mas se defende que exista. A partir dessa certeza primeira difundida, todas as outras certezas advindas dela serão reverberadas na sociedade como dogmas, como o lugar da não existência de dúvidas. Um lugar em que não se pode contestar a palavra que emana da autoridade dada pela fé.

1.2.4 Quarta mediação: etnia/raça

Quando se pensa em Brasil, e na relação da mediação étnica sobre a prática no mundo do trabalho, não podemos descartar o entendimento de que somos um país fundado na escravidão e no latifúndio. Temos elementos da escravidão que sobrevivem até hoje, fundada no racismo estrutural que envolve as relações sociais e as instituições que atravessam o cotidiano, sendo mediação relevante a ser identificada na resposta dos entrevistados.

Para Almeida (2018), racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (p. 25).

Ainda segundo Almeida, o racismo pode ser definido a partir de três concepções: a individualista, quando se apresenta como decorrente de preconceitos; a institucional, quando se conferem privilégios a grupos em razão da raça; e a estrutural, quando não se consegue extirpar da sociedade atos racistas de responsabilidade pessoal ou institucional.

É nessa normalização de atos de poder e dominação que se identifica o racismo ligado à formação e ao funcionamento do Estado, implicando instituições públicas que atuam na intersetorialidade.

Assim, como consequência do sistema de preconceito, fortalecido pelas relações de opressão, a violência contra os pobres e negros ganha contornos que mantêm situações de desigualdade. Atos fascistas que, invisibilizados, funcionam na negação de acesso a direitos.

A partir da discriminação existente na sociedade, que faz com que determinados grupos sejam mais afetados que outros, o capital consegue gerar uma fração de pessoas extremamente pobres e altamente desqualificadas para o trabalho, desenvolvendo um excedente que controla o preço do trabalho em patamares cada vez mais baixos e precarizados.

Sob o prisma do não reconhecimento do outro como um igual, a mediação étnica atua no senso comum, nas relações intrínsecas da sociedade, não podendo ser desassociado da realidade, pois é na relação dialética entre as frações de classe que lutam por lugares sociais que o senso comum aprofunda seus preconceitos. Reconhecida pelas entrevistadas, a mediação étnica é vista como acionadora de preconceitos e discriminação.

O preconceito por etnia/raça é uma perversa questão de construção social e ideológica, em que a pessoa preconceituosa é mediada pelas ideologias que se estabelecem nas interações sociais e nas atitudes preconceituosas cotidianas, bem como por discursos constituídos no imaginário coletivo. O contexto em que está inserido contribuirá de maneira significativa com a construção da sua forma de ver e perceber a vida e o trabalho.

Cada uma das questões tratadas nesta seção servirá futuramente para basear nossa metodologia de pesquisa e servirá como edifício para a construção de diálogos que contribuam com a questão intersetorial na sua operacionalização.

1.3 Campo de estudo

O processo que institucionalizou a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói ocorreu através de dois momentos: um primeiro em 1975, com a criação, pelo Decreto n. 2.194, de 17 de julho de 1975, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na gestão do prefeito Ronaldo Fabrício, e, um outro, em 1991, com a criação da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, com base na Lei n. 924/91 e no Decreto n. 6.172, de 20 de agosto de 1991. Na gestão do prefeito Jorge Roberto Silveira, há um processo histórico que se origina em 1960 com a criação do Grupo Coordenador de Educação e Cultura, de uma Divisão de Educação e Cultura e em 1969 do Departamento de Educação e Cultura, que vai culminar com a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Segundo Teixeira (2009):

Em relação às escolas da Rede Pública Municipal de Niterói, a primeira escola foi criada no governo de Manoel Otávio de Souza Carneiro, no Morro do Atalaia, entre os anos de 1914 e 1918, ou seja, no período da Primeira Grande Guerra Mundial. Ao final da década de 50, no governo de Wilson Pereira de Oliveira, cumpre-se o preceito constitucional da obrigatoriedade de gratuidade no ensino de primeiro grau, por meio da concessão de bolsas de estudo em instituições. Além disso, foram construídas duas escolas: uma no Morro do Estado e uma no Morro do Castro. A Rede Física Escolar Municipal de Niterói começou a tomar forma a partir de 1959 ainda no governo de Wilson Pereira de Oliveira, tendo continuidade nos governos de Dalmo Oberlander, Sílvio Picanço, Emílio Abunaman e José Pitombo, que, até 1971, criaram treze unidades escolares por meio de cessão, aluguel e adaptação de prédios públicos, sem que, entretanto, pudessem ser identificados precisamente nos documentos disponíveis o ano e o governo em que tais fatos se deram (TEIXEIRA, 2009, p. 134).

Atualmente, a composição da rede é representada por Unidades de Educação Infantil, Unidades de Ensino Fundamental, oferecendo também a Educação de Jovens e Adultos. Para além dessas unidades, o Programa Criança na Creche fortalece a educação infantil, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói (SEMECT) e a Fundação Municipal de Educação têm a função de oferecer educação escolar gratuita, dentro da lógica do desenvolvimento de ensino; as instituições dispõem de equipes que atuam no sentido de acompanhar a parte pedagógica e estrutural da rede de educação niteroiense.

Equipes essas que se tornaram parceiras ao longo do processo de busca pela articulação intersetorial durante a implantação do Programa Todo Dia na Escola – PTDE em 2016, que, juntamente com os demais equipamentos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, acompanhou o programa formando grupos articulados.

Nossa implicação com o tema decorre de nossa inserção em duas equipes ao longo destes últimos cinco anos, a partir de 2016. A primeira equipe foi o Núcleo de Assistência Técnica (NAT), onde se desenvolveu um trabalho voltado para o atendimento emergencial às situações de violência vivenciadas pelos alunos, no âmbito do Programa Todo Dia na Escola – PTDE, que teve o foco na ação protetiva para evitar que a violência se torne um fator de infrequência escolar.

A segunda equipe se situou junto ao Programa Bolsa Família Educação de Niterói (PBF/Educação), que acompanhava as escolas da cidade, municipais, estaduais e federais, juntamente com os operadores do Sistema Presença, com as equipes dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, com a finalidade de dar suporte à busca ativa nos equipamentos da proteção social de Niterói dos alunos em situação de infrequência escolar.¹⁶

Ambas as equipes — NAT e PBF/Educação — têm como resultado último o combate a infrequência escolar e a prevenção da evasão escolar¹⁷, ao mesmo tempo em que buscam articular a política de Assistência Social e de Saúde, numa proposta de avançar na proteção

¹⁶ É considerado aluno em infrequência escolar para a rede de educação escolar o aluno faltante, mesmo antes de se chegar aos dez dias definidos pela legislação vigente. Assim, alunos que tenham faltado a escola por dois a três dias seguidos já devem ser procurados; quando esse número de ausências aumenta, as comunicações e buscas se aprofundam e a secretaria é comunicada.

¹⁷ A evasão escolar é um fenômeno associado a uma série de situações, incluindo as sociais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o conceito técnico de abandono é diferente do de evasão: Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema. Matematicamente, o cálculo para uso estatístico acaba por traduzir em fórmulas os referidos conceitos, ou seja, o Dicionário de Índices Educacionais do INEP refere-se a alunos evadidos, como: “alunos que estando matriculados nas séries no ano não se encontram na matrícula da série s ou $s+1$ no ano $m+1$ ”. Segundo o mesmo dicionário, o modelo está de acordo com a orientação para cálculo do fluxo escolar proposto pela Unesco – Análise e Projeções de Matrícula nos Países em Desenvolvimento (BRASIL, 2004c, p. 19).

social, dentro da perspectiva da ação intersetorial, visando à proteção do direito a uma educação ampla, integral, transformadora, emancipatória.

Na tentativa de entender que sujeitos são esses que atuam articulando seus saberes e suas experiências na prática intersetorial, fui a Gramsci (2004) na busca do conceito de *humano*. Em sua linguagem, apoiado na concepção de homem em Marx, o autor concebe que o homem se constitui na medida em que necessita produzir, de forma contínua, sua própria existência material através do trabalho. É essa necessidade de se produzir e reproduzir como ser humano que o diferencia dos animais. Se, por um lado, os animais se adaptam; por outro, o homem inverte essa relação, buscando adaptar a natureza a suas necessidades de sobrevivência, o que é feito por meio do trabalho.

A compreensão do homem, para Gramsci (2004), só é possível a partir da busca pelas condições objetivas do seu tempo histórico, contextualizadas com o passado histórico que imprime na sua sociedade uma memória que define sua historicidade e sociabilidade.

O ser humano cercado por diversas experiências que acontecem no cotidiano, mescladas pelo passado e pelas necessidades do presente, vai se moldando um sujeito individual,

O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (GRAMSCI, 2004, Vol. 1, CC 11, p. 413).

É nessa relação entre estrutura econômica e superestrutura ideológica, que o passado define o ponto de partida do seu lugar de classe, sua fração no mundo da produção, em relações ativas entre os seres humanos e suas necessidades na complexidade molecular da vida real. É a partir deste ponto que os vulneráveis precisam de apoio e acompanhamento das políticas públicas.

A partir da criação da equipe no final de 2014 e início de 2015, começamos a observar que, após os familiares buscarem avidamente matrícula para as crianças e os adolescentes na rede de educação municipal de Niterói, um considerável número de alunos passava a não frequentar as aulas e, quase sempre, entrava no ano seguinte em situação de evasão escolar, sem que esse fenômeno fosse notificado, ao núcleo, na mesma medida em que aparecia no final do ano nas estatísticas dos outros setores.

Para dar conta dessa lacuna, a equipe começou a desenvolver estratégias para se chegar às escolas, por serem espaços com regras específicas e a entrada no espaço escolar requerer convite da equipe gestora da unidade.

Assim, nos fortalecemos com parcerias, primeiramente, com as equipes internas da SEMECT/FME, trazendo a proposta do Núcleo de Assessoria Técnica de ter uma função diferente das demais equipes. Enquanto a preocupação das outras equipes era com o aprendizado dos alunos, a equipe de assistentes sociais trouxe a atribuição de assessorar e orientar os profissionais da educação que atuam nas escolas, nos casos relacionados à violação dos direitos dos alunos da Rede, articulando ações junto a outros órgãos e secretarias, no sentido da proteção social pelas vias da intersetorialidade, tendo como parceiros a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Saúde, principalmente por meio do Programa de Atenção à Saúde Mental, além dos Conselhos Tutelares e da Promotoria para Infância e Adolescência da Cidade de Niterói.

Assim, em 2015 a equipe multidisciplinar estava criada, a pedido do Ministério Público (MP); e em 2016, com a chegada de três psicólogas, um agente administrativo e um coordenador, formado na área da educação/pedagogia, com atuação anterior como conselheiro tutelar, formou-se o Núcleo de Assessoria Técnica – NAT, que se tornaria responsável por articular uma rede de proteção social para enfrentamento das diversas formas de violência praticadas contra os alunos das escolas municipais.

Em 2016, o NAT, para dar andamento ao atendimento às vítimas de violências e, ao mesmo tempo, atender à Secretaria de Educação no sentido de permanência dos alunos na escola, ou seja, evitar a infrequência escolar e como consequência a evasão escolar, principalmente nos primeiros anos do primeiro ciclo, criou-se o Programa Todo Dia na Escola (PTDE)¹⁸, que buscava reduzir os índices de evasão escolar através do incentivo ao protagonismo da escola na construção e manutenção de uma rede intersetorial para prevenção da evasão, via monitoramento da infrequência escolar.

O PTDE foi concebido como um modelo experimental, como uma estratégia de enfrentamento ao fenômeno da infrequência escolar observado nas séries iniciais do ensino fundamental – 1o e 2o anos – nas unidades da rede pública municipal de Niterói. O ponto de partida adotado para a concepção do trabalho se fundamenta no pressuposto de que o acesso à educação é um direito subjetivo e social e a permanência no espaço escolar como uma

¹⁸ Os anos iniciais, com a chegada em 2014 das três assistentes sociais que definiriam uma mudança na concepção de cuidado que a rede pensava desenvolver, juntamente com a demanda em 2015 do MP sobre a necessidade de cuidado com os alunos, formaram uma proposta que desembocaria no PTDE.

potencialidade para assegurar possibilidades múltiplas de aprendizagem, a socialização para todos os cidadãos brasileiros. Nessa direção, enfrentar a infrequência escolar, especialmente nos primeiros anos de escolarização, torna-se uma ação central para a defesa do direito à educação e à possibilidade de desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida e da incursão no mundo letrado.

O PTDE foi implementado no primeiro ano nas dez escolas¹⁹ que apresentavam altos indicadores de evasão no 1º ciclo (1º e 2º anos de escolaridade). No primeiro semestre de 2016, o NAT estipulou um instrumento de captação dos dados de infrequência escolar²⁰ de cada Unidade Escolar (UE). Assim, durante todo o primeiro ano do programa, as UE participantes do PTDE enviavam mensalmente suas planilhas (de acordo com um modelo previamente estipulado pelo setor) contendo as informações sobre os alunos infrequentes e as causas de suas faltas, o que possibilitava acompanhar as situações individualmente.

Os pressupostos adotados para a elaboração do programa encontraram sua expressão jurídica no conjunto de parâmetros normativos que orientam as ações das UE. Aqui faz-se referência à Constituição Federal de 1988, que eleva a educação a direito público fundamental (art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família), e à Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As UE são as grandes protagonistas no que se refere ao acompanhamento da frequência escolar para a LDB²¹. Dado o reconhecimento de tal protagonismo, a FME instituiu referências normativas internas²² para que as unidades de ensino da rede municipal possam realizar o trabalho designado legalmente, regulamentando um conjunto de ações acerca da questão da infrequência escolar.

Organizado com base nos parâmetros normativos da secretaria e associado às pesquisas realizadas pela Assessoria Especial de Pesquisas Educacionais (AEPE), em parceria com as UE, o PTDE visava a fortalecer a articulação com outras políticas sociais públicas e o SGD da

¹⁹ Escola Municipal Demenciano Antônio de Moura (1º. e 2º. Ano), Escola Municipal Maria Ângela Moreira Pinto (1º. e 2º. Ano), Escola Municipal Dom José Pereira Alves (1º. e 2º. Ano), Escola Municipal Ernani Moreira Franco (1º. Ano), Escola Municipal Horácio Pacheco (1º., 2º. e 3º. Ano), Unidade de Educação Infantil Jacy Pacheco (1º. Ano), Escola Municipal Dario de Souza Castello (1º. e 2º. Ano), Escola Municipal Bolívia de Lima Gaetho (1º., 2º. e 3º. Ano), Escolha Municipal Helena Antipoff (1º. e 2º. Ano) e Escola Municipal Adelino Magalhães

²⁰ Segundo o art.24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, “VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”.

²¹ VI – O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (art. 4 – da Lei n. 9.394/1996)

²² Portaria n. 87/2011 da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Criança e do Adolescente, dentro da proposta de proteção integral para garantia do direito à educação, através do protagonismo das instituições escolares. A proposta era, portanto, trazer para a rede de educação de Niterói uma articulação permanente com ações a serem conduzidas pelas UE junto aos parceiros da rede de proteção social, da qual fazem parte²³.

No primeiro semestre de 2016, o NAT estipulou um instrumento de captação dos dados de infrequência escolar de cada unidade de ensino. Assim, durante todo o ano as UE participantes do PTDE enviavam mensalmente suas planilhas (de acordo com um modelo previamente estipulado pelo setor) contendo as informações sobre os alunos infrequentes e as causas das faltas desses alunos, possibilitando acompanhar quais eram as determinantes sociais que perpassam a vida cotidiana das crianças de cada unidade escolar. Esse movimento de apresentação da metodologia do programa, bem como seu instrumental (planilha), consistiu na primeira parte do PTDE, seguida da segunda parte do programa, que foi o recebimento das planilhas e sua sistematização.

Além das crianças e suas famílias, a equipe acompanhou, neste ano de 2016, também os profissionais da escola, no sentido de orientar as ações em face das diversas situações de violação de direitos que surgem ao longo do período das aulas, já que havia se instaurado nas escolas um pensamento que fortalecia julgamentos antecipados por parte de alguns profissionais que viam uma mudança no perfil socioeconômico dos habitantes²⁴ da cidade de Niterói, o que, segundo algumas percepções, mediavam diretamente o perfil dos alunos atendidos nas escolas municipais de ensino fundamental.

Essa forma de entender a realidade vivida em alguma medida contribuía para gerar conflitos cada vez maiores entre profissionais da escola e o alunado e seus familiares. Segundo essa visão, as mudanças sociais fizeram com que as velhas ações que as escolas e a secretaria realizavam não tivessem mais efeito, ou seja, sinalizavam a necessidade de uma nova postura organizativa por parte da secretaria.

Tendo como referência a forma como os profissionais das escolas, os representantes das equipes da sede da secretaria e os agentes de públicos oriundos de outras pastas se expressavam nos encontros para solução de casos conflituosos de necessidade visível de ações intersetoriais, e considerando, como estes representantes das políticas se movimentavam nas ações que envolviam

²³ Família, Escola, Conselho Tutelar, Conselho da Educação, Conselho da Criança e do Adolescente, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde, Ministério Público e Judiciário.

²⁴ Em reuniões nas escolas, as equipes gestoras têm percebido mudança no perfil do alunado, muitos são migrantes das favelas do Rio de Janeiro nos últimos cinco anos. Várias equipes das escolas, em entrevista com as famílias, definem essa mudança como uma necessidade por conta da implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) nas favelas cariocas.

a prática intersetorial, percebi que a pesquisa deveria analisar que saberes esses profissionais acionavam no cotidiano para atender à busca da proteção social dos alunos da rede municipal e como esses saberes foram sendo construídos dentro dos agentes de públicos, fossem eles os profissionais da escola ou os parceiros de outras pastas e outras instituições políticas.

No segundo ano do programa, frente ao sucesso do primeiro ano, ampliou-se o número de escolas para vinte²⁵, e foi constatada a necessidade de mudança na operacionalidade do programa, pelo fato de as escolas indicarem que tinham muitas dificuldades com o preenchimento das planilhas. Os profissionais não sabiam utilizar esse material, além de a escola também ter poucos profissionais para realizar esse trabalho. Assim, o modelo utilizado de planilha no ano anterior entrou praticamente em desuso. Continuamos com os grupos de trabalho junto às outras pastas e ao conselho tutelar. Infelizmente, os resultados foram se tornando cada vez mais escassos.

No terceiro ano do programa, dado o esvaziamento dos encontros intersetoriais do segundo ano, optou-se por trabalhar somente com 17 escolas. Em razão do esvaziamento do programa, o NAT optou por focalizar o atendimento, somente, nas demandas encaminhadas pelas escolas, perdendo-se o sentido de atuar de forma intersetorial no sentido protetivo/preventivo.

O núcleo, com a mudança de gestão na secretaria, optou por se tornar uma coordenação formativa que apoiaria as escolas no conhecimento dos direitos dos alunos, mudando seu perfil de atuação e alterando o nome para a Coordenação de Educação em Direitos – CEDIR.

No novo espaço de trabalho, tive a oportunidade de continuar em contato com as equipes das outras secretarias e com os gestores municipais das pastas que compunham o acompanhamento na cidade de Niterói.

Neste segundo campo — o Setor do Programa Bolsa Família/Educação —, busquei acompanhar as propostas e as práticas, elaboradas e desenvolvidas pelos operadores escolares, pelos gestores municipais das políticas, e pelos coordenadores de setores vinculados à prática intersetorial, entendendo que trabalhar a intersetorialidade é uma necessidade, dadas as condicionalidades que o desenho do Programa Bolsa Família (PBF) precisa atender, o que se deu de forma rasa já que tivemos no ano seguinte a minha chegada ao programa - 2019, o início da pandemia de COVID-19- 2020.

²⁵ E.M. Ayrton Senna, E.M. Dom José Pereira Alves, E.M. Ernani Moreira Franco, E.M. Eulália da S. Bragança, E.M. Gov. Roberto Silveira, E.M. Helena Antipoff, E.M. Infante Dom Henrique, E.M. Jacinta Medela, E.M. Lúcia Maria Silveira Rocha, E.M. Maralegre, E.M. Paulo de Almeida Campos, E.M. Sebastiana G. Pinho, E.M. Tiradentes, E.M. Vila Costa Monteiro. E.M. Dario de Souza Castello, E.M. Heitor Villa Lobos, E.M. Noronha Santos, E.M. Felisberto de Carvalho, E.M. Bolívia de Lima Gaétho. E.M. Adelino Magalhães e E.M. Padre Leonel Franca.

Quanto ao PBF/Educ., os dados são de menor quantidade, mas utilizamos registros das reuniões, efetuadas com os operadores do Programa Bolsa Família que trabalham na sede da Secretaria de Educação, estagiários, gestores das políticas que compõem o programa, e com os profissionais da ponta da política nas escolas, e alguns operadores do programa na escola.

Ao partir do fenômeno infrequência escolar como uma violação de direitos à educação, e sua relação com a proposta de trabalho pela via da intersetorialidade, busco aproximações que permitam entender quais são os atravessamentos que atuam sobre a prática de trabalho pela intersetorialidade e que apresentam uma certa definição de quem será atendido e acompanhado na proteção social.

Apesar de termos um consenso de que a prática intersetorial é o caminho, na realidade esse caminho não aparece como efetivo; surge somente de tempos em tempos, capitaneado por alguma política, programa que tenta operacionalizar via projeto com durabilidade variável.

A apreensão fragmentada da realidade articulada à formação sócio-histórica dos sujeitos faz com que o discurso dominante seja facilmente assimilado e que os saberes apreendidos na formação acadêmica se rendam ao senso comum. Isso leva o campo da proteção social a se impregnar de práticas mediadas pelo que se crê ser suficiente para atender aos mais vulneráveis.

A partir dessa compreensão, sob o foco do materialismo histórico-dialético, entendo que conceitos fundantes como trabalho, totalidade, mediação e contradição são fundamentais, vista essa abordagem permitir captar a vida em seu permanente movimento, no conjunto dos movimentos provisórios.

Nessa lógica dialética, o método materialista é o caminho para a construção do conhecimento, já que torna a trajetória em busca da compreensão do fenômeno um lugar possível, entendendo a vida como um processo dialético, histórico, dinâmico e contraditório.

Trabalhar com marcos conceituais fincados no método do materialismo histórico-dialético para tentar entender a resolutividade em políticas públicas requer análise das relações que vão do Estado ao ser social, passando pelas suas inúmeras mediações, considerando que as relações se interconectam mediando diretamente os sujeitos e, por conseguinte, a realidade social.

2 QUESTÃO SOCIAL E INFREQUÊNCIA ESCOLAR

Para Iamamoto e Carvalho (2013), a “questão social surgiu como expressão do cotidiano social, das contradições entre o proletariado e a burguesia, na busca pelo reconhecimento do proletariado pelos seus direitos” (p. 77), quando o proletariado exigiu “a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos” (IAMAMOTO, 2011, p. 66).

Tais manifestações se desenvolveram naquele momento da história marcado pelo desenvolvimento de um capitalismo que se fortalecia através da apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Para isso, a burguesia usou a expropriação dos meios de produção dos produtores diretos procurou aumentar a exploração da capacidade de trabalho destes.

Esse modo de produção conduzido pelo capital não faz somente emergir a divisão da sociedade em classes, mas também fortalece, através da desigualdade, um antagonismo entre as classes impactando diretamente as condições de vida da classe trabalhadora; e a questão social que emerge se assenta nas expropriações da vida e do valor do trabalho, das condições necessárias para estudar, e vem afetando a massa de trabalhadores como um todo e, cada vez mais, a massa de trabalhadores mais pobres.

Segundo Fontes (2010), “o predomínio do capital no plano mundial tende a exigir e impulsionar constantes expropriações” (p. 44), uma lógica que faz parte da produção e reprodução capitalista, não se limitando mais a suas formas originárias atualmente conjugadas às novas modalidades, e a expropriação avança na busca da produção do valor “resultando numa mercantilização inimaginável de todas as formas da vida social e humana” (FONTES, 2010, p. 59).

A educação escolar, surge assim, como uma possibilidade de aprofundamento da apropriação e da expropriação das criações que produzem valor, já que tanto corpos, quanto mentes são partes fundamentais do processo produtivo, visto isto, os corpos e as mentes dos alunos infrequentes não estariam fora das garras do capital.

Nesse sentido, a cultura preconceituosa se imbrica sob a tutela da sociedade a um “capital especulativo parasitário”, que medeia, em alguma medida, as práticas no processo de trabalho, espaço em que a intervenção multiprofissional fundamentada nos direitos sociais, em face da retração atual de direitos e de uma racionalidade que se subordina ao capital, recria, para alguns usuários da rede intersetorial, novos desafios para superação da condição de

pauperismo²⁶. Ao mesmo tempo em que a falta de uma proteção social ampliada é uma forma do capital expropriar os alunos das possibilidades futuras de educação e conscientização de classe.

Segundo Iamamoto (1998) “A Questão Social é apreendida como um 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,1998, p.27)

Iamamoto (2010) indica o caráter indissociável da questão social com a sociabilidade capitalista, derivada da lógica coletiva da produção contraposta a apropriação privada da atividade humana, se condensa em desigualdades, que se expressa em lutas, que produz e reproduz o caráter contraditório das relações sociais, onde as desigualdades econômicas políticas culturais aprofundam as desigualdades “a questão social é mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’”, ela revela a invisibilidade do trabalho, a banalização do humano, a alienação do todo social, e quando se metamorfoseia de uma “velha questão social” para uma “nova roupagem”, para além das relações capital–trabalho, aprofunda a fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam. (IAMAMOTO, 2010, p. 125). Enquanto o capital continua com as suas expropriações que constituem parte do seu processo de expansão, colocando os trabalhadores em condições de desigualdade cada vez mais profunda.

Iamamoto (2010) reconhece no processo de urbanização e industrialização que ocorre na Europa no século XIX foi referência para se pensar o surgimento de uma questão social, para além das situações de pobreza já existentes. A questão social como conceito advindo do real, emerge como expressão de um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos que se originaram com o surgimento da classe operária dentro da sociedade capitalista no processo de desenvolvimento do capitalismo como meio produtivo.

Assim, do ponto de vista histórico, a questão social se vincula à exploração excessiva do trabalho, que ao remeter a classe trabalhadora à organização e mobilização por direitos expressou a contradição entre o processo produtivo e a reprodução da sociedade.

²⁶ Marx, no tomo II de *O capital*, identifica o pauperismo como consequência da expropriação exacerbada do capital sobre o trabalho, que levou ao surgimento de uma fração de trabalhadores que ele chamou de “exército industrial de reserva”; além disso, para ele, “lei geral da acumulação capitalista” que, quanto maior for a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta, geral, da acumulação capitalista (MARX, 1996, p. 274).

Se, no capitalismo nascente, a questão social surge “como expressão do cotidiano social, das contradições entre o proletariado e a burguesia, na busca pelo reconhecimento do proletariado pelos seus direitos” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2013, p.77), na sequência o proletariado exigiu “a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos” (IAMAMOTO, 2011, p. 66), confrontando, desta forma, o desenvolvimento do capitalismo ao direito de viver do trabalhador.

No Brasil, segundo Ianni (1992), a questão social se evidenciou, ou pelo menos se tornou relevante, a partir do momento em que setores específicos da sociedade buscaram se desenvolver enfrentando a desigualdade estrutural de uma sociedade fundada economicamente no sistema escravocrata, cuja desigualdade profunda fazia do Brasil um país extremamente atrasado, em que a industrialização e a urbanização apareceram concomitantemente a essa desigualdade.

Ainda para Ianni (1992), existe no Brasil uma tendência de olhar para a questão social, sob dois aspectos: a) como um problema de violência que precisa de repressão, de ampliação da segurança pública; ou b) como um “problema de Assistência Social”, um problema da sociedade que tem uma camada de pobres, que precisam ou ser reprimidos ou ser acompanhados, desvinculando a questão social da exploração da relação capital-trabalho.

Para esse autor, nas décadas de 1920 e 1930, ocorreu uma mudança na questão social, apesar da industrialização nascente, a sociedade mudou muito pouco, ao contrário, as desigualdades “reiteram-se e agravam-se” (IANNI, 1992 p.154), momento em que “as relações sociais e políticas se desenvolvem com dificuldade, deparando-se com obstáculos diversos. Além das heranças oligárquicas e patrimoniais, emergiram interesses dominantes aglutinados em diretrizes governamentais”.

Hoje vivemos no Brasil uma realidade que reflete um contexto histórico que foi se reproduzindo ao longo das décadas, o que imprime um caráter próprio à organização da produção brasileira. Nesse sentido, segundo Iamamoto (2010):

O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente. A atual inserção do país na divisão internacional do trabalho [...] carrega a história da sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre o Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais (p. 128).

Desigualdades que revelam o descompasso das relações sociais no Brasil — sua peculiaridade, o novo e o velho caminhando numa relação simbiótica, uma dualidade com

algum nível de conflito não excludente —, e que conformam a sociedade brasileira nas particularidades da sua formação.

Em sua análise sobre a mundialização do capital, Iamamoto (2010) sugere que esse processo não afeta somente a economia; afeta, também, as formas de sociabilidade, *quando banaliza a violência escondida no fetiche do dinheiro*, quando naturaliza a manutenção dos lugares sociais forjados na relação capital–trabalho, e “novas mediações históricas reconfiguram a questão social na cena brasileira contemporânea [nesse] contexto” (IAMAMOTO, 2010, p. 142).

Nesse sentido, atrelado à questão social está o desenvolvimento desigual que afeta as diferentes frações de classe que compõem a sociedade no Brasil:

[...] desigualdade entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social, entre a expansão das forças produtivas e as relações sociais na formação capitalista. Revela-se como reprodução ampliada da riqueza e das desigualdades sociais, fazendo crescer a pobreza relativa à concentração e a centralização do capital, alijando segmentos majoritários da sociedade do usufruto das conquistas do trabalho social (IAMAMOTO, 2010, p. 129).

Situações como drogadição, trabalho infantil, prostituição, criminalidade, e também racismo, preconceito e assédio, situações que se originam do desenvolvimento desigual da sociedade brasileira, que ao impulsionar um crescimento da fragilidade econômica, leva as pessoas, pelo lado dos pobres, a busca de saídas possíveis para a continuação da vida, pelo lado dos menos pobres, o uso dos marcadores sociais para manter o pobre em situação de exclusão e subserviência.

Situações que atravessam cotidianamente o espaço escolar, gerando nos profissionais que atuam na educação a necessidade de busca pelo movimento intersetorial junto às outras políticas governamentais, só assim ao se superar, nem que parcialmente ou momentaneamente, essas situações apresentadas, consegue-se fortalecer a processo de ensino-aprendizagem.

Um conjunto de situações que envolve todos, faz com que a escola deixe de ser um lugar neutro, tornando-se muitas vezes o espaço em que a criança e ao adolescente reconhecem como um lugar de proteção.

Nesse contexto, a permanência do aluno na escola constitui um desafio. Cabe-nos notar que a infrequência escolar está relacionada a diferentes fatores que já são identificados, mas que infelizmente ainda não podem, de fato, ser enfrentados, pois para isso é necessária uma mudança relacionada à formação do pensamento social brasileiro — algo mais profundo que simplesmente alterar uma estrutura, mas educar, ou seja, conscientizar a sociedade, para alterar a forma como vê os seus membros.

O que traz essa ressignificação para o ambiente de ensino, tornando-o também um lugar de acolhimento e convivência social ampla, que precisa desenvolver relações com o conjunto da sociedade na busca de uma interlocução protetiva para os seus alunos. E o entendimento de que as violações de direito à educação se expressam na forma de infrequência escolar coloca a escola no centro dos problemas estruturais e conjunturais²⁷ da sociedade brasileira.

A escola passa a ser um dos redutos em que as mais diversas expressões da questão social se apresentam e encontram caminho para se expressar como infrequência escolar, abandono e, no final, evasão. As crianças que cursam a educação básica em escolas públicas vivem realidades muito distintas, se levarmos em conta grupos familiares, bairros onde moram, histórias de vida, contexto econômico do grupo familiar, aspectos esses que envolvem trabalho e sobrevivência.

É fundamental entender a escola pública como espaço também da impulsão do movimento intersetorial para a proteção social ampliada do aluno, com as séries iniciais atravessadas por um conjunto de fenômenos, que, mesmo não sendo novos, se manifestam de forma cada vez mais complexa.

Como percebido, o cotidiano escolar é permeado por situações delicadas, e por isso é importante entender que a situação da vida real que envolve a existência cotidiana do aluno infrequente apesar de estar vinculada a diferentes expressões da questão social em sua aparência fragmentada, possuem uma raiz única que é a exploração do trabalho em prol do capital.

A inclusão do aluno no espaço escolar e a busca pela sua permanência na escola compõem um mecanismo de enfrentamento dessa expressão da questão social, que desafia a articulação das políticas públicas, principalmente as básicas, como saúde e assistência social. Para fazer com que esse aluno seja acompanhado juntamente com seu grupo familiar, a fim de que lhe possa ser garantido o direito à educação, é preciso entender que a realidade tem um movimento que oscila entre o revelar e o ocultar as diferentes expressões que a questão social toma no cotidiano que medeia as condições de vida material e espiritual dos sujeitos da pesquisa.

Infelizmente, o que vemos no âmbito da gestão neoliberal do Estado é um plano macro estatal, preponderantemente representado pela minimização de custos, enxugamento do Estado; e um no plano micro estatal — que dá aos municípios o protagonismo para gerenciar as ações

²⁷ A estrutura tem como representação primeira a ideia de base ou conjunto de elementos de fixação nos quais um organismo é disposto segundo uma ordem harmônica e lógica. Essa base ou esse esqueleto permite que sobre eles se assente, de forma organizada, os elementos que constituem o organismo. A conjuntura, por sua vez, é conceito que tem a mesma amplitude de estrutura, porém, explicando as circunstâncias em que se dá determinado fenômeno, ou em quando ocorre o fenômeno, em um tempo determinado.

no âmbito das políticas públicas, um ajuste no gerenciamento da estrutura operacional dessas políticas²⁸, que cria uma forma híbrida de gerenciamento do Estado, na qual o público e o privado se articulam para ofertar serviços públicos; com o argumento de que “o cidadão vive no município” e que o controle e a participação social seriam melhores se os serviços fossem geridos pelo “poder local” (GURGEL; SOUZA FILHO, 2016), acaba-se trazendo para esse poder local, não só a parceria público-privada, mas também a racionalidade empresarial para a esfera pública. Situação que acaba por envolver a disputa pelo fundo público, em que, por um lado, temos as instituições privadas de várias naturezas e, por outro, os serviços públicos e seus diferentes programas, incluindo os que atuam elegendo a intersetorialidade como estratégia no âmbito do processo de trabalho.

Atualmente, vivemos um desmonte das políticas sociais, a partir do ajuste fiscal implementado pelo governo Temer com a Emenda Constitucional 95, combinada com a Emenda Constitucional 93, que prorrogou a desvinculação de 30% da DRU para gastos com a educação até 2023. Aprofundando a retração do uso da verba pública para políticas fundamentais para o desenvolvimento social, quebrando-se a possibilidade de fortalecer os acessos aos bens sociais, como educação, saúde, moradia etc. Tais emendas reduziram o uso do fundo público para a educação, o que alterou de forma infeliz o cuidado com os alunos infrequentes, uma ação violenta contra as conquistas da Constituição de 1988 que envolvem diretamente direitos sociais.

Dessa forma, a busca pela permanência e a luta contra a infrequência escolar são formas de enfrentamento ao capital e a suas expressões cotidianas de expropriação que tornam a vida dos trabalhadores quase inviável. Constituem uma verdadeira luta pela sobrevivência.

Assim, para estender sua lógica de exploração contínua e cada vez mais aprofundada da classe que vive do trabalho, o capitalismo contemporâneo financeirizado utiliza o Estado para fortalecer sua flexibilidade ante o capital, através do uso da mais-valia social em forma de fundo público, expressa na forma de políticas públicas, como escola, saúde e assistência social, e

²⁸ O projeto de reforma do Estado enunciado por Luiz Carlos Bresser Pereira (1997) tratava de uma nova estrutura para gerenciar as ações públicas. O redesenho dessas políticas tinha como foco uma maior eficiência, a busca de um perfil decisório mais democrático, mas o projeto gerou uma reestruturação pouco consistente centrada na focalização, na seletividade, com destaque para as parcerias público-privadas. Sua intenção era ultrapassar o modelo burocrático, procurando maior agilidade da máquina pública, em resposta às necessidades políticas, econômicas e sociais, e combater o aparelhamento da estrutura administrativa. Mas resultou em uma proposta administrativa e gerencial sem alterações substantivas nos equipamentos do Estado, ficando restrita a tentativas de monitoramento e controle de resultados dentro de uma proposta gerencial, sem alterações essenciais para um resultado efetivo antes as mazelas da questão social que atravessam o cotidiano dos alunos da rede pública de ensino. O projeto almejou ainda transformar o perfil de trabalho do funcionalismo público, tentando impulsionar a competição no atendimento.

nestas os programas intersetoriais desenvolvidos por agentes públicos que atuam na busca do aluno infrequente.

2.1 Infrequência escolar

O sistema educacional do Brasil tem um grande desafio, que é manter os alunos na escola; um problema enfrentado por toda a rede de ensino. Isso nos leva a procurar caminhos para além da busca do aluno, indo na direção da luta pela sua permanência na escola, também a luta pela colocação do aluno no período educacional coerente com sua idade, trazendo um aprendizado que oportuniza o desenvolvimento da consciência de sua classe e que fortaleça uma igualdade de oportunidades com os demais alunos.

Nas orientações do Ministério da Educação, são consideradas como parâmetros pertinentes ao fracasso escolar a reprovação e a evasão.

Anterior a esses dois momentos, temos uma situação vivida pelos alunos que precisa ser analisada, pois é dela que advêm as duas categorias citadas acima. Falo da *infrequência escolar*²⁹ ou “faltas”. Nesse aspecto, devo reconhecer uma diferença entre o aluno faltante e o evadido; sendo este último o que não retorna mais à escola. Já o primeiro, o infrequente, ainda pode ser recuperado³⁰.

Quando se trata de educação, deve-se ter em mente duas coisas: a primeira é que a escola, por estarmos em um modelo social ancorado no capitalismo neoliberal, tem limites e controles ideológicos; a segunda é que ela, apesar de todos os seus controles ideológicos, ainda é o espaço de mobilidade parcial entre frações de classes em uma etapa geracional, sendo uma oportunidade para as frações populares conseguirem algum nível de mobilidade social durante o percurso da vida. Assim a invasão aparece como um processo de exclusão contínua, e a infrequência escolar como um sintoma a ser estudado.

Dito isso, estudar a infrequência escolar em face da falta de uma proteção social para os alunos — executada por agentes públicos que deveriam atuar na lógica do comum — é um caminho para avançar na compreensão do fracasso escolar, considerando este como um problema social cuja síntese é mais profunda que a simples evasão e reprovação. Uma luta que se trava na escola, e sobretudo na escola pública: lugar de chegada de crianças e adolescentes

²⁹ Segundo Noga e Mattos (2015), a infrequência (ausência escolar, evasão dos alunos) é diretamente mediada por contextos sociais, econômicos e culturais, que envolvem o aluno e a própria escola.

³⁰ Recuperar no sentido de reaproximar novamente o aluno das práticas e ambientes escolares.

vulneráveis³¹, onde os segmentos sociais mais pobres sofrem a massificação da educação³². Lugar em que a luta ideológica forja uma aceitação de que os sujeitos sociais em vulnerabilidade³³ merecem o básico para sobreviver, o básico na educação, o básico na saúde, o básico na segurança, o básico na alimentação, o básico na moradia, apenas o básico, algo que precisamos tensionar para superar a ideia de básico, numa sociedade com padrão econômico civilizatório de qualidade questionável.

A relação da educação para um futuro no trabalho, na sociedade do capital, não se pauta, necessariamente, pelo enfrentamento da infrequência escolar; ao contrário, trabalhadores pouco qualificados, como mão de obra pouco qualificada, podem ser o caminho para um maior lucro.

Se, por um lado, temos: escola, aluno, infrequência escolar, questão social, Estado com as políticas e programas sociais, profissionais que atuam no combate à infrequência escolar pelas vias do movimento intersetorial junto a programas públicos da área social; por outro, temos uma consciência forjada nos ideais do capitalismo conservador neoliberal, que numa luta constante com pensamentos progressistas, fomentam o desenvolvimento de uma consciência útil ao capital, uma luta ideológica que defende o básico para os pobres

Hoje, o sistema avaliativo brasileiro foca o que é denominado “rendimento” (aprovado/reprovado) e “movimento” (falecido, deixou de frequentar, transferido). Ou seja, a preocupação está na mobilidade educacional do aluno, tanto dentro do espaço escolar quanto dentro do sistema educacional brasileiro, não se preocupando com as situações que envolvem a questão social no que vivenciam a infrequência escolar.

Essa medida se apresenta como quantitativa, pois ao final são as quantidades de alunos em cada movimento que servem de base para o cálculo das taxas, ou seja, cada escola terá no final da coleta uma quantidade de alunos aprovados (apontados em uma mobilidade ascendente), uma quantidade de alunos reprovados (apontados em uma não mobilidade) e uma quantidade de alunos em nenhuma das situações anteriores (são os que desapareceram da

³¹ Nesta pesquisa considero crianças e adolescentes vulneráveis, os que vivem situações sociais e familiares frágeis, com múltiplos fatores que ampliam suas fragilidades, dentro da lógica do PNAS, que os coloca fora da condição de acessar a escola, não é uma questão de renda familiar, vulneráveis são os que vivenciam as expressões que a questão social se apresenta na sociedade de classe.

³² A massificação da educação considerada nessa pesquisa se refere a uma expansão quantitativa focalizadas na introdução do ensino escolar para a população mais pobre sem poder ver o cuidado com a qualidade da educação oferecida. Uma ampliação das matrículas concentradas no setor público no contexto das políticas neoliberais, que caminha junto com a distorção série idade, como aprendizado pouco qualificado.

³³ Para a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009), o termo “vulnerabilidade” amplia a compreensão dos múltiplos fatores que fragilizam os sujeitos no exercício de sua cidadania, expressa por diferentes situações que podem acometer os sujeitos em seus contextos de vida, e o campo de atuação de suas ações denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos.

escola). Essas são as medições usadas para cálculo, dados sem rostos, sem histórias; números em uma estatística educacional.

Isso significa que não temos uma preocupação com a qualidade do ensino de fato, nem com a qualidade da vida dos alunos: o que se mede é a capacidade da escola de ser eficiente em alterar o lugar do aluno dentro das séries ou ciclos estabelecidos pelas políticas.

Além disso, esse sistema mede também a capacidade da escola de dar um certificado ao aluno, tendo esse aspecto como indicador de “eficiência escolar”, o que demonstra o paralelismo entre as relações utilitárias e corporativistas que consideram principalmente os elementos quantitativos de mobilidade entre séries ou quantitativos de desaparecimentos.

Quando falamos de desaparecimento do aluno da escola, o censo não procura a qualidade do dado, ou seja, não procura saber o que ocasionou o abandono (deixou de frequentar), nem o que levou à transferência; a única coisa medida de fato que se apresenta como qualitativa é o evento morte; os outros dados são completamente vazios de sentido.

Na busca de melhorar os números das matrículas ativas, que entendemos como o sentido do censo escolar brasileiro, temos comportamentos que acompanham a medição dos dados no ano civil seguinte ao ano recenseado, ou seja, a medição final do censo escolar acontece depois que todas as matrículas são aferidas no ano seguinte ao ano contabilizado como base do censo escolar, incluindo nestas os alunos que retornaram à escola e se rematricularam³⁴.

Assim, ao final do mês de maio temos a contabilização geral das matrículas ativas no ano em curso, ou seja, aqui temos os alunos novos na série e os repetentes (incluindo nestes os que estavam na condição “deixou de frequentar – abandono”) do ano anterior, restando assim os evadidos, quando retirados os que saíram por transferência ou morte.

Já a infrequência escolar é um momento anterior ao abandono: ela se configura dentro dos parâmetros legais quando o aluno se matricula em um ano letivo, mas, em um determinado momento, deixa de ir à aula, ausentando-se de forma reiterada e injustificada, de forma contínua ou fracionada; ou seja, faltas não justificadas em períodos diferentes durante o ano letivo que comportam valores que beiram a reprovação por faltas. Ocorre que a questão da infrequência escolar é consequência de variadas questões que se expressam no cotidiano das famílias.

³⁴ Taxa de transição e a avaliação da progressão dos alunos a partir das taxas de transição entre séries, isto é, para cada série existe um fluxo de entrada e um fluxo de saída. Fluxo de entrada são os alunos que entraram ou foram promovidos (alunos na série s no ano m , que estavam matriculados no ano $m - 1$ na série $s - 1$) + os alunos repetentes (alunos na série s no ano m , que estavam matriculados no ano $m - 1$, na série s). Enquanto, o fluxo de saída são os alunos promovidos à série seguinte (alunos na série $s + 1$ no ano $m + 1$, que estavam matriculados no ano m na série s) + alunos repetentes (alunos na série s no ano $m + 1$, que estavam matriculados no ano m na série s) + alunos evadidos. A partir dessa configuração, é possível o cálculo das taxas de transição entre séries (promoção, repetência e evasão).

Como consta no artigo 24 da LDB que o aluno, para conseguir a frequência necessária para ser aprovado, precisa frequentar dos 200 dias letivos, no mínimo 150 dias presenciais, entendemos que há uma ausência tolerada pelas escolas, conforme permite a lei, em torno de cinquenta dias, o que é um número de dias impossível de não ser percebido como infrequência na escola.

O que ocorre na prática é que em alguns espaços escolares os profissionais da educação tentam a comunicação com a família, com os responsáveis pelos alunos, e acabam enfrentando grandes dificuldades em obter sucesso nesse caminho de busca do aluno infrequente, fato que os leva, a partir do vigésimo quinto dia, a ter de comunicar ao conselho tutelar essas ausências.

É neste ponto que começo a perceber como a intersectorialidade poderia estar sendo mais efetiva e que, não sendo, precisa ser analisada tanto a partir do olhar do profissional da escola quanto sob o olhar do conselho tutelar, que passa a ser a instância pública que vai atuar na busca mais efetiva do aluno antes que complete cinquenta dias, quando não mais se conseguirá superar essa infrequência escolar dentro do período letivo anual.

No que toca à busca pelos infrequentes, há autores que entendem ser a infrequência escolar resultado das mais variadas situações sociais, o que envolve situações sociais de violência na comunidade (violências comunitárias), família (violências intrafamiliares) e até nas questões pessoais (adoecimentos).

Para Arroyo (2005), outro fator determinante para a evasão³⁵, quando se refere ao aluno trabalhador, é a incompatibilidade entre horário de trabalho e horário do curso ofertado. Isso apresenta-se como obstáculo para a permanência na escola, pela necessidade de o aluno trabalhar para ajudar a família. Outros fatores, como: escola distante de casa, não ter um adulto que leve até a unidade escolar, falta de interesse, doenças, falta de transporte escolar, a necessidade de se sustentar, o ingresso na criminalidade e na violência, também atravessam de forma muito comum o cotidiano dos alunos.

Assim, a partir da infrequência escolar declarada no formato de abandono do ano letivo, mecanismos são acionados, sendo um deles a visita domiciliar (VD), que tem por objetivo identificar possíveis motivos para a não ida à escola (infrequência escolar).

³⁵ Para Arroyo a evasão escolar tem relação direta com as desigualdades sociais, que acaba se expressando no espaço escolar, principalmente na escola pública, onde os mais pobres buscam sua formação educacional. Assim para Arroyo a evasão escolar tem relação direta entre desigualdade social e exclusão social, que em relação impulsiona o aluno para fora do espaço escolar em busca da sua produção/reprodução socio-material de sobrevivência.

Para além da visita domiciliar, há outras medidas protetivas previstas no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente que identificam a importância do encaminhamento para a proteção do aluno infrequente³⁶.

Todas visam a realizar parcerias protetivas articulando as diferentes políticas públicas sociais para defender o direito do aluno a permanecer no espaço escolar, combatendo a infrequência escolar e entendendo o mundo dos problemas que se apresentam na escola.

Denuncia-se, assim, que a ausência da criança ou do adolescente é um alerta de situações complexas que se traduzem na violação do direito à educação, manifesta no ato de faltar e de não ir à escola, e a expressão real da questão social na vida das crianças e adolescentes.

2.2 Desqualificados e desprotegidos: ditames da questão social sob o véu da infrequência escolar

Para se falar em educação atualmente, é necessário pensar nas expressões da Questão Social encontradas no espaço da escola, sabendo que as questões socioeconômicas tendem a mediar diretamente esse debate, até mesmo pelo fato de ser a classe mais pobre aquela presente na escola pública, a classe que vive em um contexto de injustiças sociais e de extrema desigualdade, mas, também, percebida como composta de sujeitos de comportamentos não condizentes com a postura defendida pela classe burguesa/capitalista. Um processo que constrói olhares sobre o ser pobre que fortalece a desqualificação, aprofunda a desproteção e mediação, diretamente, na exclusão do cuidado intersetorial.

Assim, para entender os caminhos que impedem uma intersetorialidade contínua e ampliada, é preciso começar a problematizar a relação entre questão social e infrequência escolar, principalmente quando voltada a grupos e etnias historicamente desprestigiadas.

Hoje, não temos como descolar a escola das condições de vida de algumas crianças, que enfrentam situações como: tráfico, roubos, trocas de tiros, agressões e mortes. Sem esquecer do desemprego, da fome, do frio, da moradia insalubre.

Conforme Arroyo (2010) as

³⁶ Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos; Acolhimento institucional, inclusão em programa de acolhimento familiar; colocação em família substituta.

políticas de superação das desigualdades vão se distanciando de políticas distributivas de competências para superar carências de condições de vida e se concentram em políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes. Mais educação, mais tempo de escola para tirar da marginalidade, para salvar a criança, o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares. Não tanto para salvá-los da fome, da miséria extrema, nem sequer de capacitá-los para a empregabilidade. Essa visão moralista das desigualdades está na moda nas políticas socioeducativas para os coletivos reduzidos a marginais, desiguais em moralidade. Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais. (ARROYO, 2010, p.1390)

Uma visão que em sua moralidade lê a realidade social, sem o devido aprofundamento que as questões sociais merecem, afastando de uma leitura que veja o capital como a raiz dessa desigualdade. Mas, que reconhece na infrequência escolar como expressão de diferentes formas de violência que levam ao abandono da escola.

É a partir deste lugar de observação do primeiro ano de aplicação do PTDE - 2016, onde violência, miséria e fome, eram presentes nos ofícios chegados ao setor solicitando acompanhamento imediato, que vou tratar da infrequência escolar, momento que antecede o abandono e poderia ser controlado se houvesse uma rede de proteção intersetorial direcionada às crianças e aos adolescentes efetiva e atuante. A escola é um espaço em que a questão social que afeta crianças e adolescentes se expressa através de diferentes formatos, sendo a infrequência escolar uma delas.

Como lugar da diversidade por excelência, o ambiente escolar é cenário para contradições e conflitos que ali transitam cotidianamente. Um espaço onde se transmite história e cultura, mas que, após a universalização da educação, passou a conviver com os problemas da comunidade, as questões da vida diária que aparecem em meio às propostas de manutenção dos alunos entre seus muros.

Neste contexto de atuação complexa, práticas pautadas pelo discurso da intersetorialidade envoltas em relações econômicas, políticas, culturais, étnicas e religiosas buscam a mediação intersetorial como caminho, para “gerenciar” os mais diversos conflitos vividos pelos alunos da rede de educação, que sofrem no dia a dia com soluções crivadas de referências da formação histórica dos agentes de públicos.

A Constituição Federal de 1988 traz no Título VIII da Ordem Social, Capítulo III e Seção I, de forma estrita, as normas para a educação brasileira, tratando dos princípios da obrigatoriedade do ensino, da colaboração entre os sistemas, da gestão democrática, enfim, de todo um grupo de orientações que coloca a educação como prioridade e a eleva a direito público fundamental, como previsto no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, também prevê medidas de proteção à criança e ao adolescente. Seu art. 53, estabelece: “A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando sê-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1990).

Outro documento importante para nossa pesquisa é a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394 de 20, de dezembro de 1996, que prevê, em seu art. 3o, que seja assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos no espaço escolar, que não se reduz à conquista da matrícula, mas vai muito além dela, que é somente o primeiro passo para a consolidação desse direito.

A LDB estabelece a educação obrigatória e gratuita, e, no seu artigo 4º., define que haja um controle de frequência feito pelo poder público. Já no artigo 5º., parágrafo 1º., se estabelece que:

O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - Recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1996).

Reforçando a obrigatoriedade de acesso e de permanência da criança e do adolescente na escola a ser assegurada pelo Estado com a parceria dos pais, essa lei coloca no seu artigo 12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei n. 12.013, de 2009); VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (incluído pela Lei n. 10.287, de 2001). (BRASIL, 1996).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 2001 a 2010, começava-se a tratar diretamente da necessária permanência dos alunos no espaço escolar. Na sua meta quatro, apresenta a proposta de reduzir em 50% a repetência e o abandono, deixando clara preocupação com esses dois problemas.

O plano seguinte, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que contempla o período de 2011 a 2020, traz dez diretrizes e vinte metas, com o tema infrequência escolar aparecendo na meta 2, a par com a preocupação de “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda

população de 6 a 14 anos”. Como estratégia preventiva contra a infrequência escolar, recomenda-se:

[. . .] 2.1) Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental. 2.2) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de Programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem. 2.3) Promover a busca ativa de crianças fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social e saúde [...] (BRASIL, 2014).

Assim, embora a legislação educacional brasileira defenda a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola e estabeleça que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a infrequência escolar é algo recorrente e aponta uma contradição entre a legislação e a realidade.

Se, por um lado, a LDB institui a obrigatoriedade da notificação da ausência do aluno na escola; por outro, há mecanismos que poderiam ser utilizados, como a busca ativa e a visita domiciliar, que não ocorrem por falta de estrutura, leia-se, equipamentos e agentes públicos.

A infrequência escolar é um fenômeno e sua superação envolve a articulação de diferentes mecanismos de políticas públicas; a permanência dos alunos na escola pública é um desafio, que, às vezes, está acima da capacidade da família, do aluno e da sociedade. É responsabilidade do Estado o enfrentamento desses desafios e a busca de soluções para minimizar essa problemática.

Assim, o agente público que atua na ponta da aplicação das políticas públicas, de qualquer dessas políticas, na busca da manutenção do aluno no chão da escola precisa ser capacitado, para que tenha condições de desenvolver um trabalho voltado para a sociedade.

Se, por um lado, a Política de Educação é uma estratégia de intervenção do Estado para assegurar as condições necessárias à reprodução da ordem social; por outro, constitui uma conquista política da classe trabalhadora. Com isso, torna-se campo de embates entre projetos distintos — o da negação e o do reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2010, p. 19). É nesse sentido que cabe aos agentes de públicos responsáveis por aplicar essas políticas pautar sua atuação pela perspectiva da efetivação dos direitos sociais e pela ampliação do acesso da classe trabalhadora à proteção social.

Visando a criar estratégias para fortalecer a manutenção do acompanhamento e, ao mesmo tempo, criar uma consciência de que não é suficiente apenas colocar a presença no sistema, que acompanhar os alunos é algo maior e mais profundo, e que eles têm o direito a uma escola gratuita, com acompanhamento educacional de qualidade, a equipe buscou

fortalecer as parcerias dentro da rede de Educação, de Assistência Social e Saúde, no intuito de unificar ações na busca ativa dos alunos não localizados pela escola.

O que tem chamado a atenção? Em primeiro lugar, é o discurso dos sujeitos envolvidos³⁷ na prática no movimento intersetorial, baseado na concepção de uma atenção na perspectiva da proteção social reduzida, ou seja, numa procura de garantir o básico que é a vida ou no viés da redução dos danos e na prevenção dos riscos; nunca na perspectiva de uma emancipação do sujeito vulnerável.

O segundo ponto que chama a atenção é que a intersetorialidade, ao nascer dentro da lógica da descentralização e da territorialização³⁸, aparece como uma proposta estratégica e uma ferramenta para articular as políticas setoriais, com a finalidade de gestar as políticas públicas, propondo uma operacionalidade baseada tanto na existência de recursos, quanto nas vontades políticas dos grupos de interesse e sujeitos individuais envolvidos.

A descentralização administrativa implantada com a Constituição de 1988, após um período de centralização política, fiscal e administrativa advinda do período ditatorial, com a implantação do modelo gerencial pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), no Programa de Reestruturação e Qualidade nos Ministérios, onde no item,3, trata das Linhas de Atuação do Plano, coloca que, dentre outro, indica a importância de se adotar estilo participativo de gestão e de reforçar iniciativas de delegação e descentralização de atividades. (MARE, Cad. 5, p. 22, 23).

Enquanto no caderno um, ao avaliar a burocracia administrativa, propunha uma gestão descentralizada “voltadas para o controle de resultados do que o controle de procedimentos. E mais compatíveis com o avanço da democracia em todo o mundo, que cada vez mais exige uma participação mais direta da sociedade na gestão pública.” (MARE, 1995, Cad. 1, p.42)

A partir da ideia de descentralização, o plano Bresser admite o envolvimento da sociedade civil na administração de determinados serviços do estado, articulado a luta dos profissionais da saúde pelo atendimento integral, orientados pela Opas - Organização Pan-americana de Saúde, que considera a intersetorialidade uma proposta possível:

É necessário responder a convocatórias de outros setores e/ou contribuir na ação de instâncias de ação intersetorial, onde se abordem os problemas da população através de ações que sejam baseadas em um pensamento intersetorial, (OPAS, 1999, p. 28)

³⁷ O que estou nomeando sujeitos envolvidos são todos os profissionais que participaram ativamente na busca do movimento um quer setorial para atender as demandas encaminhadas pela escola, esses sujeitos incluímos os profissionais da escola, os diferentes conselhos tutelares, os profissionais da saúde e assistência social.

³⁸ A articulação entre descentralização e intersetorialidade será tratada com maior profundidade no capítulo quatro: Estado e intersetorialidade.

A proposta da Inter setor realidade, como uma rede de compromissos se fortalece,

Trata-se de uma verdadeira rede de compromisso, na qual instituições, organizações e pessoas se articulam em torno de uma questão da sociedade, programam e realizam ações integradas e articuladas, avaliam juntos os resultados e reorientam a ação. O governo é parte dessa rede, que será capaz de fazer propostas de planejamento com base regional e assumir a corresponsabilidade. Atualmente, isso não acontece, e as pessoas ou os grupos se dispersam, mesmo que, às vezes, tenham propostas muito parecidas. Mas o plano é entregue ao governo e o aparato governamental, sozinho, é incapaz de realizá-lo. (INOJOSA, 2001, p. 108).

Assim, a descentralização, territorialização, redes de compromisso, vai se organizando no sentido de um movimento que atue intersetorialmente. Sem descartar essa capacidade necessária, vejo que, para o desenvolvimento de ações no cotidiano, a articulação de saberes, práticas e experiências é uma dimensão que, frente à complexidade e o caráter multifacetado do conceito não pode ser simplificada, pois ela envolve diversos níveis e graus de comprometimento dos sujeitos envolvidos nas práticas intersetoriais.

Tendo como discurso a busca da superação do caráter fragmentado, focalizado e seletivo das políticas públicas, através de um efeito sinérgico entre os agentes de públicos responsáveis pela articulação intersetorial. A proposta de trabalho movimentando pessoas para um determinado resultado ganhou força no final do século XX, iniciando-se o século XXI, com a proposta de:

articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas. Trata-se, portanto, de buscar alcançar resultados integrados visando a um efeito sinérgico. Transpondo a idéia de transdisciplinaridade para o campo das organizações, o que se quer, muito mais do que juntar setores, é criar uma nova dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional. (INOJOSA, 2001, p. 105)

Ações que foram se constituindo ao longo dos anos, nas mais diversas redes de cuidado, de forma complexa e desestruturada, dependendo de uma constante boa vontade dos sujeitos envolvidos nos processos intersetoriais.

Nesse cenário, a proposta de superação das questões que envolvem a população menos favorecida financeiramente sofre arroubos de crescimento e um constante esvaziamento, passando pela mentalidade social, econômica e política dos sujeitos envolvidos nos processos, cujos saberes são acionados constantemente, para promover a proteção social dos alunos infrequentes.

O processo de permanência no ambiente escolar se insere nesse contexto social de forma conflituante com a realidade dos alunos, como evidenciam os crescentes índices de evasão

escolar³⁹. Não é à toa que o tema aparece no artigo 208 da Constituição Federal e no 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que tornam obrigatória a educação para crianças e adolescentes e proíbem a evasão, mesmo que seja essa a vontade do estudante ou da família. A Resolução n. 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) define o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente no artigo 1º:

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

§ 1º Esse sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade (CONANDA, 2006).

Como também é tema da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), que reconhece a importância de se trazerem para discussão temáticas que afetam a vida humana tanto em escala macrossocial como microssocial, neste conjunto podemos incluir no âmbito dos direitos humanos o direito de estar na escola, de viver um aprender com tranquilidade e proteção.

Assim, para entender os caminhos que impedem o movimento intersetorial precisamos começar por problematizar a relação entre questão social e infrequência escolar, principalmente quando voltada a grupos e etnias historicamente desprestigiados, avançando na leitura dos mediadores culturais que atravessam a formação sócio histórica dos sujeitos que compõem um movimento intersetorial, só assim chegaremos no entendimento da importância de se movimentar a intersetorialidade para superação do fenômeno - infrequência escolar, que insiste em permanecer na realidade das escolas brasileiras, afetando muitas crianças e adolescentes.

Entendo que a ausência da criança e do adolescente na escola na sociedade capitalista é um alerta na sociedade de classes; quando tratamos da educação na sociedade organizada para o sistema do capital, em assuntos que envolvem a escola, precisamos entender a concepção defendida pelo capital para conseguir nos aproximarmos das relações que desencadeiam essas ausências.

Segundo Saviani (2018):

³⁹ Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, a taxa de evasão é um cálculo entre a porcentagem de alunos matriculados numa determinada série ou nível de ensino, num determinado ano letivo, que não estão matriculados em nenhuma série no ano letivo seguinte; na “evasão”, o aluno vai embora da escola e não retorna mais para o ambiente escolar. Se o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou o curso. Se no ano seguinte esse mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série que abandonou, ele passará a fazer parte das estatísticas de evasão escolar.

A atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Esta última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de sociedade. A concepção de mundo, de homem e de sociedade elaborada por Marx, que está na base da pedagogia histórico-crítica, parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência. Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais (p. 80).

Hoje, ao observar a escola pública e as condições sociais de algumas crianças que as frequentam, percebemos formas de violência diversas, como: tráfico, roubos, que levam a enfrentamentos entre as comunidades e a força policial das cidades, culminando em trocas de tiros, agressões e mortes. Sem esquecer o desemprego, a fome, o frio, a moradia insalubre.

Assim, quando estamos tratando da infrequência escolar, buscamos avançar na compreensão de que a escola pode ser o caminho para uma formação humana no sentido histórico-crítico, no sentido pensado por Marx, uma escola que forme também para o reconhecimento político da importância da luta.

Caminho semelhante desenvolvido por Gramsci (2001) ao tratar do conceito de *escola unitária*⁴⁰, em que o princípio educativo desenvolvido na escola formaria os sujeitos sociais para o trabalho e para avançar na sua consciência de classe, entendendo que “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, Vol. 1 CC 11, 2004, p. 314 e 315).

Assim, Gramsci (2001) propõe uma formação educacional que tem como princípio a construção de consciência na massa de alunos, uma consciência que ultrapassaria o imediato e traria qualidade para a cultura social dos trabalhadores, um processo formativo no âmbito da função social da escola que se desenvolve a partir do seu reconhecimento como um dos aparelhos usados pelo capital para desenvolver a consciência hegemônica da necessidade da existência do capital.

Entendendo a importância da escola para o capital, mas não só isso, uma escola identificada por Frigotto (2008) como de produtividade que se inscreve na possibilidade de

⁴⁰ A “escola unitária”, para Gramsci (2001), não se condiciona ao fim do Estado capitalista, seria um processo de superação do atual modelo de escola. do desenvolvimento de uma “escola nova” na luta contra o modelo conservador, classista, no interior de um processo de construção do “novo” que vai se afirmando no interior do “velho”, forjado nas relações entre trabalho intelectual, industrial e educação na escola e na vida, um princípio unitário de vida que se espraia por toda a cultura, dando-lhe novo conteúdo.

formar cidadãos com consciência de sua realidade, ultrapassando a formação humana que deforma o trabalhador.

A ausência dos alunos no dia a dia da escola é uma expressão real da questão social que atravessa a realidade da educação brasileira. Por isso, ao nos depararmos com essa expressão da desigualdade social e com a dificuldade de se desenvolverem práticas intersetoriais articuladas para esse enfrentamento, precisamos avançar nos estudos da formação do trabalhador e na organização do trabalho sob a tutela do neoliberalismo e, assim, avançar na formação da consciência social e pessoal dos agentes da intersetorialidade.

É na formação da consciência no mundo da vida e do trabalho em sua relação com o sistema criado pelo capital que diferentes expressões da questão social se apresentam e definem a importância de nossa busca aos determinantes sócio-históricos das práticas intersetoriais.

Assim, ao tratar da escola, da infrequência escolar e do formato que a educação ganha na sociedade capitalista para os alunos filhos da grande massa trabalhadora, temos de entender que esse processo está inserido no seio do pensamento capitalista como um projeto para manter os filhos dos trabalhadores na condição de reprodutores da situação social dos seus familiares.

Ultrapassando os discursos que culpabilizam crianças, famílias e comunidades por situações de violência criadas pelas exclusões e apropriações pelo capitalismo, para cada vez mais aprofundar a acumulação do lucro.

Uma desqualificação que inibe os movimentos dos agentes públicos e, com isso, (re)exclui os alunos, numa dialética de exclusão em que os alunos faltantes excluídos dos bens socialmente produzidos sofrem, também, com a exclusão da escola, retornando à comunidade onde serão novamente excluídos.

3 ESTADO E INTERSETORIALIDADE

Como apontou Marx, o Estado no modelo capitalista se apresenta como um “comitê” que funciona para atender a uma determinada fração de classe, a classe burguesa, ou classe capitalista, fazendo o que Marx chama de “administrar os negócios”.

É uma forma genérica de descrever a natureza mais geral do Estado, o que seria o aspecto fundador deste Estado no modelo moderno, a pactuação efetivada por um contrato entre os membros de um grupo social, que, na luta pelos seus interesses em apoiar um modo de produção específico, se organizou e constituiu um corpo — o Estado, para representar os interesses individuais — particulares e grupais — do conjunto das pessoas com posses de bens.

De acordo com Marx e Engels, autores do *Manifesto do Partido Comunista*, a função do Estado no íntimo do desenvolvimento da sociedade burguesa capitalista teve momentos históricos de organização interna específica:

Eles apontam o seguinte:

Cada uma das etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Estrato [ou ordem social] oprimido sob o domínio dos senhores feudais, associação armada e com administração autônoma na comuna, aqui uma cidade-república independente, ali um terceiro Estado tributário da monarquia; depois, no período manufatureiro, um contrapeso à nobreza na monarquia de estados ou absoluta, base principal das grandes monarquias em geral, a burguesia acabou por conquistar, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, o domínio político exclusivo no moderno Estado parlamentar. O executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de todas as classes burguesas (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 6-7).

Com isso, percebo que o Estado continua acompanhando os movimentos da burguesia capitalista, se atualizando para atender a seus interesses de classe. Portanto, o Estado não é neutro como representante da sociedade; é, mais ainda, representante do grupo social que o domina. Ele reproduz a filosofia do grupo que está no poder, mas também luta para controlar a filosofia espontânea que emana da sociedade. Essa forma de domínio do Estado sobre o pensamento dos governados é percebido por Gramsci (2007, Vol. 3) quando este reflete sobre como se constrói o consenso pelas vias da sociedade civil com seus aparelhos de hegemonia que se inserem no cotidiano, num espaço de disputa entre as filosofias dos grupos que compõem a sociedade.

Para Gramsci (2007, Vol. 3) há uma relação dialética e orgânica entre a sociedade civil e sociedade política, da qual resulta a unidade histórica das classes dirigentes, em que o Estado é “concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, Vol. 3, 2007, p. 41), e no qual existem os

“interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo” (GRAMSCI, 2007, Vol. 3, p. 42).

Ainda de acordo com Gramsci (2007), a dinâmica do processo político-social se apresenta como uma

[...] contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados. [...] implicam-se reciprocamente, por assim dizer horizontal e verticalmente [...] num complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados (p. 306).

Colaboram para esse entendimento as análises de Poulantzas (1980) sobre a dificuldade de realizar uma transformação no Estado, onde controlar o poder político central não significa controlar todo o aparato estatal, pois a organização do Estado capitalista admite condições de deslocamentos e permutações no papel de dominância, numa “maleabilidade das conjugações”, em que ocorrem trocas de lugares dentro do seio do Estado, que podem ser favoráveis, ou não, para qualquer das classes, configurando um jogo entre poder real e formal, em que núcleos e focos de poder real em lugares estratégicos dos diversos setores e aparelhos de Estado são disputados pelas diversas frações de classe.

Segundo esse autor:

Logo, os princípios e valores dominantes, que o Estado reproduz, tem por igual função compor o pilar interno dos aparelhos de Estado, assim como da unidade de seu pessoal, uma vez que essa ideologia não é neutra. Ela apenas existe enquanto ideologia de classe, “representante da vontade e dos interesses gerais, árbitro entre as classes em luta” (POULANTZAS, 1980, p. 179).

Ainda de acordo com Poulantzas (1980), “essas lutas se revestem de formas específicas: moldam-se no arcabouço material do Estado, segundo a trama de sua autonomia relativa” (p. 179); o Estado se apresenta como unificador de classes sociais, mas preservador dos interesses de parte da sociedade, principalmente da classe burguesa.

Ao reconhecer o Estado como expressão das relações de classe, Poulantzas amplia a percepção de um Estado que se estrutura internamente baseando-se em um modelo capitalista. Ele destaca que a “síntese material de uma relação contraditória” não estrutura o Estado em sua unidade de um bloco de poder, em contrapartida “é o jogo dessas contradições na materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado” (POULANTZAS, 1980, p. 153). É importante conhecer essas contradições, são elas que fornecem informações para que seja possível compreender as frações de classes.

De acordo com Poulantzas (1980), na mesma linha de raciocínio da preponderância de uma dessas frações de classe dentro do seio do Estado, o conceito de *bloco de poder* surge como uma unidade contraditória e dinâmica entre as diferentes classes ou frações, pautando-se pelas contradições de classes que embasam todo o sistema organizacional do Estado capitalista, já que se dão em meio a relações distintas do próprio Estado: de um lado as classes dirigentes e de outro — e em maior número — as classes dirigidas.

Nesse contexto, Poulantzas (1980) rebate a ideia de que o Estado seria um instrumento de serviço de uma única classe, a burguesa, pois o Estado passa a evidenciar as contradições constitutivas, ou com maior ênfase “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (p. 148).

Mesmo assim, Poulantzas (1980), ao reconhecer que o Estado é uma síntese de relações socioeconômicas que vão dar o tom do poder de classe, fator que deve ser levado em consideração ao se mencionar o desenvolvimento das relações sociais de produção e do Estado, sugere que essa síntese é costuma tender mais para um grupo do que para outro grupo, o que nos leva a retornar a Marx e à proteção da burguesia capitalista, uma vez que as leis tendem a proteger a manutenção dos negócios em detrimento dos trabalhadores.

A esse respeito, Poulantzas (1980, p. 41) atesta que o “processo econômico é luta de classes, portanto, relações de poder (e não somente de poder econômico)”, mas também poderes “político-ideológicos”. Podem-se conciliar as tais formas de poder ao analisar a divisão social do trabalho. Sendo assim, essas relações de poder tomam forma dentro de instituições-aparelhos convenientes, que são locais de produção, de possibilidade de extração da mais-valia e do exercício desses poderes (POULANTZAS, 1980, p. 41).

Para exemplificar o que Poulantzas (1980) aborda como modalidade de aparelhos, podemos citar: a polícia como aparelho repressivo, a escola, o sindicato, os partidos e igrejas como aparelhos ideológicos e como (relações) político-ideológicas as empresas, as fábricas. (POULANTZAS, 1980).

Ainda que o Estado tente se colocar como se não houvesse classes dominantes, é impossível não o analisar dessa forma, pela existência de redes privilegiadas desta ou daquela fração do bloco no poder, que se manifestam igualmente como contradições internas entre as diversas intervenções do Estado atual.

No contexto do Estado capitalista, para que seja perceptível a demonstração de uma sobreposição da classe burguesa, Poulantzas destaca o caráter contraditório entre as relações de classe e, mesmo estando em desacordo com os intentos da classe burguesa, “o Estado também age de maneira positiva, cria, transforma, realiza” (1980, p. 35) fazendo com que a classe

operária, apesar de que em uma menor escala, também seja favorecida. Isso representa uma forma de governar buscando consenso e hegemonia.

Considerando o contexto das contradições socioeconômicas, a ideologia, a economia e a política são fatores indispensáveis para se estabelecer a hegemonia de classe, e Poulantzas (1980) assevera que “a ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias, ou de representações” (p. 35), consiste também em “uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas” (p. 33), que trazem as ideias para o plano da ação.

Ainda segundo Poulantzas (1980), “essas lutas se revestem de formas específicas: moldam-se no arcabouço material do Estado, segundo a trama de sua autonomia relativa” (p. 179), e o Estado se apresenta como unificador de classes sociais, mas preservador dos interesses de parte da sociedade, principalmente da classe burguesa.

Assim, nas últimas décadas do século XX, em face das instabilidades políticas, econômicas e sociais, os países buscaram ajustes políticos e econômicos para o enfrentamento das crises que assolavam o planeta, e saídas pensadas por organismos capitalistas internacionais buscaram controlar a estrutura do Estado para atender ao capital.

Este momento é marcado pelo aprofundamento das privatizações da máquina estatal no intuito de ampliar a filosofia de menos Estado e mais mercado; ao adotar políticas de reestruturação produtiva, o capital buscou manter sua essência, ou seja, a busca do lucro e a defesa da propriedade privada dos meios de produção, afetando a classe trabalhadora no Brasil e no mundo.

Nas décadas finais do século XX e neste início do século XXI, o Estado brasileiro e suas diferentes frações de classe no seio do bloco no poder, mediados por esta tendência ideológica e filosófica mundial, optou por utilizar as diretrizes advindas do Grupo dos Sete (G7), do Banco Mundial (BM, 1991) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a diminuir seu “tamanho”, desresponsabilizando-se e descentralizando as políticas sociais. Com isso, geraram medidas que colocaram os municípios como responsáveis pela aplicação das políticas públicas através dos seus representantes — os agentes públicos que atuam na ponta das políticas — gerando uma sensação de resolutividade possível devido à proximidade do cidadão com o equipamento público.⁴¹

⁴¹ O sistema político do Brasil é uma república federativa, com estados e municípios tendo governo próprio e relativa autonomia. O pacto estabelecido na Constituição de 1988 definiu obrigações tanto financeiras quanto legais para cada ente governamental, numa união indissolúvel, dentro da perspectiva de um estado democrático de direito.

Assim, a partir da década de 1990, ganha espaço no Brasil a nova forma de gestão do Estado, marcada pela descentralização administrativa e desconcentração política; acompanhando o processo federativo brasileiro, se atribui aos municípios atividades dentro das políticas públicas, no contexto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995), que buscou o gerenciamento dos recursos financeiros e da proteção social descentralizada, como um indicativo da modernização do Estado, na qual o uso da intersectorialidade surge como uma estratégia para a atuação dos agentes de Estado no âmbito dos municípios.

Ao municipalizar encargos, poderes e recursos, essa nova configuração administrativa colocou a administração, sob a responsabilidade tanto no governo municipal, quanto as organizações da sociedade civil, o que determinou novos desafios ao estudo da operacionalização dessas políticas, no âmbito das quais, sob mediação do ideal neoliberal, vimos surgir o conceito de intersectorialidade em territórios divididos entre os partidos políticos e organizações sociais.

A proteção social ampliada, fundada na lógica da ação em rede intersectorial com participação ativa dos agentes públicos, fortaleceria o conjunto social, potencializaria a cidadania e implementaria uma participação política dos sujeitos sociais nos equipamentos de governo, permitindo a transformação para uma sociedade mais ativa politicamente e justa economicamente.

Entendendo o Estado no sentido de Poulantzas como um espaço onde frações de classe, clãs e partidos políticos se movimentam dentro do bloco de poder, onde se permitem permutações no papel de dominância num processo em que a rigidez das estruturas, combinada com a maleabilidade das conjugações permitem trocas de lugares dentro do seio do Estado, que pode ser favorável ou não para qualquer das classes no poder em determinado tempo histórico.

O que leva ao jogo entre poder real e poder formal onde núcleos e focos de poder real em lugares estratégicos dos diversos setores e aparelhos de Estado, são disputados pelas diversas frações de classe, onde táticas movediças e contraditórias se encontram, num cálculo estratégico, resultante de uma coordenação de táticas divergentes, que envolve classe econômica e classe política dentro do aparelho do Estado, onde um projeto global renova-se em favor da classe dominante.

Reconhecendo que os operacionalizadores das políticas públicas de corte social não têm somente limitações estruturais e conjunturais, mas também políticas, busco problematizar a formação social e educacional dos agentes públicos na prática intersectorial frente às necessidades cada vez maiores da proteção social ampliada dado o empobrecimento da

população brasileira, ação que ao ser realizada por diversas frações de classe dentro do aparelho do Estado, ganham uma dinâmica controladora, conformadora e diferenciada da proteção social ampliada para emancipação social do cidadão.

3.1 Estado, forças políticas e disputas ideológicas

Quando se trata de buscar pensar como ocorre o funcionamento deste novo modelo de Estado dentro do cunho de um Estado capitalista, percebemos que existem intencionalidades de criar ou mesmo fortalecer mecanismos que selecionem e definam a ação a partir da informação dada por um órgão estatal em relação com medidas definidas e normatizadas pelo Estado num trabalho contraditório de decisões e de não decisões.

Esta forma de se pensar caminhos para o funcionamento da máquina Estatal esconde prioridades que são negatizadas, um esmaecimento das prioridades dos grupos sociais mais empobrecidos, portanto mais vulneráveis, levando a uma contradição entre necessidade social e ação a ser executada, o que gera um conjunto de medidas pontuais, conflituais e compensatórias. O Estado precisa utilizar as relações sociais internas ao próprio Estado, desde o poder central até o poder que se situa na ponta das políticas públicas e que é exercido pelos agentes públicos que atuam na ponta da burocracia.

Neste caminho, as orientações capitalistas que surgem no seio dos aparelhos de Estado fortalecem a ampliação da hegemonia da classe que está no poder, mediando, diretamente, sobre as outras frações de classe instaladas dentro dos diversos equipamentos no interior do Estado, onde se estabelece uma cadeia hierarquizada de dominação e subordinação.

Essa aproximação categorial com o conceito de *Estado*, na perspectiva da articulação de diferentes associações entre grupos políticos no seu interior, servirá como base para nossas análises acerca do esvaziamento da prática intersetorial.

Ao trilhar caminhos sobre a pertinência no uso do conceito *intersetorialidade* desenvolvido no modelo de um estado capitalista neoliberal, busco analisar o quanto da formação sócio-histórica afeta as práticas no enfrentamento da questão social, mas, também, o nível de sua importância para o sistema do capital, considerando a luta histórica pelo poder político nos entremeios da estrutura estatal.

Para Poulantzas (1980), as contradições estão na essência do Estado capitalista e elas permitem a organização de diferentes blocos no poder, com espaço para uma autonomia relativa do Estado em relação a uma ou outra de suas frações. O Estado, em sua ossatura, apresenta marcas de todas as formas sociais que nele transitam, expressando, assim, a correlação entre as

forças no processo que leva a uma certa unidade política. Neste sentido, ao atuar como fator de coesão, o Estado define seu lugar e evidencia as forças políticas que atuam em seu interior.

Para isso, as frações da classe política que atuam no bloco de poder representam processos ideológicos nos quais a correlação de forças das diferentes frações da sociedade se enfrentam numa constante luta por poder e por espaço de controle social. Numa condensação de forças que originaria uma determinada e histórica formação social e política, nas quais as diversas “modalidades da função do Estado”, quais sejam técnica econômica, ideológica e política (POULANTZAS, 1980, p. 48), se apresentam no cotidiano da ação estatal.

As contradições no seio das classes e frações dominantes, as relações de forças no seio do bloco no poder, que incitam precisamente a organização da unidade desse bloco na perspectiva do Estado, existem, portanto, como relações contraditórias estabelecidas no seio do Estado. Condensação material de uma relação contraditória, o Estado não organiza a unidade do bloco político no poder desde o exterior, como se resolvesse pela sua simples existência e a distância, as contradições de classe.

Contradições que atravessam o bloco do poder e se espraiam pela burocracia estatal, atingindo todo o pessoal que atua na esfera pública, indo na direção de clivagens mais complexas dentro do seio do Estado, chegando mesmo a dar o tom de alguns aparelhos não estatais de hegemonia, como as igrejas.

Para Gramsci (2007), Poulantzas (1980) e em Coutinho (2011), a política e as estruturas econômico-sociais que atuam dentro do Estado têm uma relação de organicidade que determina as relações de força dentro das políticas públicas de corte social no Estado capitalista. E, ao formular o conceito de *bloco histórico*, isto é, “a unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” Gramsci (2007, p. 25), ofereceu a Poulantzas material para pensar sobre relações político-ideológicas e relações de produção:

[As] relações de produção e as ligações que as compõem (propriedade econômica/posse) [as quais] traduzem-se sob a forma de poderes de classe que são organicamente articulados às relações políticas e ideológicas que os consagram e legitimam. Estas relações não se sobrepõem simplesmente às relações de produção já existentes, não atuam sobre elas retroativamente numa relação de exterioridade. Estão presentes na formação das relações de produção, desempenham um papel essencial em sua reprodução, e desse modo o processo de produção e exploração é ao mesmo tempo processo de reprodução das relações de dominação/subordinação político-ideológica. Deste dado fundamental decorre a presença do Estado, o qual materializa as relações político-ideológicas nas relações de produção (POULANTZAS, 1980, p. 32).

Vê-se o aparecimento dos “trabalhadores livres”, com apenas sua força de trabalho e sem poder se introduzir no processo de trabalho sem comprometimento do proprietário,

comprometimento representado juridicamente pelo contrato de compra e venda da força de trabalho. É essa estrutura precisa das relações de produção capitalista que transforma a força de trabalho em mercadoria e o excesso de trabalho em mais-valia e que dá lugar igualmente nas relações do Estado e da economia a uma separação relativa, base da ossatura institucional própria do Estado capitalista, traçando novos espaços e campos relativos respectivamente ao Estado e à economia (POULANTZAS, 1980, p. 17).

Trata-se da imbricação entre Estado e economia, na qual o primeiro atua com uma relativa autonomia que, se por um lado, coloca o trabalhador em condições de exploração ampliada, por outro, precisa ser o mantenedor das condições de vida desse trabalhador. Este, para sua sobrevivência, terá de acessar as políticas públicas, principalmente as de corte social, políticas que definem a natureza da rede intersetorial no Estado capitalista.

Nesse sentido, ao representar e organizar as classes dominantes, o Estado acaba por organizar também os interesses políticos destas e usa os mecanismos de poder para atender-lhes. E a inscrição da intersetorialidade no Estado capitalista reflete a forma como essas relações se organizam na atualidade.

Como não há no bloco de poder apenas um tipo de classe produtora (esse bloco é composto tanto por donos dos meios de produção quanto pelos não donos), é nas lacunas do bloco de poder que o Estado desenvolve sua relativa autonomia e organiza a intersetorialidade como estratégia sua para servir ao capital, apresentando, assim, seu caráter político-partidário na representação de uma determinada classe.

Dessa forma, ao sistematizar o poder político das classes sociais, o Estado tem um papel fundamentalmente organizador e unificador dos interesses políticos das classes. Ele atua no sentido de condensar as diversas forças sociais e para isso detém uma “autonomia relativa” em relação às frações que compõem o bloco de poder.

Antunes (2010) evidencia a exploração ampliada do trabalhador ao analisar as condições de trabalho na atualidade, quando, a pretexto da crise na economia, o trabalhador submetido à espoliação pela perda de direitos sociais: previdenciários, benefícios trabalhistas, representação sindical. Trata-se de uma nova morfologia no mundo do trabalho expressada por transversalidades que afetam diretamente trabalhadores de todas as idades, colocando-os em subcondições de vida e de sobrevivência, e minando sua força para buscar e lutar por direitos. É nesse jogo de contradições e deslocamentos que o Estado se realiza e organiza suas estruturas, com a finalidade última de institucionalizar a divisão social do trabalho em seu seio.

Voltemos a Poulantzas (1980) e a como ele pensa o Estado:

O Estado, capitalista no caso, não deve ser considerado com uma entidade *intrínseca*, mas, como aliás é o caso do “capital”, como uma *relação*, mais exatamente uma condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como elas se expressam, sempre de maneira sempre *específica, no interior mesmo* do Estado. (POULANTZAS, 1980, p. 130).

O caráter político do Estado foi reconhecido por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, em que os autores destacam que, na formação da fração burguesa, ocorreu “um avanço político correspondente” (2010 [1848], p. 12), que “resolveu a dignidade pessoal no valor de troca, e no lugar das inúmeras liberdades bem adquiridas e certificadas, pôs a liberdade única, sem escrúpulos, de comércio” (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 32).

Essa forma de reorientação econômica e política definiu comportamentos e afetou, diretamente, a organização dos meios de produção com a finalidade de atender aos interesses do capital, tendo como consequência, também, a reorganização socioespacial dos interesses políticos.

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária disto foi a centralização política. Províncias independentes, quase somente aliadas, com interesses, leis, governos e direitos alfandegários diversos, foram comprimidas numa nação, num governo, numa lei, num interesse nacional de classe, numa linha aduaneira (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p.34).

Chega-se à conclusão de que o poder político agregado pela burguesia, e que se revela nas relações de classe na forma de um Estado moderno, “destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas” (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 31). E mais:

[...] conquistou por fim, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, a dominação política exclusiva no moderno Estado representativo. O moderno poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 31).

É sob essa forma de Estado que se conjugam hoje as práticas intersetoriais para o direito de permanência na escola, *locus* de formação inicial dos futuros trabalhadores para o mercado e na qual ocorrem o acompanhamento e a seleção de quem interessa ao capital, enquanto se forja uma nova forma exclusão social.

Nesse contexto, a busca pelo movimento intersetorial experiencia um encontro com as mediações culturais que interferem no reconhecimento da questão social, o que acaba por desestimular nos agentes públicos na busca pelo movimento que pode gerar uma certa intersetorialidade, afetando, assim, os caminhos para a defesa dos direitos dos alunos, o que, na sequência, influencia na falta de cuidado com os faltantes, excluindo-os das mediações que passam pela intersetorialidade e por políticas que levem à sua permanência no meio escolar.

Isso indica que a análise do Estado capitalista, em termos de dominação e luta política, define o reconhecimento do seu caráter classista e permite ver como, no aprofundamento do capitalismo, houve a necessidade de se criar uma estrutura que permitisse o capital se organizar e se fortalecer.

Nesse sentido, a compreensão de Gramsci (2007) sobre a existência de uma relação recíproca impede o reducionismo da leitura sobre o Estado e fortalece o entendimento de que a estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, um conjunto complexo e contraditório de superestruturas, articulado, onde todas as mediações acontecem. Incluem-se nessa articulação das dimensões do bloco do Estado as situações que promovem a infrequência escolar e que estão na base da exclusão econômico-social nas relações sociais de produção.

O sistema de ideologias expressa a força do modelo burguês de Estado, de modo que a contradição no seio do bloco histórico forma um conjunto complexo em que sociedade política e sociedade civil desenvolvem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e aquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no “governo jurídico” (GRAMSCI, CC 3, 2007, p. 20)

É neste consenso ativo que os resíduos da história ganham relevância: a experiência histórica vivida na luta em que acontece o jogo de interesses dentro do aparelho do Estado, que envolve grupos e subgrupos que atuam no bloco no poder e nos ajuda a avançar na análise do que impede a realização das práticas intersetoriais.

As análises de Poulantzas (1980) colaboram para esse entendimento sobre a dificuldade de realizar uma transformação dentro do Estado, já que controlar o poder não significa controlar os aparelhos do Estado, onde coloca que essa forma de organização do Estado burguês assente deslocamentos e substituições sucessivas, permite condições de deslocamentos do poder de um aparelho do Estado para outro, o que leva uma classe ou sua fração à manutenção de alguma escala de poder.

Como um grande bloco, o Estado permite permutações no papel de dominância num processo em que a rigidez das estruturas, combinada com a “maleabilidade das conjugações” (POULANTZAS, 1980), permite trocas de lugares dentro do seio do Estado, que pode ser favorável ou não para qualquer das classes no poder em determinado período histórico. O que leva ao jogo entre poder real e formal, em que núcleos e focos de poder real em lugares estratégicos dos diversos setores e aparelhos de Estado são disputados pelas diversas frações de classe.

E o Estado, ao atuar nessa mediação entre as diversas frações de classe, neste controle da dimensão política em seu interior, no fundo está atuando para conformar as massas trabalhadoras dentro do modelo capitalista (POULANTZAS, 1980).

Aqui podemos ampliar essa leitura de Poulantzas sobre a mediação do Estado junto as frações de classe, considerando que, no interior dos aparelhos do Estado, os subgrupos que envolvem diferentes frações e ideologias, se ramificam e se enraízam na ossatura do Estado, gerando tensões nas decisões internas dos aparelhos do Estado.

Poulantzas (1980) também observa os movimentos que ocorrem numa relação que o Estado capitalista tem como traço característico e histórico, conferindo um tom à sua “autonomia relativa” diante dos “feudos, clãs, diferentes facções” (POULANTZAS, 1980, p. 138).

Assim, ao teorizar acerca da natureza de classe e suas frações no seio do Estado, o mesmo autor estabelece um caminho para a compreensão de como se forma a relação entre capital, Estado e frações de classe e as massas populares nas funções reprodutivas no interior do modo de produção capitalista.

É nessas análises conjunturais, que envolvem lutas políticas de grupos sociais, clãs, facções ou frações de classe, que se pode perceber o Estado como instituição dotada de recursos, sejam estruturais ou ideológicos, que lhe conferem capacidade de decidir sobre a realidade social e alterar ou manter as condições materiais de existência das classes trabalhadoras, que as frações de classes sociais veem o Estado como o interlocutor das ações práticas, entre as quais se incluem a intersetorialidade.

Concretamente, é no chão das cidades que o poder político se realiza pelas diferentes frações de classe, a partir de setores públicos que atuam na execução de políticas públicas e concentram a maior parte das decisões sobre a vida das pessoas.

Mas, também, o lugar em que esses equipamentos estatais e da sociedade civil são controlados por diferentes frações de classe: burguesia municipal, grupos políticos partidários, servidores públicos vinculados a grupos políticos, espaço em que o poder relativo é determinado pela distância político-econômica em relação ao poder central.

A “unidade-centralização do Estado, em favor atualmente do capital monopolista, se estabelece, portanto, por um complexo processo”, no qual “dispositivos, núcleos dominantes só podem ser permeáveis aos interesses monopolistas, instaurando-se como centros de orientação política de Estado e como pontos de estrangulamento de medidas tomadas em favor do capital” (POULANTZAS, 1980, p. 158).

Tenho de considerar, quando tratamos de uma proposta de prática intersetorial, chamada de “estratégica” que, no aprofundamento do espaço decisório nas cidades, para além das

grandes frações, no bloco de poder, temos os clãs e grupos dominantes com pensamentos políticos divergentes, o que fragmenta, ainda mais, a tomada de decisão na aplicação da prática intersetorial.

Essa distinção entre poder real e poder formal se aprofunda quando tratamos de práticas reais para proteção social ampliada. Pois vai além das instituições estatais, entrando no âmbito da configuração das ideologias pessoais, que podem estar alinhadas tanto com a ideologia da fração de classe que está naquele momento dominando o aparelho estatal que representa certa política quanto com aparelhos privados de hegemonia dos quais os agentes operadores das práticas intersetoriais fazem parte. Trata-se de saber como ocorre a dinâmica interna do aparelho estatal e quais são as relações conflituosas que afetam sua dimensão funcional numa dada situação histórica. Assim, entender o caráter do Estado na tentativa de práticas intersetoriais resulta do entendimento dos diferentes matizes de aparelhos de hegemonia, sejam eles públicos ou privados.

Segundo Poulantzas (1980), as disputas refletem a luta pelo poder, que pode ser entre classes, frações de classe, clãs, ou grupos sociais ideologicamente antagônicos, que estão inscritos na ossatura do Estado, onde as lutas populares e os poderes atravessam o Estado e, por mais que sejam políticas, não constituem uma força exterior ao Estado, pois são intrínsecas a ele.

Ainda para Poulantzas (1980), o Estado capitalista, como condensação de forças, atende a interesses econômicos das classes dominadas, desde que num determinado nível; o objetivo último do Estado é garantir a manutenção dos interesses políticos da classe dominante, ou melhor, a manutenção do modo de produção capitalista; para isso organiza as classes dominantes enquanto mantém as classes dominadas desorganizadas.

Assim, as várias formas de dominação que ocorreram ao longo da história se fundaram através do poder político constituído por grupos dentro do aparelho estatal, onde se concentra a esfera decisória sobre as ações a serem executadas e quais suas finalidades reais.

A característica, própria do Estado capitalista, de representar o interesse geral de um conjunto nacional-popular, não constitui assim uma simples mistificação enganadora, no sentido de que esse Estado pode efetivamente satisfazer, abaixo desses limites, certos interesses econômicos de certas classes dominadas; ainda mais: pode fazê-lo, sem que, no entanto, o poder político seja atingido (POULANTZAS, 1980, p.187).

Estamos falando do Estado capitalista, o que não impede que seu interesse final seja formar condições para que o capitalismo perdure. Nesse sentido, ele precisa de uma autonomia relativa para se mover entre os interesses das classes dominadas com a intenção de mantê-las nessa condição.

Assim, essa noção implica que toda burguesia mantenha os elementos que constituem, que servem para o controle do Estado e para a manutenção dos dominados em seu lugar de controle. A intersetorialidade, portanto, ao se realizar ciclicamente, atende aos interesses imediatos dos que a buscam, mas não modificam sua condição social.

Num Estado ampliado e maleável, a dominação adentra a concepção do Estado, onde as forças em correlação na superestrutura articulam a sociedade política com a sociedade civil, a fim de assegurar os processos de formação de consenso e de direção política, superando a lógica de o poder econômico, exclusivamente, controlar a sociedade.

Este se articula com o controle social pela via das ações políticas para atender aos interesses capitalistas, como uma ferramenta de uso contínuo a serviço do capital.

3.2 Relações sociais no âmbito do Estado

O Brasil se organizou ao longo dos séculos por meio de práticas patrimonialistas e conservadoras em uma base histórica e social singular; articulando com a forma como se estrutura o corpo do Estado e como se manifesta sua organização interna, é possível dizer que no Brasil a “herança” das raízes coloniais contribuiu para a estruturar a ideia de Estado que temos hoje no país. Estado que privilegia e fortalece determinadas classes sociais, ao mesmo tempo que busca anular a igualdade de direito para todos, pois visa a uma composição que atrela poder à servidão, no sentido de uma submissão moderna que não chega a ser uma escravidão, mas que se apresenta como uma forma de submissão excludente e precarizada, perto do modelo de trabalho do período escravocrata, só que sem o chicote e os grilhões.

Segundo Poulantzas (1980), no Estado capitalista, o bloco no poder apresenta uma organização mais ou menos estável, o que caracteriza a existência de uma fração predominante em seu interior, de acordo com a localização dos interesses verdadeiramente priorizados pela política do Estado. Ainda de acordo com esse autor, existe a possibilidade de um bloco no poder não impor seus interesses exclusivos de forma prioritária para a política de Estado, o que pode produzir uma crise de hegemonia.

No Brasil, o grupo dos coronéis, dos donos da terra, seria o grupo que se alavancou na política de Estado, já que, por ter poder econômico, dominava grandes regiões pelo Brasil afora entrando para a política através de seus herdeiros, quando da instauração do movimento republicano no país.

Segundo Fernandes (1976), “desempenhando uma função análoga à de certo segmento da nobreza europeia na expansão do capitalismo” (p. 28), as classes rurais vão gradualmente se

tornando burguesas ao entrar em contato com as cidades. Com a instauração do capitalismo no país, nas cidades passaram a surgir novos segmentos, não tradicionalistas, já que não estavam diretamente ligados à agricultura, como banqueiros, funcionários públicos e os primeiros negócios industriais.

Assim, pela definição de bloco no poder de Poulantzas (1980), esse grupo agrário gerou as disputas pela hegemonia dentro do bloco, fortaleceu o desenho da forma de governo brasileiro, gerou os jogos partidários e ainda as disputas entre os ramos do aparelho de Estado (poderes Executivo e Legislativo). No Brasil, isso vai tomar um desenho específico, quando nossas reformas políticas foram mais para manter a ordem do que transformar a estrutura política, econômica e social do país.

Segundo Florestan (1976), a Independência do Brasil, que marcou o fim do poderio português, permitiu tanto um momento revolucionário quanto conservador. Ao se constituir Estado Nacional, iniciou o processo de dedução do tradicionalismo associado à dominação patrimonialista e à degradação da ordem política, social e econômica do sistema colonial.

Com a Independência, o poder começa a se organizar a partir de dentro da sociedade nacional, mas ainda mantém seu caráter conservador, para manter a ordem social anterior, em vez de adotar um caráter revolucionário e dinâmico que verdadeiramente fosse propulsor de mudanças. Conforme explica Fernandes (1976): “O estatuto colonial foi condenado e superado como Estado jurídico-político. Ele não sucedeu com o seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional.” (FERNANDES, 1976, p. 33)

Tratando-se de um processo que passa de uma dominação para uma coletividade, exigia-se que o Estado nacional fosse independente, para que o fator de solidariedade prevalecesse à organização interna do domínio dos senhores, papel esse antes desempenhado pela Coroa, um processo que caminhou, mesmo que de forma gradual e lenta, à condição nacional, vindo a construir um conceito político de Estado que ultrapassava o privatismo e o particularismo característicos de uma dominação patrimonialista.

Essa reflexão sobre o Estado fundado na submissão do povo brasileiro à sua elite econômica traz consigo uma razão aprisionada na colonialidade do pensamento que se submete a transformações dentro das ações do Estado que são mais reformistas que transformadoras. Mudanças essas que envolvem a discussão sobre os modelos político, econômico e social, cuja aplicação dos recursos públicos se mantém sob a tutela de certos grupos que permanecem insistentemente no poder, que gera no restante da população uma leitura da realidade social, política e econômica que mantém o povo subserviente aos “donos do poder” (PRADO JR,

1961). No caso aqui estudado, manifesta uma subserviência aos agentes públicos que movimentam as políticas intersetoriais.

Sujeitos que organizam as ações do Estado, que medeiam as escolhas que compõem o modelo para incentivar a manutenção da ordem instaurada, que disseminam crenças de que existe uma via possível de igualdade social sem que o povo busque por ela, lutando por seus direitos; e com isso se obtém o consenso em torno do pensamento de que se precisa aceitar o que for ofertado pelo Estado.

A mediação do pensamento capitalista é percebida, também, por Boito JR (2007) quando ele analisa a força da burguesia capitalista brasileira na formação do Estado no Brasil e observa que esse pensamento busca reformas dentro da ordem, captado pela percepção da “localização dos interesses efetivamente priorizados pela política do Estado que indica qual é a fração hegemônica no interior do bloco no poder” (BOITO JR, 2007, p. 57). Tal percepção ajuda a compreender a dificuldade de mudanças efetivas dentro do Estado.

Para Caio Prado JR (1961), o sentido da colonização do Brasil passa pelos interesses econômicos da metrópole de modo a explorar recursos já existentes no país, na busca de expandir seu mercado comercial. “Em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era que se convencionou chamar com razão de ‘descobrimientos’ articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu” (PRADO JR, 1961, p. 16), que envolve a expansão marítima e a ampliação comercial através de produtos diferenciados. A partir desse entendimento, ele desenvolve sua teoria sobre a formação da colonização no Brasil e da construção de toda a estrutura econômica social definida para atender à empresa comercial do colonizador.

Prado JR aponta (1961) que:

No seu conjunto e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa do que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos (PRADO JR, 1961, p. 16).

Esse formato de apropriação da terra que se utilizou da exploração dos recursos naturais de territórios virgens em proveito do comércio pode ser atribuído ao capítulo da história relacionado à colonização, à extração dos recursos.

Até os dias de hoje, na cultura política do Brasil pode-se perceber os efeitos dessa condição de exploração e dependência, características dessa herança colonial, cuja coesão social foi fundada no acúmulo de renda e concessão de privilégios para poucos e na “obediência” para muitos, constituindo um Estado Nacional dependente das

classes burguesas no poder, que usufruíram da lógica das classes dominantes, proporcionando às classes senhoriais a chance “histórica para o privilegiamento político do prestígio social exclusivo que eles desfrutavam, material e moralmente, na estratificação da sociedade (FERNANDES, 1975, p. 57).

Coube ao Estado se apresentar como garantidor dessa dominação patrimonialista política das massas senhoriais, permitindo, também, que emergjam outras conexões em se tratando da economia, visto que o Estado, ao se proteger, fortalece a iniciativa privada, mantendo privilégios, ainda obtendo uma mão de obra escrava e criando cargos públicos.

Um Estado que beneficiou a afirmação de uma autonomia vinculada à classe burguesa que, ao mesmo tempo, que rompia com a ideia de colônia, não admitia uma organização de Estado em bases democráticas, mas fortaleceu um equilíbrio social baseado na cooperação entre os poderosos, uma ordem social que permitiu a manutenção de privilégios.

Diz Fernandes (1975):

continuaram a apegar-se, agora como “classe média emergente”, a modernização e a democratização como meros expedientes de privilegiamento de seus interesses e do seu destino social. De uma ponta a outra, jamais almejaram sequer a revolução dentro da ordem, o reino do tipo de equidade que é consagrado pela ordem social competitiva, porque sempre se mantiveram medularmente presos ao *antigo regime*, embora combatendo-o em sua ordenação e na sua superfície. Ficaram entregues a uma obscura missão histórica, de fiadores da perpetuação crônica do “poder conservador” e dos privilégios estamentais mais odiosos, que sobreviveram ao desaparecimento histórico tanto da *sociedade colonial* quanto da *sociedade imperial*. (FERNANDES, 1976, p. 161).

Assim, ao mesclar valores, condutas e interesses tradicionais, o Estado proporcionou ao capitalismo brasileiro uma estagnação; ficar preso a um passado atrasado e particularista, cuja economia arcaica propiciou o surgimento da consciência da fração de classe economicamente média condicionada aos interesses do capital.

Desse modo, ao não desenvolverem o interesse político, as frações de classe ficaram à mercê das elites, visto que estas não distribuíram de forma igualitária, seja a renda, seja o poder, descrevendo o Brasil como é hoje, com uma economia subdesenvolvida, em que o moderno e o arcaico se fundem e surge um plano econômico que determina um perfil tradicionalista, em que o Estado é “propriedade” de uma classe elitizada.

Dentro do ciclo de constante atualização do conservadorismo, é o que ocasiona uma debilidade no desempenho profissional, que afeta as práticas no cotidiano dos serviços, em que os profissionais vivem conflitos mentais que os levam a se ancorar no burocratismo para subsidiar suas escolhas no trabalho. E, assim, vencer as particularidades localizadas nos diversos espaços de trabalho, incluindo as dificuldades de diálogo com a instituição e com os outros agentes profissionais das equipes multidisciplinares. Daí se configuram complicadores

para um exercício alinhado a uma intersectorialidade que pode ter um cunho pedagógico emancipador.

As políticas selecionadas para atendimento, além de serem um crivo do Estado, também são condicionadas pelas ações dos sujeitos, que se expressam através dos conflitos das escolhas sobre em que sentido atuar, além das orientações a serem ofertadas ao usuário. Esses conflitos podem variar conforme as circunstâncias históricas e sociais, de modo que a competição entre frações de classe dentro do bloco de poder intervém no trabalho e na burocracia da ponta das políticas públicas.

A dinâmica da força de trabalho que atua na ponta das políticas públicas tem relação com as formas arcaicas de servilismo, de submissão, com os setores mais contemporâneos da gestão das políticas públicas na esfera da administração pública brasileira — a burocracia representada por agentes governamentais que atuam na ponta política escolhendo de que forma irão agir.

3.3 Descentralização e desconcentração no Brasil contemporâneo

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe a proposta de protagonismo dos municípios através de ações articuladas e pactuadas para se trabalhar as políticas públicas de forma descentralizada⁴², com a finalidade de tornar efetivas ações de educação, saúde e assistência, entre outras. A descentralização administrativa⁴³, uma característica do Estado neoliberal, traz em seu bojo uma desresponsabilização do Estado, pois, junto com a descentralização, também se avança na desconcentração do poder político.

A descentralização como um fenômeno de natureza política com um tom processual envolve distribuição do poder do Estado pelos entes federativos, num processo contínuo que colabora para a introdução na esfera do poder estatal, de recursos e representatividade de novos sujeitos vinculados às esferas operativas das políticas, como também das instituições da sociedade civil, que acabam por gerar repercussões sociais, econômicas e políticas (TOBAR, 1991). Considerada no formato atual dos Estados neoliberais como condição para o desenvolvimento social, econômico e político das diferentes esferas governamentais, a

⁴² A perspectiva de descentralizar aparece oito vezes no texto da Constituição Federal de 1988, nas áreas da justiça, educação, saúde, assistência e cultura.

⁴³ Para Tobar (1991, p. 28), enquanto “a descentralização implica redistribuição do poder decisório, uma transferência na tomada das decisões, portanto, interferir nos interesses dos grupos de poder, enquanto a desconcentração e a delegação de competência das atividades para o âmbito do município, a desconcentração estaria no âmbito interno da descentralização administrativa, atuando no sentido de distribuir as atividades pelos órgãos municipais. No contraste de ambos os termos é preciso ter claro que, embora funcionem na prática como ferramentas legítimas para transformar a ação governamental, há uma notória diferença nas consequências da implementação de uma ou de outra”.

descentralização territorial do poder apresenta uma combinação necessária com a desconcentração das ações em políticas públicas, que permite adaptar a operacionalidade das políticas públicas a cada espaço territorial específico.

A desconcentração (TOBAR, 1991) é considerada uma dimensão que se articula à descentralização e estas compõem a operacionalidade das políticas que envolvem a competência para executar as ações no âmbito das políticas públicas, vinculadas às práticas dos agentes públicos, sobre os quais recai a responsabilidade pela resolução das expressões da questão social na realidade cotidiana. Coloca-se, assim, parte do poder sobre o que atuar na responsabilidade do agente público, cuja práticas passam pelos crivos dos saberes históricos e sociais desses agentes que geram condicionalidades invisíveis por eles utilizadas sem se dar conta de que elas existem dentro deles.

Todo esse pano de fundo persiste até os dias atuais e coloca a desconcentração das práticas como responsável pela importância da busca da intersetorialidade entre os agentes públicos no sentido de dar às diferentes esferas da federação o protagonismo que cada uma possui dentro do desenho dos programas sociais estudados.

A desconcentração como um campo de diluição de poder operativo transfere responsabilidades para os sujeitos que atuam na ponta das políticas, sobre os quais recaem as funções de atender, orientar e acompanhar os usuários em busca de uma proteção social ampliada e de uma intersetorialidade resolutiva e emancipatória. Implica-se, assim, ao mesmo tempo, a responsabilização dos agentes da ponta e uma desresponsabilização dos órgãos dos níveis centrais.

A década de 1970 começou imersa num contexto mundial marcado por crises econômicas que culminaram em mudanças políticas e econômicas sob a lógica do neoliberalismo, reverberando no Brasil e levando a população ao empobrecimento. Por conseguinte, alterou-se a correlação de forças nas lutas por acesso a políticas públicas sociais mais universais. Trata-se de uma realidade cruel que provocou no Estado a necessidade de repensar a forma como a atenção à população estava sendo ofertada.

Segundo Draibe (1989) e Miotto e Nogueira (2013), o governo militar brasileiro expandiu o campo da proteção social, criando as primeiras secretarias estaduais e municipais, com o discurso do bem-estar para repercutir o debate internacional. Neste momento, os governos militares tiveram movimento político no qual, por um lado, suprimiram as liberdades através da instituição de instrumentos legais repressivos e autoritários; por outro lado, buscavam acelerar os mecanismos de modernização do Estado, no intuito de criar uma sociedade urbana e industrial mais forte pautada pelo tecnicismo, subordinando a educação à

lógica econômica acelerada da modernização da sociedade brasileira com uma ideologia tecnicista que pretendia formar mão de obra capaz integrada a um sistema produtivo.

Ultrapassando o modelo anterior de grande centralização operativa junto à esfera federal, o modelo reformista que começa a se desenhar nos anos 1980, que vai se transmutando e consolidando nas décadas seguintes, traz em seu interior insatisfações de décadas passadas, com alto índice de desemprego, inflação alarmante, um conjunto sociopolítico e econômico que fortaleceu a busca por um pacto democrático, levando ao reordenamento das políticas públicas de corte social, ocasionando propostas de mudança da gestão das políticas em um sistema de proteção social que se espera ampliar.

3.4 Intersetorialidade na agenda de um Brasil conservador

A busca por uma articulação das especializações, no sentido de ultrapassar a fragmentação das práticas a partir das ações realizadas por profissionais com saberes distintos, para atender de forma plena à sociedade, superando a fragmentação do conhecimento que seleciona e exclui, incentiva o desenvolvimento da intersectorialidade a partir do trabalho em redes de saúde e se fortalece com o aprofundamento da gestão do Estado no viés neoliberal, que busca instituir trabalhos que articulem políticas sociais básicas para a manutenção do mínimo que a vida precisa para existir, fortalecendo, assim, a constituição de uma massa populacional pauperizada, mas sobrevivente.

Ao nascer com um caráter político, econômico e social, a intersectorialidade se inscreve num campo da disputa ideológica da administração e da política partidária. Se, por um lado, a administração privada utiliza o discurso da necessária prática intersectorial para o crescimento empresarial; na administração pública, sob a tutela do pensamento neoliberal, o crescimento da proposta de gerenciamento buscava utilizar a intersectorialidade para fortalecer a gestão da descentralização administrativa do Estado e, ao mesmo tempo, atenuar as fragilidades socioeconômicas dos empobrecidos, dando esperança de mudança efetiva no atendimento integral dos sujeitos sociais e, se possível, amenizando os efeitos da pobreza.

A princípio, a intersectorialidade remete a uma busca por integração de diferentes setores da sociedade civil, com base na ideia de desenvolvimento social, conforme Junqueira e Inojosa (1997), seria uma “ampliação das condições de qualidade devida e do exercício da cidadania, de uma dada população, com o objetivo de promover o compartilhamento da riqueza material e imaterial disponível em um grupo social, em determinado momento histórico. (1997, p. 18)

Um compartilhamento ordenando com a finalidade não de superação da desigualdade social, mas de atendimento ao mínimo social relativo a cada sociedade em seu processo civilizatório, “acesso a bens materiais e imateriais que compõem o conceito de qualidade de vida e que variam de acordo com o patamar civilizatório e as condições socioeconômicas, políticas e culturais de cada nação.” (idem, 1997, p. 18)

Uma lógica que entende como **linha civilizatória da exclusão** a

“impossibilidade de um grupo de indivíduos alcançar esse conjunto de mínimos sociais que lhe permita o exercício de sua condição de cidadão, no quadro da comunidade nacional em que essa condição é exercida. A noção de **mínimos sociais** refere-se, portanto, a um **conjunto básico de itens** relacionados aos direitos do cidadão, constituindo um **padrão de qualidade de vida que deve estar próximo do padrão de qualidade de vida média presente** numa nação. (ibidem, 1997, p. 18)

O problema no Brasil é como nós temos uma história de exclusão social, de subalternidade, de opressão, o nosso padrão civilizatório difere fortemente de outros países, o que coloca a nossa linha civilizatória, no nível, que a procura pela solução das questões sociais, se apresenta altamente fragilizadas.

Nesse sentido, o atendimento dos mínimos sociais, acabam sendo pontuais e simplesmente minimizadores das questões que envolvem o social.

Por outro lado, Junqueira (1997) Andrade (2006) o movimento que se propõe atuar intersetorialmente integrando diferentes saberes por meio das interações e compartilhamento interdisciplinar cujos objetivos remeteriam a relações, com responsabilidades, metas e recursos compartilhados, mas sempre com sua relativa interdependência.

Utilizada também como sinônimo de articulação e integralidade que procura transcender a fragmentação do trabalho, o movimento intersetorial busca encarar a gestão pública de forma a superar suas resistências organizadas em setores.

A ênfase no desenvolvimento de ações intersetoriais relaciona-se ao conjunto de estratégias voltadas à superação da histórica fragmentação da intervenção do Estado e maximização da efetividade das ações desenvolvidas. Do ponto de vista da construção da intersetorialidade, é preciso considerar os desafios relacionados às diversas lógicas organizacionais que regem as arenas setoriais, à disputa por recursos e status entre os setores envolvidos e à complexidade do processo de intermediação de interesses distintos com capacidades também distintas de influência na arena decisória, entre outros aspectos. (SENNÁ,2013; p. 250)

Assim, reconhece-se que:

O que caracteriza a intersetorialidade é a possibilidade de síntese de práticas. No entanto, sua possibilidade está na faculdade de reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. Este reconhecimento de insuficiência não é propriamente uma facilidade para humanos, especialmente para quem goza das condições oferecidas pelo poder institucional (COSTA et alli, 2006, p.107).

Desta forma, a busca por uma gestão horizontalizada, acaba por captar também os conflitos, já que ela implica relações sociais e negociações, na busca da superar situações pessoais e sociais que surgem em meio às buscas por uma prática intersetorial, tornando-a um movimento que só acontece quando motivado e com um determinado período de sobrevivência.

Nesses caminhos desenvolvidos pelos agentes públicos na busca pela intersetorialidade, acabamos por encontrar relações motivadas pela homofilia, ou seja: amizade, parentesco, formação educacional, convivência no trabalho, que, neste formato de rede de saberes, pode ser um facilitador ou um dificultador da seleção do atendimento. Tais relações sociais se apresentam carregadas de elementos materiais e imateriais socialmente compartilhados, o que leva os agentes públicos da ponta das políticas a várias situações no cotidiano do trabalho que envolvem a articulação dos saberes com as relações sociais formadas sócio culturalmente.

Gurgel e Souza Filho (2016), ao analisarem as formas burocráticas que se consolidam no Brasil no período monopolista do capital, indicam que no trato da questão social de forma articulada, que seria o caso da aplicação da intersetorialidade, o Estado apresenta um “mix de BUROCRACIA, centralizadora, autoritária e sucateada fundada no corporativismo estatal”, no sentido de seletividade e regulação, e num PATRIMONIALISMO “fundado em uma estrutura clientelista, para garantir a lealdade dos setores tradicionais, que se expressam pelas relações entre o poder central, poder local e no poder-local e população clientelista” (GURGEL E SOUZA FILHO.2016, p. 165)

Assim, o corporativismo atuaria na união de grupos de interesses no interior do Estado, que lutam pela sua existência e atuam de forma protetiva para que seus membros permaneçam com a força do poder decisório. Uma implicação que afeta e busca anular o compartilhamento e a troca necessária de saberes para o uso da intersetorialidade.

Além de um patrimonialismo que vem se protegendo ao longo dos anos, buscou-se no processo revolucionário “não clássico” da burguesia brasileira a ausência de rupturas, através da manutenção de estruturas coloniais que adentraram as estruturas do Estado, numa competição cuja dinâmica era acomodar o Estado nacional brasileiro nascente ao modelo de poder patrimonial, fortalecendo, assim, a permanência dos grupos de poder oligárquicos, advindos do período imperial.

Assim, foi transposto para a república a estrutura clientelista que se organiza hierarquicamente de forma setorializada, constituída por burocratas que no interior de suas equipes, nos seus clãs políticos, construíram e constroem grupos de burocratas que vão atuar tanto no médio escalão como na ponta das políticas públicas como mediadores de sua implementação de serviços diretos ao cidadão.

Para Fernandes (1976), a “revolução da Independência” impôs:

[...] o império da dominação estamental, como uma cadeia de ferro, sobre toda a Nação, a Independência e a criação do Estado nacional melhoraram a posição do “senhor rural” como agente econômico em face do mercado externo. Porém, não o livraram de dependências que provinham da situação completamente heteronômica da economia brasileira (p. 69).

Assim, as classes dominantes passam a usar “o Estado exatamente para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças à qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida é automaticamente democracia e liberdade para a minoria dominante” (FERNANDES, 1976, p. 350). Trata-se de uma “revolução sem revolução”, pois as lutas políticas e sociais encontram resolução para os conflitos sem grandes rupturas. Em meio a essa ruptura/continuidade, ocorre uma espécie de retorno ao equilíbrio preexistente, onde o “velho” incorpora e acolhe exigências do novo, no sentido gramsciano, em que parte dos poderes/saberes/práticas oligárquicas patrimonialistas se incorpora aos saberes das classes pauperizadas, acomodando-as à ordem que se deseja restaurar.

Num movimento intercultural das classes dominantes, que busca fortalecer o consenso da superioridade da cultura oligárquica/patrimonialista, criando nos dominados sonhos e vontades de se assemelhar aos donos da terra, verifica-se uma dialética cultural do senhor e do escravo identificada por Fernandes (1975). Essa cultura insiste em manter sua hegemonia na sociedade contemporânea, em que setores no âmbito do Estado formam grupos/equipes como um time, no qual se usa uma constante relação de dependência econômica e cultural com o protetor. A questão do “ser de alguém”, principalmente no setor público, é algo revelador da dependência econômica e cultural de determinados indivíduos ou grupos no corpo do Estado.

Dentro de uma perspectiva colonial que fortaleceu a conformação social, desenhando a forma de nos percebermos no mundo, definindo relações de poder, na produção e reprodução da vida, de uma sociedade voltada para valores sociais de padrão hierarquicamente europeu.

3.5 Potencial da intersetorialidade como caminho de uma cultura emancipatória

Quando falamos em intersetorialidade, em proteção social ampliada, minimização de situação de pobreza, busca de interlocução de saberes, não podemos simplesmente pensar uma prática profissional que atenda às pessoas pontualmente sem que elas façam parte do processo de mudança de sua realidade. Da mesma forma, quando excluimos os usuários do processo de troca de saberes para a proteção social ampliada, estamos retirando dessas pessoas a

oportunidade de desenvolvimento da sua consciência de classe, colocando-as como simples receptáculos do que chamamos “benefícios do Estado”.

Essa forma de ação descaracteriza um princípio que deveria atravessar a intersectorialidade, que seria o fortalecimento, o reconhecimento, a consciência do lugar social onde cada sujeito vive e convive na sociedade.

Se no nascimento da proposta de trabalho intersectorial tinha como discurso ser uma possibilidade de “articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas” (INOJOSA, 2001, p.105), a complexificação da questão social contemporânea, nos mostra que se articulação não é algo tão fácil de se realizar, justamente porque o movimento intersectorial é um movimento que depende da vontade dos sujeitos envolvidos em sua prática.

Nesse sentido, identificar as lacunas ajudam no caminho para pensar a potência da intersectorialidade e suas possibilidades. Torna-se necessário realizar reflexões que não se limitem a discutir o tema da intersectorialidade de modo disciplinar, mas provocar um debate acerca das diferentes formações que envolvem a sua real possibilidade de efetivação, como também os sujeitos do processo intersectorial, através da observação dos saberes acionados e suas ações nas práticas intersectoriais. Saberes esses entendidos como a cultura desenvolvida e parcialmente consolidada na sociedade que incorpora saberes apreendidos tanto na academia quanto no trabalho, e com isso altera as práticas dos agentes públicos.

Intrinsecamente vinculados aos saberes produzidos no processo de operacionalização das políticas públicas, temos uma grande variedade de problemas estruturais, como financiamento, modelos de gestão, parâmetros legais, conformação da rede intersectorial, entre outros. Sem descartar essas outras condições, o nosso foco se volta para a tendência de a intersectorialidade ser contaminada pela cultura cotidiana que articula saberes e experiências, criando uma prática que terá tantas variáveis quantas forem as informações específicas de cada agente público e a quantidade de experiências de cada um na sua vida privada, isto é, uma infinidade de possibilidades.

4 FORÇA DA CULTURA PERCEBIDA NO COTIDIANO: COMO CHEGAMOS AQUI?

Com a clareza de que o capital se fortalece desenvolvendo crises periódicas, sejam estruturais, sejam conjunturais, reconheço que o capital, para permanecer vivo em momentos de crise, precisa manter a combinação entre desigualdade, consenso e dominação, necessárias para a produção e a reprodução.

A infrequência escolar se apresenta como a situação social que manifesta a desigualdade, enquanto esta é um pressuposto para que, no futuro, a dominação possa se instalar também sobre esses sujeitos. Trata-se, portanto, de um tipo de desigualdade que deve ser combatida de forma relativa, com ações pontuais e parciais, nos limites do possível, sem grandes preocupações com a continuação de seu acompanhamento. Esses estudantes, já trabalhadores ou que aspiram a sê-lo, acabam se formando de maneira rasa e descontinuada, desmotivados em face de poucas perspectivas de futuro.

Assim, as contradições que se apresentam nos movimentos intersetoriais precisam ser entendidas com base nas características da formação social, econômica e política do Brasil, visto sermos herdeiros de uma memória social conservadora e autoritária, que apresenta traços que persistem. Somos um povo que teve sua inserção no mundo econômico, político e social pelas mãos do colonizador.

Para Williams (2011), a cultura mantém o funcionamento do sistema capitalista, no qual uma classe fundamenta sua forma de viver pelo poder e propriedade. Na valorização do vivido, experiência, hábitos, modos de perceber a realidade, são renovados ao longo da formação individual, de modo que o que imaginamos estar pensando nada mais é do que a reprodução da ordem social anterior. Isso faz com que as formações socioculturais passadas se interconectem com os presentes.

Pela mesma lógica que o capital precisa de crises, a sociedade fundada na dominação precisa do conflito. A luta pela manutenção de uma ordem tensionada pelo conflito justifica o enfrentamento pela permanência da ordem anterior, espaço onde se instaura a luta conservadora burguesa contra a classe trabalhadora.

Importante para a concepção de cultura do vivido enraizada é entender o conceito de *classe*, relação na qual acontecem as formas de proteção para manutenção de toda a organização e a estrutura específicas de um grupo, relacionadas a intenções regidas por uma classe particular (WILLIAMS, 2011).

Pela cultura do vivido, experiências e modos de perceber (lugar onde já está instaurado o preconceito) constituem a vida social no cotidiano, de modo que os subalternos se adaptem, acomodando significados que tentam se opor à cultura dominante. A relação entre dominação e subordinação, “como consciência prática, como efeito de saturação de todo o processo de vida” (WILLIAMS, 1979, p.111), abrange desde as atividades econômicas, sociais e políticas, até a construção e reconstrução de uma racionalidade que se adapta às relações sociais vividas, produzindo uma forma de consenso que entende que a cultura existente deve permanecer.

Para Williams (1979):

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores — constitutivo e constituído — que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. [...] Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes (p. 113).

É no bojo desse sistema capitalista que os valores burgueses ganham lugar de poder e dominação, e com isso medeiam aspectos culturais residuais e emergentes, em que o residual se refere ao que foi formado no passado, mas continua ativo como elemento do presente.

Segundo Raymond Williams (1979, p. 125):

Por “residual” quero dizer alguma coisa diferente do “arcaico”, embora na prática seja difícil distingui-los. Qualquer cultura inclui elementos disponíveis do seu passado, mas seu lugar no processo cultural contemporâneo é profundamente variável. Eu chamaria de “arcaico” aquilo que é totalmente reconhecido como um elemento do passado, a ser observado, examinado, ou mesmo, a ser “revivido” de maneira consciente, de uma forma deliberadamente especializante. O que entendo pelo “residual” é muito diferente. O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está vivo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento ativo do presente. Assim, certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo — cultural bem como social — de uma instituição ou formação social e cultural anterior.

E o emergente se vincula a experiências na vida vivida no cotidiano, em que passado e presente se mesclam, desdobrando-se em significados, em práticas contínuas que representam um novo momento que surge dentro da cultura dominante, em movimentos de luta para se colocar no mundo.

Para Williams (1979) a *dominação de classe* se dá pelo poder, pela propriedade, mas também pela cultura do vivido, que na sociedade brasileira passa pelas marcas do passado, do patrimonialismo, do autoritarismo, que buscam conservar o lugar de classe do grupo privilegiado, resíduo de uma cultura colonizada que coloca a cultura do outro como importante histórica, social e economicamente.

É a partir dessa base sociocultural e econômica que a burguesia no Brasil fortaleceu a concepção de uma sociedade capitalista no modelo dependente, onde se nega terminantemente um projeto de economia que coloque o Brasil como um país autônomo, o que medeia a forma como a sociedade contemporânea se vê.

Frigotto (2018) ao citar Florestan Fernandes (1976) nos ajuda a entender o uso que a burguesia faz do uso do tempo histórico na sua ânsia por domínio:

[O que] está em jogo é antes o estabelecimento de limites e explicar por que uma ordem social burguesa, na periferia do mundo capitalista, enfrenta na esfera cultural as mesmas impossibilidades que se concretizam na esfera econômica. A dominação imperialista não deixa claro. **Ao fechar o tempo histórico no plano da economia**, ela também fecha o tempo histórico no plano da cultura. As classes burguesas cerram os olhos diante das duas realidades ou lançam-se ao combate para que elas se tornem possíveis, pois lhes cabe esse triste papel de associar a anulação da revolução nacional à industrialização maciça à aceleração do desenvolvimento capitalista e à absorção das empresas nacionais (FERNANDES, 1977a apud FRIGOTTO, 2018, p. 27).

Assim, quando “fechar o tempo histórico no plano cultural”, indica que o tempo da formação histórica e social da racionalidade dos brasileiros se fortaleceu no modelo de um passado que, mesmo o Brasil não tendo vivido uma idade média, a vinda de pessoas do continente europeu trouxe resíduos culturais do feudalismo, um movimento que fechou o tempo histórico ajudar a associação da anulação da revolução nacional a industrialização que se operava no Brasil.

Costumes e valores culturais que os colonizadores trouxeram consigo, memórias do cotidiano cujos valores se fundavam no período da baixa idade média, presas ao que chamamos de “mandonismo”, período da história em que os moradores dos feudos e dos burgos tinham uma sujeição aos senhores feudais, que associados a interesses econômicos vinculados aos latifúndios terminou um regime que, mesmo não tendo existido no Brasil uma idade média, carregou e permitiu que a memória social difundissem por todo Brasil colônia: autoritarismos, patriarcalismos e tradicionalismos, criando e fortalecendo o conservadorismo e a manutenção da subordinação através da conformação de uma identidade colonizada. A subordinação, tanto econômica quanto cultural, fomentou e fortaleceu a possibilidade de uma reforma econômica política pelo alto.

Nesse sentido, observa-se que a sociedade dinamizada pelas classes dominantes levou o capitalista brasileiro a uma compatibilidade com a dinâmica imperialista externa, com a exclusão do povo onde movimentos socioeconômicos “débeis e oscilantes” foram intencionalmente fracos em universalizar o trabalho, o que levou à dependência, ao subdesenvolvimento, marcas da especificidade do desenvolvimento capitalista brasileiro. Uma

estratégia das classes dominantes na construção do capitalismo nacional, uma transformação pelo alto, a partir de interesses particularistas e egoístas das classes dominantes.

Assim, nas Américas e no Brasil, a cultura dos colonizadores⁴⁴ contribuiu para a formação da consciência do ser brasileiro, a forma como a sociedade no modelo heteronômico, segundo Fernandes (2008) dependente, desemboca num “regime de classes, ‘transborda’ de um para outro, graças às estruturas de poder criadas no plano internacional pelo capitalismo, porém o primeiro ‘faz a história’, enquanto o segundo ‘a sofre’ (é claro, mantidas as condições de preservação e crescimento do capitalismo)” (p. 32).

Florestan entende que esse modelo que se desenvolveu no Brasil se conectou à proposta de dependência econômica, funcional à dominação burguesa interna e externamente. O “interno é representado pelas classes dominantes que se beneficiam da extrema concentração da riqueza, do prestígio social e do poder”; e o “externo é representado pelos setores das nações capitalistas hegemônicas que intervêm organizada, direta e continuamente na conquista ou preservação de fronteiras externas” que, no processo histórico, fomenta formas de dominação externa. As nações latino-americanas se desenvolvem como um produto “da expansão da civilização ocidental”. Trata-se de um colonialismo que se inicia com o domínio no período colonial quando fundamentos como o “legal” e o “político” permitiam que os colonizadores explorassem economicamente a terra, ao mesmo tempo que se desenvolviam no povo a obediência e a submissão fundamentais para o sucesso do projeto colonizador. Fernandes (1975) afirma:

Isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços). Assim uma combinação de estamentos e castas produziu uma autêntica sociedade colonial, na qual apenas os colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem “europeia” (FERNANDES, 1975, p. 13).

Nesse sentido, os padrões ibéricos transplantados para a população nascente se fortaleceram com a ligeireza do cotidiano, que empurra o sujeito para ações rápidas e imediatas, o que fortalece a alienação que os leva a seguir opiniões do senso comum, ancoradas em

⁴⁴ As mudanças que se verificam não se operam aleatoriamente, mas no sentido de recolocar a consciência que se emancipava de volta nos trilhos da ideologia. Não e, em absoluto, certas palavras-chave vão substituindo, pouco a pouco, alguns dos termos centrais das formulações: ruptura revolucionária por rupturas, depois por democratização radical, depois por democratização e finalmente chegamos ao “alargamento das esferas de consenso”; socialismo por socialismo democrático, depois por democracia sem socialismo; socialização dos meios de produção por um controle social do mercado; classe trabalhadora, por trabalhadores, por povo, por cidadãos; e eis que palavras como revolução, socialismo, capitalismo, classes, vão dando lugar cada vez mais marcante para democracia, liberdade, igualdade, justiça, cidadania, desenvolvimento com distribuição de renda. A consciência só se expressa em sua acomodação no universo ideológico burguês, nas relações sociais dominantes convertidas em ideias, a acomodação de fato que se operava no ser mesmo da classe no interior destas relações por meio da reestruturação produtiva e o momento geral de defensiva na dinâmica da luta de classe (IASI, 2006, p. 435).

generalizações, ditadas pelos resíduos do sistema de preconceito que atravessa a realidade social. A partir da aceitação dessas percepções, frente a determinadas situações sociais, assimilam-se concepções preconceituosas, fundamentadas em experiências percebidas de forma errônea, que se apresentam como usáveis, determinando preconceito em diferentes contextos.

Um “processo de homogeneização”, que segundo Heller (1985), se desenvolve a partir da reprodução ideológica dos valores sociais, organizando a realidade através da ultrageneralização de conteúdos prontos, de modo que valores generalizados cerceiam o pensamento dos sujeitos, favorecendo a absorção de padronagens mentais construídas pela fração que controla o capital e são reproduzidas pelo conjunto social, na forma de padrões de pensamento, o que torna dificultosa e conflitiva a superação dos resíduos mentais das sociedades anteriores.

Assim, a cultura do colonizador de expandir reinos, de se apropriar dos bens da terra dos povos colonizados, de subalternizar as vontades humanas, seja pelos bens materiais, seja pelas questões do espírito, deu início à colonização mental do que viria a ser o povo brasileiro.

4.1 Sistemas de preconceitos na sociedade conservadora: moralidade burguesa

A vida em sociedade se constitui a partir da interação humana no cotidiano, incluindo neste o cotidiano do mundo do trabalho, no qual se assenta uma esfera que faz parte do conjunto que atua na reprodução ideológica, em que a estrutura aligeirada da vida coloca as pessoas frente a situações complexas e confusas. Isso faz com que os sujeitos, nas suas relações sociais, raramente busquem entender o complexo social no qual estão envolvidos.

A ultrageneralização é considerada um fenômeno inevitável da vida cotidiana por Heller (1985), no sentido de que “sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Isso só se torna possível graças à ajuda dos vários tipos de ultrageneralização” (HELLER, 1985, p. 35). Pois “precisamos agir sob alguma universalidade; onde não existe o tempo para averiguar todos os pontos de vista do caso singular” (HELLER, 1985, p. 35).

Assim, temos um conjunto de atividades cristalizadas, que funcionam no cotidiano, o que implica a formação de um indivíduo que reproduz padrões de pensamentos e ações preestabelecidas, a partir de pensamentos ultrageneralizadores.

Assim, o indivíduo, por interesses e motivações individuais de pertença, na busca por uma integração social sem conflitos, assimila uma falsa consciência consolidada de um grupo construído no longo processo histórico.

Para Heller, a vida cotidiana é algo que está constituído pelo sujeito na sua sociedade, tomando uma proporção que o domina ao estabelecer relações intrínsecas com as formas de produção e reprodução da vida social. Portanto, o cotidiano é uma categoria insuprimível da vida humana, enquanto produto das relações humanas, pois “não há sociedade sem cotidianidade como também não há homem sem vida cotidiana” (PAULO NETTO, 1994, p. 66).

Agnes Heller afirma que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 1985, p. 17).

É nesse cotidiano insuprimível que valores conservadores, de uma moralidade forjada na forma de produção da vida material, se desenvolvem a partir dos interesses econômicos e apresentam certa moralidade como verdadeira a todos, de tal forma que os valores e princípios preconceituosos se ancoram nas diferenças naturais para constituir a vida real, colocando-se num lugar de não questionamento, já que o pragmático e o imediato desenvolvem ideologias e pensamentos conservadores e legitimam o preconceito no cotidiano das relações sociais.

É no escopo da moralidade burguesa cotidiana que o preconceito, como “categoria de pensamento e comportamento cotidiano” (HELLER, 1985, p. 43), se alia à moralidade fundada no reconhecimento de que se precisa manter a produção no modelo capitalista, acreditando-se que o desenvolvimento da vida social precisa ser preservado nessa forma produtiva.

Segundo Paulo Netto:

A vida cotidiana não equivale à vida privada, mas à vida equacionada a partir da perspectiva estrita da singularidade [...] a heterogeneidade própria à vida cotidiana tenciona o indivíduo de forma abrangente, faz com que ele atue como uma unidade. Ele opera como um todo: atua nas suas objetivações cotidianas, como um homem inteiro — mas sempre no âmbito da singularidade (1994, p. 68 e 69).

Essa raiz para a formação da estrutura de sistema de preconceitos na sociedade de classe reconhece o preconceito como um movimento da sociedade por interesses e motivações de pertença, de modo que a vontade do sujeito de integrar um grupo escolhido o faz aderir à consciência social do outro grupo como se fosse sua; um comportamento que se desenvolve a

partir das percepções do seu lugar na vida cotidiana. Nesse caminho, os sujeitos alienados do seu lugar de classe acabam por reproduzir os preconceitos da classe capitalista, cristalizando formas de agir preconceituosas, contribuindo para a manutenção dos preconceitos existentes.

Lukács (1966) aponta que no cotidiano a sociedade funciona na intencionalidade de manter a heterogeneidade, a superficialidade e o imediatismo. Trata-se de uma organização na qual experiências vividas e sentidas pela massa trabalhadora carregam o conservadorismo que permanece e que alimenta o imediatismo, a superficialidade e a heterogeneidade conservadora.

De acordo com Lukács (apud PAULO NETTO, 1994, p. 67), a *heterogeneidade* tem um caráter singular, pois “movimenta fenômenos e processos de natureza compósita⁴⁵ (linguagem, trabalho, interação, jogo, vida política e vida privada)”; já a *imediaticidade* “é a relação direta entre pensamento e ação”, e acompanha o “padrão de comportamento”, condutas, que remetem a “automatismo” e “espontaneísmo”; a *superficialidade* refere-se ao cotidiano que mobiliza as forças sociais de forma parcial, em que o heterogêneo imediato implica respostas parciais para cada situação frente ao imediatismo da vida, ocorrendo o processo que homogeneiza os pensamentos e desenvolve as respostas parciais.

O preconceito se apresenta, assim, como negativo, no sentido de gerar impedimentos ao outro, fazendo parte de falsos juízos de valor⁴⁶ resultantes de ultrageneralizações de valores criados socialmente por determinados grupos. Que se desenvolvem de forma desigual e descontínua e acabam por se explicitarem nas relações sociais que envolvem as forças que produzem a vida. De onde geram uma base para justificar valores e ideias que ocorrem em uma época determinada, constituindo a possibilidade concreta da desvalorização histórica de determinados grupos, povos ou pessoas que vivem na sociedade.

Neste processo de desqualificação, os juízos de valor desenvolvidos servirão para caracterizar o preconceito, em que o caráter pragmático do cotidiano ajuda a fortalecer os juízos elaborados por determinados grupos sociais, aproveitando o caráter comum de determinadas percepções que, muitas vezes, convergem com concepções morais ou religiosas de um determinado grupo ou categoria social, que se espriam pela sociedade gerando consenso sobre conteúdos e afetando as tomadas de posição.

A essa aceitação de pensamentos de certos grupos por uma determinada quantidade de pessoas, ao consenso sobre determinados juízos de valor acerca de estereótipos específicos, Heller (1985) chamará de preconceitos formados por uma “falsa consciência” ou “falsa ideologia” (1985, p. 52), que, segundo a autora, se encontra, permeada de formas de

⁴⁵ O conceito de natureza compósita é necessariamente a síntese de um amálgama que representa o cotidiano: os acontecimentos do dia envolvem várias realidades e dimensões ao mesmo tempo.

⁴⁶ Juízos de valor para Heller (1985) começam como juízos de valor cotidianos e provisórios que se antecipam à atividade, conceitos antecipados, que nem sempre encontram confirmações empíricas.

ultrageneralizações de conteúdo emocional, que se expressam em meio à ideologia dominante, podendo transformar-se em um sistema de preconceito.

Assim, o preconceito está embutido em uma ideologia; nem toda ideologia segue nessa direção, isso só ocorre, segundo a autora, quando a ideologia defende caminhos discriminatórios, com a finalidade de gerar ou manter relações de desigualdade. Neste ponto, as relações de poder que se desenvolvem no âmbito ideológico caminham para nublar a realidade, indo na direção do que a autora chama de “falsa consciência”, que seria uma consciência equivocada da realidade, que segue as ultrageneralizações sem questionar a realidade, o que leva à manutenção de um sistema de desigualdade.

Assim, os sujeitos inculcados dessa consciência falsificada absorvem pensamentos preestabelecidos, fazendo com que suas decisões percam o caráter do respeito ao diferente e remetam esses sujeitos à aceitação dos saberes falsificados como saberes da sociedade, e os utilizem como se fossem saberes válidos e úteis socialmente, ampliando assim a força da ação do preconceito sobre os sujeitos sociais vulneráveis.

Dessa forma, toda confiança que se desenvolve no trabalho apoiado sobre o saber formado abstrata ou experencialmente nos processos históricos humanos e, portanto, baseados tanto no pensamento quanto na realidade vivida em situações de alienação, cristaliza esse saber, pois os sujeitos sociais se tornam incapazes de romper com qualquer formação do pensamento ou do comportamento em situações cotidianas em que tais “padrões” necessitem de uma superação formativa. No âmbito dos processos de trabalho, eles também se manifestam, levando ao seu empobrecimento.

Para Heller (1985), a aversão pelo diferente, o desprezo, a antipatia, são tão antigos quanto a humanidade. Mas os preconceitos por grupos específicos nasceram com o surgimento da sociedade de classes, já que, na sociedade estamental, a possibilidade de concorrência pelos lugares sociais de poder era algo inexistente.

Dessa maneira, o sistema de preconceito se desenvolveu a partir do surgimento da sociedade burguesa. São pensamentos que visam a reduzir movimentos de determinados grupos sociais. Para isso, construíram-se narrativas que se aproveitaram do aligeiramento da vida cotidiana no sentido da vida prática, acarretando uma determinada forma de alienação que se fortaleceu em possibilidades concretas e genéricas da humanidade.

Em contrapartida, torna-se essencial frisar que, para Heller, a alienação não é ontológica; ela ocorre porque o cotidiano se funda na limitação crítica dos sujeitos. Uma limitação que acontece pelo aligeiramento da vida. Heller (1985) considera ainda que, “para além do que o preconceito possa se caracterizar, ele nada pode alegar acerca da particularidade

do indivíduo que dele se apropriou, ao pensar que provém de uma fusão, de uma desleal consciência consistente por um procedimento histórico, em contínua transformação” (p. 36).

Dessa maneira, todo homem, em maior ou menor grau e sob alguns aspectos apresenta preconceitos. Trata-se de um fenômeno advindo do processo histórico-social, que atravessa a memória das alianças que os povos desenvolveram ao longo dos séculos a partir da colonização, que colocou a maior parte dos colonizados em condições de subordinação. Nesse processo, obrigações e deveres, normas e regras criadas, acabaram por contribuir para a manutenção do lugar de classe. Na lógica de uma ordem imposta de cima para baixo, ele afeta as relações sociais no mundo do trabalho que nasceram presas a subordinação e dominação contínuas.

Com isso, contrárias ao princípio da comunidade, já que eram só para alguns, as relações de trabalho fundadas na exploração, forjadas no preconceito, apoiadas na dominação e opressão, definiram lugares no mundo social, em que a classe trabalhadora foi tensionada na tentativa de sua despolitização, para que não resistisse às forças colonizadoras.

4.2 Ameaça dos estereótipos para controle da força de trabalho, do preconceito à opressão

Para se entender a lógica que forja o preconceito, precisamos apreender os objetos e conteúdo que caracterizam o preconceito e que envolvem o humano em sua necessidade de sobrevivência e os grupos humanos em sua resistência contra mudanças. Para isso, sujeitos e suas ações, alvos do preconceito, são desqualificados como perigosos e disfuncionais para a sociedade. O sentido desse movimento está no interior da luta pela sobrevivência, de modo que o preconceito tem tanto o movimento de exclusão como de proteção.

Para Heller (2012):

Na maioria dos casos, fazem-no de modo direto, sem mediação: crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflito, porque confirma nossas ações anteriores. Mas, muitas vezes, o mecanismo é também indireto: nossa vida, que não pôde alcançar seu objetivo em sua verdadeira atividade humano-genética, consegue então um “sentido” pleno no preconceito (p. 48).

Ainda segundo Heller (2012), qualquer preconceito dominante ou que seja generalizado apresenta um núcleo estereotipado⁴⁷, que origina preconceitos como integrações sociais nas

⁴⁷ Ideias generalizadas sobre um objeto, que se usa para predefinir, antecipar e facilitar o movimento do pensamento sobre alguma situação, pessoa, coisa. A construção do pensamento antecipado sobre algo ajuda a funcionalidade da realidade, acelera os processos de interação social, selecionando, escolhendo ou rejeitando algo sem precisar experimentar. São adquiridos ao logo da vida, podendo se desenvolver pelas experiências na vida no cotidiano. Podem ser transmitidos socialmente pela memória da sociedade. Podem estar contidos nos resíduos históricos de cada sociedade. Funcionam como rótulos usados para definir o conteúdo das coisas.

diferentes frações de classe. Para a autora, assumir uma ideologia é bastante difícil, porque ela tem aspectos diferenciais, tais como não fazer apelo ao particular-individual, assim como exige uma força moral forte e iniciativa individual. Consolidados no tempo, os preconceitos são obra da própria integração social, aquela que “experimenta suas reais possibilidades de movimento mediante ideias e ideologias isentas de preconceitos” (HELLER, 2012, p. 53). Nas palavras da autora,

[...] até mesmo as ideologias isentas de preconceitos estão mais ou menos “cobertas” por eles. É decisivo para a práxis histórico-universal de uma integração social que a situação, as reservas de força e o inimigo sejam avaliados exatamente em seus pontos básicos, que a ação possa se apoiar na iniciativa individual e possa exigir tudo dos participantes, inclusive o sacrifício pessoal; contudo, nos momentos menos fundamentais, desempenha uma certa função também o preconceito, porque é capaz de mobilizar a própria particularidade no interesse do objetivo visado (HELLER, 2012, p. 53).

O aumento do preconceito não se dá pela ideologia, mas sim pelo “relaxamento da coesão econômica, política e ideológica da integração social ativa em questão” (HELLER, 2012, p. 54). Isso significa que, em determinadas situações, o capital pode usar os preconceitos produzidos pelas classes dominantes para manter a coesão social a seu favor. A burguesia constrói preconceitos com o intuito também de universalizar sua ideologia, fortalecendo o consenso sobre a justiça da sua forma de viver.

Recorremos novamente a Heller (2012):

Mas, embora não necessitasse sancionar com preconceitos os limites aristocráticos-estamentais, tornou-se absolutamente necessário o preconceito no mundo da igualdade e da liberdade formais, precisamente porque agora passavam a existir essas noções formais. A coesão da sociedade burguesa foi, desde o primeiro momento, mais instável que as da Antiguidade ou do feudalismo clássico. Por isso, os chamados preconceitos de grupo (os preconceitos nacionais, raciais, étnicos) só aparecem no plano histórico, em seu sentido próprio, com a sociedade burguesa (HELLER, 2012, p. 55).

O sujeito que tem uma predisposição ao preconceito cria rótulos ao que está diante de si, enquadrando-o numa estereotipia de grupo. E o sujeito predisposto ao preconceito não é capaz de corrigir o juízo provisório determinado em sua mente sobre um grupo, e nem investiga a profundidade da integração dos indivíduos nos determinados grupos; com isso, a partir dos estereótipos, o sujeito predisposto a preconceito utiliza a opressão como forma de controlar os outros membros da sociedade.

Assim, a partir do pensamento opressivo, em seu profundo estágio de desenvolvimento, incapacita a mente a entender o caráter conflituoso do capitalismo, que se define pela relação de exploração, a situação do trabalhador, que parece livre e é responsável por transferir mais-valia para o capital.

E neste cenário que estereótipos, imagens preconcebidas sobre pessoas e grupos são usadas continuamente, concepções generalizadas ocultam e perpetuam as diferentes formas

de preconceito e a opressão sobre o que não se encaixa socialmente no modelo preestabelecido pelo capital ganha força. É preciso entender que a opressão marca as relações sociais no sistema do capital e está associada a uma ação desumanizada que ultrapassa as situações de preconceito, em que grupos convivem em situação de marginalização de onde a dominação revela processos de opressão.

A opressão, assim, fundada em uma violência praticada pelo colonizador, interiorizou modos de viver, definindo um projeto social que começou na relação colonial e no qual a dialética dominação-opressão é interdependente, e dela emergem os processos que incluem ou excluem, onde as diferentes formas de relação se articulam pela necessidade de sobrevivência.

Entendo, assim, que a pobreza ou a miséria tem um caráter de opressão que subtrai das pessoas a capacidade de percepção da própria vida. Faz, com isso, que o cotidiano se imponha, remetendo os sujeitos sociais a uma opressão que apresenta um caráter revelador da violência do capital sobre os mais pobres, quando lhes é retirada até a possibilidade de serem protegidos para permanência na escola.

Ao trazer o conceito de interseccionalidade⁴⁸, Crenshaw (2002) compreende que as formas de opressão/dominação são múltiplas; elas existem na sociedade que as utiliza para a manutenção do lugar das pessoas na sociedade de classe. Ela alerta, ainda, para a importância de articular teoricamente diferentes percepções sobre as formas que a opressão se apresenta.

Mesmo entendendo que o conceito de interseccionalidade possa fortalecer a proposta de uma grande luta da classe trabalhadora, não podemos ignorar que seus mecanismos, quando operados no cotidiano da sociedade do capital, acabam sendo extremamente úteis para o sistema capitalista. Afinal, ao fragmentar e escalonar as formas de exploração dos subgrupos dentro do grande grupo da classe trabalhadora, fortalece-se o capital no desenvolvimento de uma estratégia que contribui para a ampliação do controle do valor pago a um trabalhador pela sua força de trabalho.

Assim, quando aplicamos a interseccionalidade como um conjunto possível de diferentes variáveis, ora articulando algumas variáveis de subordinação, ora articulando outras, temos uma leitura de como o capital se organiza por dentro do sistema produtivo para o aprofundamento da exploração da mão de obra trabalhadora.

⁴⁸ A interseccionalidade é um conceito das ciências sociais, que trabalha a análise de dados a partir da intersecção de marcadores sociais, onde categorias biológicas sociais e culturais, como etnia, classe, religião, idade, gênero e outros eixos identitários e interagem em níveis onde horizontais e verticais simultaneamente. a partir destas intersecções o âmbito dos sistemas sociais, pode se desenvolver ou não injustiças, opressões e desigualdades. o conceito de interseccionalidade defende que as intolerâncias elas agem em cruzamento para fortalecer e aprofundar a opressão. No caso dessa pesquisa um paradigma importante para entender a tendência da interseccionalidade parar de se movimentar.

5 TRABALHAR NOS SERVIÇOS PÚBLICOS

O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é o que distingue a espécie humana das outras espécies da natureza. Ao mesmo tempo, o capital, na busca contínua da ampliação do lucro, cria mecanismos de intensificação da exploração da força de trabalho, em que os trabalhadores são separados dos meios de produção, só tendo acesso a eles por meio da venda de sua força de trabalho. Trata-se de um modo de produção cujo emprego passa a ser uma célula de expansão do capital através da expropriação da mais-valia.

Sob o interesse do capital, fomentaram-se relações sociais para desenvolver interiorizações convenientes, através de camadas de mediações que entrelaçaram o passado e o presente em todos os espaços formativos. Assim, o vínculo entre a classe trabalhadora e a ciência se realizou por meio da profissão escolhida, de modo que o conhecimento prático, na relação com o conhecimento técnico-científico, estabeleceu formas de agir sobre as demandas surgidas. Assim, o homem na singularidade medeia as relações entre diferentes saberes no mundo do trabalho.

5.1 Fazer-se agente público: experiência, resíduos históricos, conduta no trabalho

Tradicionalmente, quando se trata de cultura profissional, os estudos remetem à cultura de profissões específicas existentes na sociedade. Então, a definição de cultura profissional passa pelo estudo das profissões, o que não está totalmente excluído, mas não será nosso foco principal. Aqui, vamos tratar de um grupo de pessoas de diferentes profissões que se reúnem para trabalhar no âmbito do Estado.

Quando se trata da cultura profissional vinculada a uma profissão, é preciso reconhecer o lugar que essa profissão ocupa na sociedade. Ou seja, o status que ela representa reflete não somente questões relacionadas com o ofício ou a ciência abstrata a que se presta a profissão, mas também o contexto social no qual o grupo que a exerce está inserido e participa ativamente. (CARIA, 2007, p. 130)

Segundo Negreiros (2014), a atividade de oferecer serviços públicos surge para responder a situações da realidade política, quando no Estado se substitui a figura do rei absoluto por um governo representativo. Esse entendimento nos permite perceber a historicidade da categoria profissional “agente público”.

Nesse sentido, as atividades exercidas pelos agentes públicos no âmbito do Estado revelavam em seu nascimento a importância que o serviço público ganharia na mediação

Estado–sociedade, por serem esses sujeitos responsáveis por assegurar que a população tivesse, em alguma medida, cuidados por parte do Estado.

No Brasil, o serviço público se origina com a chegada da família real portuguesa, pela necessidade de se transformar a antiga colônia em sede do governo português, período em que as constituições dos reinos de Portugal e Brasil se aproximaram no que tange à administração pública. Na Constituição de Portugal de 1822, o título 1o, capítulo único, artigo 12º, expressa que “todos os portugueses podem ser admitidos aos cargos públicos sem outra distinção que não seja a dos seus talentos e a das suas virtudes”. Já a Constituição do Brasil de 1824 orienta que “todo o cidadão pode ser admitido aos Cargos Públicos Civis, Políticos, ou Militares, sem outra diferença, que não seja dos seus talentos, e virtudes”.

No século XIX, serviço público assumiu conotações diferentes por conta da mudança no sistema governamental. Assim, no início do século XX com o advento da República, e com a introdução dos direitos sociais e trabalhistas, no segundo quarto do século XX o serviço público ganhou uma administração diferente dos moldes imperiais.

Assim em 1939 criou-se, em função das diretrizes contidas na carta constitucional de 37, o Departamento de Administração do Serviço Público - DASP⁴⁹.

Ao chegarmos na CF de 1988, encontramos art. 145, II, onde o conceito de “serviço público” se apresenta para atividades de prestação que satisfazem necessidades genéricas e indivisíveis em uma coletividade de pessoas. Em que acolhe a ideia de prestação de um sistema de serviços a ser realizado por um grupo de pessoas que precisam de uma legislação trabalhista específica.

Assim, na década de 90 do século XX, ocorre a publicação da Lei n. 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, sendo o passo decisivo para a institucionalização do concurso público no país. Em seguida, no ano de 1992, a Lei n. 8.429/92, em seu capítulo 1, art. 2º, dispõe sobre as sanções aplicáveis pela prática de atos de improbidade administrativa e descreve o que o Estado considera agente público: “É todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de

⁴⁹ Em julho de 1938 o decreto-lei 579 cria o DASP: Departamento de Administração do Setor Público, incluindo em suas atribuições todas aquelas citadas pela Constituição e acrescentando as seguintes: “d) selecionar os candidatos aos cargos públicos federais, excetuados os das secretarias da Câmara dos Deputados e do Conselho Federal [órgão este que não chegou a ser organizado] e os do magistério e da magistratura; e) promover a readaptação e aperfeiçoamento dos funcionários civis da União; f) estudar e fixar os padrões e especificações do material para uso nos serviços públicos; g) auxiliar o presidente da República no exame dos projetos de lei submetidos à sanção; h) inspecionar os serviços públicos; i) apresentar anualmente ao presidente relatório pormenorizado dos trabalhos realizados e em andamento.”

investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nos órgãos e nas entidades da Administração pública.” (BRASIL, 1992) Já pelo lado dos usuários das políticas públicas, o profissional do serviço público pode apresentar matrizes diferentes de percepção.

Profissional que presta serviço à população através do uso de recursos financeiros do Estado, o agente público também é um ser humano que precisa trabalhar, exercer atividades profissionais, atravessadas por dificuldades estruturais, políticas, econômicas e sociais no cotidiano do seu trabalho. São professores, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, policiais, entre tantos outros profissionais que atuam na aplicação das diferentes políticas públicas. No âmbito da escola, salvo algumas especificidades, o entendimento é o mesmo.

A identidade profissional e social desse grupo específico de pessoas se fortaleceu ao longo do tempo, através de uma série de experiências vividas nas suas atividades funcionais no cotidiano do trabalho. E sua memória busca integrar o agente público no mundo, num processo que envolve as relações sociais, econômicas e políticas entre Estado e sociedade, como um arquivo de experiências vividas, sentidas e percebidas, tanto pelos próprios agentes públicos como pelos beneficiários dos serviços por eles prestados.

O professor Telmo Caria, na busca do conceito de cultura profissional, se utiliza de autores e pesquisadores nos campos da cultura e das profissões que nem sempre partilham de constructos compatíveis entre si; por isso, considera a “necessidade de desenvolver, uma síntese própria que desvalorize contradições e faça uma reinterpretação destas contribuições, tendo em vista o seu uso na investigação empírica sobre grupos profissionais” (CARIA, 2008, apud MORATORI, 2014, p. 62).

Desse modo, para apresentar a sua proposta para o conceito de cultura profissional, desenvolve um “quadro-síntese”:

Cultura é uma construção social e histórica capaz de produzir uma identidade coletiva inscrita numa relação social com “o outro”, resultante de miscigenações variadas;
 Cultura é uma prática social indissociável da análise das dimensões simbólicas do social, e nunca uma prática social divorciada das construções simbólicas dos atores sociais, ou vice-versa;
 Cultura é uma reflexividade⁵⁰ de saberes que começa por se expressar no uso prático na interação social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas (CARIA, 2008, apud MORATORI, 2014, p. 62).

⁵⁰ O conceito de *reflexividade*, a partir dos anos 1980, tornou-se um instrumento das ciências sociais; ser reflexivo é colocar o processo de produção de uma atividade no centro das análises; o modo como se produz uma atividade implica que se pense sobre ela. Considerando a produção do conhecimento como uma atividade, ser reflexivo sobre o conhecimento em uso produz implicações sobre o que se conhece, o que gera efeitos sobre o saber em uso a partir do conhecimento reflexivo sobre ele.

E aponta três tópicos fundamentais para o uso de cultura na análise dos grupos profissionais, a saber: prática, reflexividade e identidade. Desse modo, afirma a cultura como prática social consciente que se expressa na vivência dos atores sociais. Essa “consciência prática” só existe na interação social; por isso, “a cultura expressa uma identidade social, como consciência (coletiva e individual) de uma interdependência, entre prática e condições sociais e históricas dadas” (CARIA, 2008, apud MORATORI, 2014, p. 62).

Evidentemente, a identidade profissional medeia a interação social dos membros de um grupo de trabalho, e na interação desse grupo com aqueles que não pertencem à sua classe. Essas dinâmicas sociais configuram uma grande tensão estrutural dentro de uma instituição, em que é perceptível a presença de poderes simbólicos e da hierarquia institucional abstrata.

Independentemente da sua formação educacional, a identidade da categoria agente público ultrapassa-a, só entrando em pauta num segundo momento de identificação do trabalho. Percebe-se que os grupos dos agentes públicos e usuários das políticas públicas, cujas memórias são mediadas por tensões, a partir de distanciamentos desenvolvidos e de percepções sobre a realidade, constroem identidades que se enfrentam no movimento da intersectorialidade.

Assim, a forma fenomênica da cultura profissional dos grupos de agentes públicos se ancora nas percepções sobre a realidade, a sociedade, e nas expectativas, tanto institucionais quanto sociais, sobre movimento prático no âmbito intersectorial. E a reflexividade coloca o mesmo, em percepções acerca da prática, como se estas estivessem fora da história, quando, na verdade, as práticas têm em si as lutas da história humana; a prática é um ato pensado, a partir de um lugar social em que os agentes públicos vivem suas realidades sociais e trabalhistas. Portanto, a prática está envolta nas determinações históricas e culturais da sociedade onde o agente público atua.

É neste mundo das aparências que o movimento dos agentes públicos acontece, onde recontextualiza seus conhecimentos, de onde desenvolve saberes capazes de explicar e validar condutas, onde passa a se interrogar e relativizar seu poder profissional, para poder responder situações de conflito de cada momento, se reconfigurando para cada situação social a ser atendida.

Isso nos remete ao entendimento de que as culturas profissionais específicas de cada profissão, num grupo de trabalho intersectorial, onde diferentes pessoas, de diferentes formações, em diferentes níveis de escolarização, vão interagir para a produção de práticas que

são elaboradas a partir da reflexividade sobre si e o mundo, são históricas e socialmente determinadas a partir do mundo da pseudoconcreticidade⁵¹.

Nesse sentido, o agente público como membro ativo de um grupo se organiza para realizar um atividade na esfera dos serviços, na interação com a história social, política e econômica de seu grupo no mundo, mediadas pelas relações que desenvolve em seu cotidiano do mundo da vida e do trabalho, onde experencia a realidade, no enfrentamento com a cultura de outro, onde a dimensão profissional adquire importância singular, já que o trabalho condiciona a construção da identidade social desse grupo que exerce sua função no âmbito da intersectorialidade, na dimensão protetiva, local em que os profissionais precisam ser reconhecidos pela população como a ponte para a minimização da desigualdade social.

O trabalho assim, no cerne da mediação entre agente público e usuários, constrói em suas transações objetivas e mentais a identidade profissional desta categoria trabalhista, como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Assim, a identidade que o grupo de agentes públicos expressa forjou-se em sucessivas interações, cujas intersecções emanaram a conduta escolhida para a prática.

Um processo que confronta a identidade para si à identidade atribuída pelo outro, numa tensão que caracteriza a oposição de olhares sobre o mesmo grupo de profissionais. Nesse processo, os atos de atribuição que o grupo se dá nem sempre combinam com aos atos esperados pelos outros, que, na reflexividade sobre o ser no grupo, nasce de uma tensão que caracteriza a oposição entre o que os outros esperam e o que o grupo espera ser.

Nesse processo da socialização secundária, Dubar (2005) entende que a saída do sistema educativo e o confronto com o mercado de trabalho constituem um momento fundamental na construção da identidade socioprofissional e avança no conceito de identidade forjada no mundo do trabalho, em que a identidade profissional pode se reconstruir, a partir do olhar que se tem de si, um “olhar para si”, parte do processo biográfico, formada nos diferentes espaços por onde os sujeitos transitam, nos quais as manifestações da concreticidade impõem experiências nem sempre esperadas, mas sempre vividas e sentidas, absorvidas pela mente, formam uma identidade profissional.

⁵¹ Segundo Kosik, os fenômenos são *pseudoconcretos*, para avançar em sua análise precisa-se utilizar do pensamento dialético, que destrói a pseudoconcreticidade fenomênica (KOSIK, 1976, p. 21). É na forma pseudoconcreta que os fenômenos cotidianos penetram na consciência dos sujeitos. Para Kosik por trás da aparência externa do fenômeno se desvela sua lei. “Por trás do movimento visível, o movimento real interno” (KOSIK, 1976, p. 20).

Assim, o resultado do processo biográfico que forma os sujeitos para além do processo biográfico inicial, na cultura de origem, também um processo relacional, em que as transações objetivas sofrem com os efeitos da conjuntura socioeconômica mundial, que, na atualidade, envolve mudanças nas tecnologias do trabalho e com isso mudanças e dúvidas no mundo do serviço público.

Isso faz com que essa categoria profissional se aproxime do “intelectual orgânico” de Gramsci (2004), sujeito diferenciado que, independentemente de sua formação profissional original — já que o agente/servidor público pode ter qualquer profissão —, desenvolve uma função que é de mediação entre os cidadãos e a administração, colocando-os em mudança de posição em face de sua formação acadêmica, forjando uma identificação com fração de classe que atua no âmbito do Estado capitalista.

Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais. [...] Todo grupo social [...] o mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, CC 11, 2004, p. 15 e 16).

A função decisiva do intelectual orgânico, seja ele técnico ou bacharel, que atua nas atividades administrativas estatais, na relação com as classes fundamentais, é mediar a organicidade cultural das classes, como indicado por Gramsci:

Se a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática, torna-se evidente que os intelectuais “cristalizados” são conservadores e reacionários. Isto porque, enquanto o novo grupo social sente, pelo menos, que é distinto e separado do precedente, tais intelectuais não sentem nem mesmo esta distinção, mas acreditam poder se ligar ao passado (GRAMSCI, CC 11, 2004, p. 15 e 16).

A observação de Gramsci (2004), sobre a função do intelectual em organizar a cultura, bem como a conclusão de que é evidente que intelectuais “cristalizados” são conservadores, pode nos ajudar a estudar o grupo social dos agentes públicos. Quando nos colocamos o desafio de captar o quanto uma prática intersetorial pode ser acionada, nos casos em que, no mesmo grupo social que vai desenvolver a prática, encontramos diferentes tipos de intelectuais orgânicos, que, para além de representarem a sua classe, também representam o funcionalismo público estatal.

Para Gramsci (2004), a categoria intelectual se torna orgânica a partir do momento em que se articula para reproduzir a ideologia da classe que a gerou. Neste sentido, podemos advogar que o sujeito, ao entrar na carreira pública, que é percebida pela sociedade como uma fração de classe dentro das classes fundamentais, experimenta, no momento da nomeação, um

nascimento funcional onde a categoria “funcionário público” começa a existir na consciência do agente público como uma classe/categoria que o adotou.

Assim, os intelectuais orgânicos da intersetorialidade, os agentes públicos, sujeitos adotados pelo estado passam a se identificar e a se articular com frações e grupos pertencentes aos serviços públicos, difundindo a concepção de mundo a que estão alinhados.

Por outro lado, esses intelectuais, ao assumirem seu papel dentro do grupo de trabalho no setor público, passam a servir de mediadores entre os usuários do serviço e o Estado, sendo alvo de disputa ideológica pelas classes, por sua força mediadora, na reforma intelectual e moral. O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos subjetivos, individuais e de elementos de massa, e objetivos e materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa.

Para Gramsci (2004), seria uma ilusão supor que as transformações humanas sejam puramente individuais. Segundo ele, elas se apresentam como:

A síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano (GRAMSCI, CC 1 2004, p. 406).

Assim, as transformações humanas, de acordo com Gramsci (2004), são individuais, mas se desenvolvem com o meio social, com os grupos em que estamos em relação, porque é na interação social que o humano constitui a forma de se posicionar no mundo.

O que nos leva ao atendimento aos usuários da intersetorialidade como espaço cultural em que os sujeitos também expressam suas posições políticas e ideológicas, onde podem se desenvolver lutas e resistências dentro do bloco no poder, micro espaços de convencimento político que permitem migração entre grupos, e, pensando o agente público como um intelectual orgânico que representa seu grupo, vejo sua importância nas malhas da intersetorialidade.

Assim, a consciência singular dos sujeitos desenvolve uma forma particular de ver o mundo, de ver os fatos, onde o sujeito, ao se deparar com uma realidade desconhecida, buscará se adequar à nova realidade, num movimento que envolve ser e estar no mundo. É nesse ser no mundo do outro que se desenvolve na realidade mediada pelas nossas percepções do nosso mundo que se espera viver, que a cultura profissional se apresenta para defesa e proteção do coletivo. Assim, para além do cuidado no atendimento aos usuários, o novo membro do grupo profissional desenvolve a apreensão cultural oriunda da interação social no processo de construção social comum do grupo, própria da cultura, que não é só transmitida, mas também resignificada e interpretada de acordo com as vivências dos profissionais de onde surgem

novas mobilizações de conhecimento e saberes profissionais, reafirmando ou transmitindo signos e símbolos em comum.

Isso implica uma socialização que considera a trajetória do profissional, na sua vida anterior ao trabalho profissional, mas também na sua trajetória na instituição, em que interioriza e assimila as rotinas, as burocracias previamente estabelecidas, além de experienciar o mundo do trabalho, relacionando-o com o conjunto da sua vida social.

Como aponta Caria (2007), o trabalhador apesar de não ser homogêneo, de ter individualidades e singularidades específicas, tendem a compartilhar de uma cultura profissional em que o indivíduo mobiliza saberes por meio da integração entre o conhecimento teórico e a prática, na formação do sentido da atividade aprendida na experiência coletiva e contextual do trabalho, uma mobilização de conhecimentos que começa antes da atividade direta, que permite a aproximação do indivíduo com sua atividade profissional, quando ele aprende as regras e funções e compreende o seu papel perante o grupo, a instituição e a sociedade, desenvolvendo um “conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos” (Caria, 2007, p. 30), que vão se estabelecendo no cotidiano e delimitam as características da profissão; um processo em que conhecimentos apreendidos revelam um novo lugar social no mundo do trabalho e uma visão de mundo específica de cada grupo de trabalhadores.

Uma cultura profissional parte primeiramente do processo de socialização do sujeito e da profissão; ou seja, uma construção ao longo da vida social do indivíduo, relacionada ao contexto em que este está inserido e, ampliando para o contexto de formação, experiências que vão construindo os sentidos e os significados sobre a prática profissional, sentidos e significados que vão contribuindo para a socialização dos agentes públicos no meio profissional.

Assim, o agente público, na sua trajetória de vida através da formação escolar e profissional, é colocado num processo identitário específico da sua categoria profissional, onde vai desenvolver um processo de aprendizagem experiencial através das percepções do seu meio profissional.

No caso dos agentes públicos, as relações intrínsecas entre os grupos que compõem o pequeno e o médio escalão no serviço público, em cujo espaço existem inúmeros cargos comissionados, definem uma aprendizagem experiencial que será atravessada pelas relações cotidianas com os partidos políticos, o que se torna uma parte fundamental da identidade social do grupo servidores públicos.

É nesse espaço de trabalho atravessado por essas inúmeras relações que os agentes públicos vão “inventar novas maneiras de agir, novas regras e novos modelos relacionais”

(CROZIER; FRIEDBERG, 1977 apud DUBAR, 2005, p. 127), que atravessam todas as formas de inserção nos serviços públicos, onde estar servidor público, em situação de mando exige, necessariamente, uma vinculação político-partidária.

Assim, para uma enorme quantidade de profissionais comissionados, a grande competência certificadora da capacidade para o trabalho não é sua formação educacional, mas o seu nível de envolvimento com os partidos políticos.

No caso em estudo, os saberes profissionais tendem a ser subordinados às relações político-partidárias, na busca, pelo agente público, como ser humano, pelo conforto social.

Uma batalha que se trava no interior dos grupos sociais de pequeno e médio escalão, cuja percepção de pertencimento há um determinado lugar no Estado se verifica. Ao mesmo tempo que contribui para a identidade que o agente público vai assumir, isso também definirá, em certa medida, as posições que tomará e as escolhas que em relação aos atendimentos na prática do trabalho intersetorial.

5.2 Da experiência vivida a experiência percebida: o movimento do humano no real em busca pelo conforto social.

O processo de formação dos agentes públicos de que estamos tratando nesta tese, profissionais que formam uma categoria específica de trabalhadores com experiências pessoais, sociais e profissionais próprias que resulta em movimentos de percepção da realidade sobre o prisma que passa pela singularidade da consciência de cada sujeito, que envolve particularidades formativas, a nosso ver se ancora, no conceito de experiência humana de Thompson (1981), que compreende a experiência da formação do humano como momento em que os homens e mulheres, seres humanos carregados de experiências, construtores do presente e do devir, sujeitos não livres, envoltos em relações de sobrevivência, que envolve relações do mundo do social e do trabalho, cuja vivência defini experiências construídas social e individualmente. Um processo de formação que se desenvolve a partir das experiências apreendidas no real.

Para Moraes e Müller (2003):

“Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem a experiência vivida, a experiência I, mas **não penetram como reflexos** na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre a totalidades do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia. (MORAES E MÜLLER, 2003, p. 340).

Assim, a experiência é uma vivência compartilhada no cotidiano social, segundo Thompson a “[...] a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”. (THOMPSON, 1981, p. 16), deste modo, a experiência se divide em: a experiência de vivida, da experiência percebida.

Para Thompson (1981a, p. 405-406) existe a experiência I – experiência vivida – e a experiência II – experiência percebida., que seria um meio imperfeito e falsificador, corrompido por interferências ideológicas (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 340), mas enquanto percebida e sentida envolve a formação da consciência de classe, no caso da consciência da categoria funcionário público.

Segundo Moraes e Müller (2003):

“Dessa forma, a experiência, [que] entra sem bater na porta, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização recusa, é processo de formação de identidades de classe, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração e etnias [...]” (MORAES E MÜLLER, 2003, p. 341)

Incluo, nestas, a formação da identidade da categoria profissional “servidor público”, onde experiências vividas e percebidas em termos culturais, no âmbito dos sistemas de valores põe em segundo plano, em alguma medida, os princípios apreendidos na formação acadêmica.

Thompson coloca – nos que:

E quanto à “experiência” fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão [...]: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulamentação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenarista, maneiras, leis, instituições e ideologia – tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todos, num certo ponto, na experiência comum, que exerce ela própria (como experiências de classes peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (THOMPSON, 1981, p.188)

Ao buscar desvendar como a experiência é vivida, sentida e percebida, Thompson (1981) caminhou por sistemas densos e interconectados de vida familiar, social e trabalhista, formadores da consciência social, que expressada nas regras visíveis e invisíveis, cujas formas simbólicas de dominação e resistência, definiam movimentações sociais que afetavam o balanço da sociedade, portanto, estes mesmos sistemas, podem, hoje, afetar, também, os movimentos que influenciam na intersetorialidade protetiva.

É nos pontos de junção destas interconexões que as pessoas experenciam a

Sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito dos seus pensamentos e seus procedimentos, ou (como supõem alguns práticos teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam a sua experiência como sentimento e lidam com esses

sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte e nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189)

Tendo em conta os princípios da totalidade e das mediações, que envolve todos os fenômenos sociais, entendo que buscar evidências históricas, sociais e culturais, me ajuda a compreender como homens e mulheres pensam e agem dentro de determinadas condições sociais existentes, onde a experiência gera uma resposta mental e emocional nos sujeitos envolvidos nas ações da prática do trabalho, que mesmo submetidos a condições adversas dialogam com o real em busca do conforto social.

5.3 Processo de trabalho nos serviços públicos

Em *O capital* (volume 1, parte III, capítulo VII — Sobre processo de trabalho e processo de produção de mais-valia, Marx (2013) define três elementos do processo de trabalho: a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; o objeto de trabalho, ou seja, a matéria a que se aplica o trabalho; e os instrumentos ou meios do trabalho. E destaca que eles precisam ser analisados articuladamente, pois é na sua relação recíproca que um dado processo de trabalho pode ser observado.

Assim, é nesse contexto complexo de mediações que se envolve o primeiro item, ou seja: a atividade que acontece no movimento entre o objeto — a proteção social — e os meios, isto é, os encaminhamentos. Assim acontece o processo de trabalho nos serviços públicos, na intersectorialidade protetiva. Trata-se de movimento que se desenvolve na prática dos agentes públicos, na qual existe a emancipação social em potência, mas, também, onde se estabelecem limites. É um lugar da luta para ampliar a consciência de cidadania, na batalha por avanços na minimização da desigualdade social.

Para Marx e Engels (2006):

A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX; ENGELS, 2006, p. 18).

É nesse espaço que o objeto proteção social vai se transformando, onde a prévia ideação sobre o que se pretende alcançar ganha diferentes direções, em razão de diferentes mediações da realidade.

É no campo da realidade que os agentes públicos desenvolvem seu processo de trabalho, envoltos na cultura da sociedade e nos saberes contidos no cotidiano, atravessados por subversões e adequações que protegem a cultura do povo do domínio da cultura burguesa. É em meio a essas mesclas sociais e culturais que um conjunto de práticas são aprendidas numa lógica utilitária e que, relacionadas com elementos produzidos cientificamente, serão assimiladas e replicadas no cotidiano dos serviços públicos.

Assim, as experiências nos espaços de trabalho produzem diferentes saberes em interação, ou seja, o saber produzido na realidade cotidiana, o saber acumulado na sociedade, o saber aprendido no processo educativo, além do saber desenvolvido no processo de trabalho.

O saber profissional, como qualquer outro saber de ação, é um processo de conhecer em ato ('knowing') que dilui os conteúdos de conhecimento e significações no fluxo da transitoriedade da vida cotidiana, sem nunca aspirar a ser um produto cultural ou ideológico que se possa transmitir a outros sem convocar a experiência de quem o usa em situação prática (CARIA, 2017, p. 501).

Observo, assim, a existência de uma complexa realidade que envolve os agentes públicos em seu processo de trabalho, em que as diversas atividades de grande relevância para Estado, capital e população, configuram um trabalho que envolve, em alguma medida, aspectos simbólicos, que atravessam a intensa interação entre trabalhadores e usuários do setor de serviços.

Do ponto de vista histórico, as mudanças nos processos produtivos e na organização do trabalho desde a reorganização da produção também se espalharam para o setor público, onde a adoção do gerencialismo⁵² gerou metas a serem cumpridas sem avaliar a forma interna que molda o serviço público no seio do Estado capitalista.

A imagem do funcionário público é alvo de interesse, e, historicamente, existe um conjunto de estereótipos negativos associados à imagem desse servidor, em que ele é descrito como um trabalhador que não trabalha, é ineficaz, incompetente, desanimado, improdutivo, adaptável, recaído, ausente, demorado, levando a um entendimento que desconsidera as condições reais de trabalho sob as quais esses profissionais atuam. Isso envolve precarização física dos setores, falta de equipamentos básicos, entre outras condições, e leva a um desgaste emocional e físico que atravessa, com força, a mente do trabalhador.

⁵² O *gerencialismo* é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para se alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359).

Assim, o valor social atribuído a essa forma de trabalho afeta os trabalhadores e estabelece necessidade de aprofundamento dos laços e vínculos com determinadas posições politizadas dentro do setor público para se suportar a permanência no espaço de trabalho.

É nessa sociedade heterogênea, em que os grupos sociais no mundo do trabalho apresentam características socioeconômicas distintas, o funcionário público, um trabalhador dos serviços públicos, do trabalho imaterial, que se encontra inserido no circuito do valor, ajuda a entender o que leva os homens a internalizarem como adequado um estilo de sociedade baseado no capitalismo, no qual mercadorias fetichizam a realidade que envolve as relações sociais concretas, que, no processo de trabalho, em face das necessidades materiais e mentais dos agentes públicos, se ajustam para compor seus processos laborais.

É nesse impacto direto do capitalismo na realidade cotidiana que os privilégios se fundem para manutenção do poder político e econômico nos processos de trabalho nos serviços públicos, em que a prioridade da sobrevivência através da venda do tempo e da força de trabalho pela recompensa financeira inibe, muitas vezes, a adoção de uma consciência crítica.

6 O SABER EM USO PROFISSIONAL: REFLEXIVIDADE, RECONFIGURAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO NA SOCIEDADE CONSERVADORA

O saber em uso profissional se vincula a uma atividade prática que se desenvolve no ato do trabalho, em que diferentes conhecimentos se mesclam para responder, em algumas situações, a imprevistos que emergem da realidade. Um produto intelectual que envolve diferentes formas de conhecimento, com as diferentes formas de saberes regulando condutas e interferindo nas escolhas dos agentes públicos.

Assim, o saber que se usa profissionalmente implica a reflexividade sobre o objeto de intervenção profissional, que é uma constante que atravessa todos os espaços da vida social, que atua sobre as experiências vividas, sentidas e percebidas, na vida cotidiana e no trabalho.

É a partir da reflexividade sobre a realidade que os agentes públicos recontextualizam e mobilizam o conhecimento, que, em seu uso, seja em situações rotineiras ou em situações de imprevisto, se expressará como um saber específico para a atuação nos movimentos no mundo do trabalho. A questão é quantos fatores medeiam a mente dos profissionais no momento da reflexividade, para o uso de um conhecimento em situação de atendimento social.

Uma totalidade que não se restringe ao momento contemporâneo, que traz em si a conexão entre passado e presente, que, a nosso ver, responde às ponderações no ato do trabalho, nas relações entre: como o agente público se vê, como ele vê o usuário, como este reajusta a conduta no ato profissional do atendimento e nas orientações.

6.1 Percepções e tendências no movimento do real

A necessidade imediata é aquela ligada à produção e reprodução da vida biológica (caráter físico), enquanto a mediata é aquela que superou a necessidade imediata para, num nível de liberdade, poder criar, produzir e satisfazer necessidades humanas. Significa que a necessidade propriamente humana tem de ser inventada ou criada a partir da percepção pela experiência.

Vinculada diretamente à experiência estaria também a dimensão afetiva, uma necessidade humana, pela qual o sujeito se relaciona com a cultura e os seus conjuntos de normas e valores, de forma objetiva, ou seja, no confronto com as suas necessidades de convivência.

Assim, apontam Marx e Engels (1984):

Os homens que, dia a dia, renovam a sua própria vida começam a fazer outros homens, a reproduzir-se — a relação entre homem e mulher, pais e filhos, a família [no interior de um determinado modo de produção, cujas relações] têm de ser sempre estudadas e tratadas em conexão com a história da indústria e da troca (p. 32 e 33).

Para Ramos (2012), a experiência, ainda que de natureza tácita e espontânea, está sempre acompanhada de pensamento e conhecimento que se imbricam na realidade cotidiana e se apresentam como senso comum, ultrapassando, assim, a percepção de que o conhecimento prático seria apenas a reflexividade da prática.

A experiência, conformando uma consciência afetiva e moral, seria vivida e aprendida pelo pensamento e pelo sentimento na família, no trabalho e na comunidade imediata. Para Ramos (2012), tratar-se-ia de uma ampliação de aprendizagem sociocognitiva na qual o saber poderia ser visto “como produto não só da racionalidade, mas também de processos simbólicos, emocionais e morais que nos envolvem na prática social cotidiana” (p. 127).

Experiência e convivência seriam determinantes da escolha nas práticas, na socialização profissional, na trajetória da carreira, que num primeiro momento implicariam a interiorização de normas e valores profissionais e, num segundo momento, envolveriam a interação na prática da profissão, ou seja, interiorização dos valores e normas do seu grupo de trabalho.

Nesse sentido, a reconstrução dos conhecimentos, que se faz na experiência no mundo da prática no trabalho, recontextualiza o saber profissional, que tem na bagagem a mediação das experiências histórico-sociais. A experiência seria um processo mental de internalização da herança cultural, numa reconstrução e transformação mediada pelas interações sociais no trabalho.

Ainda de acordo com Ramos (2012, p. 38):

A interação não é mediada exclusivamente por processos cognitivos que ocorrem em mentes humanas individuais, mas sim por processos sociocognitivos em que entram em jogo as mentes individuais constituídas por aprendizagens sociais. Nessas aprendizagens está a incorporação de regras, normas, ideologias, teorias, que sustentam as relações de poder. Essas observações não comungam com o mentalismo típico de abordagens psicologizantes ou com o individualismo pragmático, mas também não negam a existência de uma dimensão normativa de ordem histórico-cultural constituinte da socialização (Berger e Luckman, 1973). Essa perspectiva busca superar a dicotomia entre conhecimentos pessoais e coletivos, ao se evidenciar que todas as aquisições pessoais são mediadas por relações sociais. Há uma clara compreensão quanto à determinação social do sujeito.

Essas considerações nos ajudam a entender o movimento na realidade social do trabalho, em que a recontextualização dos conhecimentos gera condutas compartilhadas e saberes que se reconstruem a partir da reflexividade que ressignifica os movimentos práticos no âmbito da intersetorialidade.

A reflexividade utiliza, para as ponderações, para além do passado, de onde emergem resíduos históricos que se impregnam na mente, de dois planos: um macro, onde se situam as questões sobre economia, política, governo e sociedade; e um plano micro, onde estão as questões sobre o imediato, o cotidiano, a vida, o trabalho, a sobrevivência. Na intersecção desses dois planos, a reflexividade define posições/conduas a partir de ponderações sobre interesses pessoais e sociais.

No entendimento de que os homens tomam partido tendo como base algum lugar social como seu, identificado pela sua mente, a colocação acima ajuda a captar o movimento dos sujeitos em suas escolhas/conduas no trabalho, momento em que se anula a neutralidade profissional, quando se manipulam resíduos históricos com experiências diárias.

É na intersecção que se desenvolvem percepções sobre o real, de onde definem-se tendências, lugar em que o agente público do trabalho intersectorial definirá de que lado irá se colocar, se do lado do usuário ou do lado do capital.

Neste ponto, Gurgel (2016) coloca a possibilidade de os burocratas (agentes públicos), frente à autonomia relativa existente, darem um giro e propiciarem uma intervenção mais ampla, voltada para os interesses da classe subalterna (p. 200).

Nesse sentido, devo ressaltar que os agentes públicos não só executam políticas públicas com a relativa autonomia possuída e em uso da reflexividade, mas também fazem política, de acordo com suas prioridades. A reflexividade atua, assim, sobre a realidade dos agentes públicos e dos usuários.

6.2 Reflexividade e saberes

Pensar o potencial da reflexividade que avança sobre os saberes abstrato e experiencial acumulados a partir de parâmetros pessoais e grupais que formam mediações entre o sujeito e o mundo exterior nos ajuda no entendimento da formação da consciência profissional e social do agente público.

Para Caria (2000), a reflexividade atua como instrumento sobre a mente do sujeito, ponderando a realidade, ressignificando a consciência, em meio as mediações que a experiência e reflexividade nas suas inter-relações desenvolvi sobre cada caso no trabalho profissional, “visando a uma intervenção profissional em contexto que saiba lidar com o contingente e o incerto dos problemas sociais a partir de princípios e regras abstratas de aplicação generalista (CARIA et al., 2012).

Uma intervenção em contexto, que não exclui da mente do trabalhador a história do sujeito em sua sociedade, ao contrário, a agrega, juntamente com a experiência e o saber abstrato, entendendo que os agentes públicos têm em si individualidades na forma de ver e viver a vida, que os colocam em lugares específicos na sociedade do funcionalismo público.

Nesse contexto, trato de sujeitos sociais que, em sua vida material, enfrentam diferentes experiências e inúmeros conflitos,

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por “relações determinadas” indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (THOMPSON, 1981, p. 111).

Uma relação entre realidade e pensamento, que desemboca num serviço público, pressupõe uma agência humana atuante a partir da experiência histórica e social da formação brasileira, em que os sujeitos não estariam condicionados a uma estrutura fechada de intersetorialidade, até porque os homens se fazem na sua história, a partir da reflexividade, lutam e resistem de acordo com os interesses.

Assim, não podemos descartar a agência humana da história social dos grupos de trabalho, entendendo que essa agência tem determinantes, mas apresenta espaços para que o agente público defina escolhas, a partir da reflexividade sobre a realidade que o envolve, estabelecendo qual forma de saber precisa acionar para atender ao usuário e, ao mesmo tempo, defender sua conduta no trabalho.

Thompson (1981) acrescenta que as pessoas lidam com as experiências não apenas no âmbito do pensamento, mas também no do sentimento: “Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.” (p. 189)

Desta forma, a agência que os profissionais desenvolvem nas práticas no movimento da intersetorialidade pode ser afetada a partir de como os sujeitos sociais reagem às experiências cotidianas na organização do trabalho no serviço público.

É na percepção que o agente desenvolve sobre a vivência no trabalho que se forma o entendimento sobre a categoria/classe agente público, que surge de uma relação historicamente construída. Essa categoria/classe também se faz a partir da forma como esse profissional se identifica na inserção trabalhista (contrato, concurso, comissionamento etc.)

É a partir desses sujeitos reais, agentes do processo de formação da categoria/classe agente público, que o saber historicamente manifesto na cultura compartilhada mantém vivos

os resíduos históricos dos grupos sociais. Esses irão se expressar no movimento da intersectorialidade como resultado de experiências pessoais e coletivas trabalhistas que dialogam com a cultura, entre sujeições e mediações entre o ser social e a consciência social, de onde medeiam o fazer da referida categoria/classe.

Nesse sentido, a constituição de uma consciência de classe se apresenta como resultado de um conjunto de experiências pessoais e coletivas, em que os sujeitos, no caso os agentes públicos, a partir da reflexividade, desenvolvem uma autoconsciência, de onde formulam estratégias para defender sua categoria/classe onde estão inseridos.

Assim, independentemente da forma de entrada no espaço dos serviços públicos, a identificação que o usuário desenvolve do que é um agente público ocorre não pela formação em uma profissão específica, mas sim pela identificação que se desenvolve a partir de um determinado empregador na esfera trabalhista, ou seja, o lugar onde se trabalha. A prática se organiza para um propósito comum sob o prisma do olhar do outro sobre o fazer profissional do agente público que se intersecciona com outras expressões culturais, num processo interativo no qual esse agente se percebe como parte de um todo, onde reorganiza o saber que irá usar, não descartando os saberes historicamente construídos.

A intersectorialidade se realiza organicamente no movimento do cotidiano em que interagem diferentes expressões de saberes social e historicamente construídos, de forma consensual, na produção de uma prática comum, que passa pela compreensão dos direitos dos usuários e da importância de sua execução na luta pela superação da desigualdade de acesso.

No sentido de autogoverno grupal, a intersectorialidade praticada estabelece relações temporárias, através de arranjos intersectoriais, para que os saberes em interação produzam efeitos momentâneos de criação, de deliberação, de atuação em que se qualificarão as práticas intersectoriais e se refletirão no conjunto de fenômenos por ela reunidos na produção de direitos. Assim se demonstra a abrangência de seus espaços de atuação, que são contextuais, datados e situados, e que estão impregnados de percepções sociais dos sujeitos envolvidos. E se verifica que ela só pode ser efetiva se for compartilhada.

Tendo como premissa a orientação de autores sobre a necessidade de articular os saberes na gestão do social, dos quais destacamos Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997); Inojosa (2001); Monnerat e Souza (2009; 2010; 2014); Pereira (2014); Almeida (2010; 2011; 2014), argumentamos que, a partir das observações do cotidiano do trabalho, para além dos saberes profissionais que se tenta acionar, existem outros saberes da experiência na vida, que emergem em meio aos encontros para tomadas de decisão, essencialmente históricos, no sentido de terem sido percebidos e apreendidos durante o processo na história de vida de cada um, tanto sob o

viés econômico quanto sob o social ou religioso. São sempre saberes experienciais, que expressam um conjunto de relações sócio-históricas nas quais os agentes de governo foram formados ao longo de sua trajetória de vida.

Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997) observam que a intersectorialidade utiliza a articulação entre setores distintos para enfrentar problemas complexos, unindo saberes, experiências e poderes diversos, de modo que o planejamento conjunto funcionaria através de um efeito sinérgico, visando ao desenvolvimento social e, em alguns casos, à superação da exclusão social.

Em suas próprias palavras:

[...] intersectorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, a realização e a avaliação de ações, com o objetivo alcançar resultados integrados em situações complexas, visando a um efeito sinérgico no desenvolvimento social (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997, p. 24).

Isso ocorre quando se inclui a experiência como mediação para a realização da intersectorialidade, deixando a pista de que esse é um dos caminhos para o entendimento sobre como podemos construir uma intersectorialidade emancipatória.

Ao indicar que os sujeitos precisam ter “saberes, vontades e experiências”, Inojosa (2001), sugere que a intersectorialidade é um fenômeno complexo, cujos determinantes para sua operacionalidade esbarram em condicionantes sócio-históricos, os quais explicitam as experiências da vida cotidiana, lugar da experiência vivida que forma pessoas e mediação nas vontades e decisões.

Na dialeticidade da vida real, as relações sociais que compõem a intersectorialidade precisam ser analisadas pela via dos saberes, pois saberes são amalgamados na vida cotidiana, sejam saberes formais — escolares, acadêmicos —, sejam experienciais, do cotidiano, da vida histórica social.

Os sujeitos transportam consigo uma interconexão de saberes, involuntariamente, na realidade social, *locus* da organização da produção e reprodução da vida. Como aborda Pereira (2014, p. 33), “nenhuma das partes ganha sentido e consistência se isolada ou separada das demais e das suas circunstâncias”, sejam circunstâncias da busca pela aplicação da intersectorialidade, que constituíram a possibilidade de se ter um grupo intersectorial, sejam circunstâncias que formaram esses profissionais para que estivessem neste momento, neste lugar.

A circunstância envolve a vida dos sujeitos, envolve momentos do presente e do passado, momentos de experiências, que irão mediar diretamente os saberes compartilhados e aprendidos pelo grupo social.

Além de princípio, paradigma norteador ou estratégia, a intersectorialidade tem sido considerada como “uma nova lógica de gestão” na busca da garantia dos direitos dos usuários, que transcende a setorização da política social, otimizando saberes e práticas. Um cuidado integral ao sujeito vulnerável, como desafio colocado para as políticas de proteção social que a têm no centro das estratégias mais viáveis para os próximos anos.

6.3 Saberes e reconfigurações

Os saberes assimilados pelo sujeito social, no processo que forma o humano para a sociedade, se organizam a partir de um conjunto de saberes construídos tanto pela formação acadêmica, quanto pelos saberes adquiridos na e pela vivência cotidiana, um saber do senso comum, experiencial, que, ao ser introjetado nos sujeitos, se esboça como um saber tácito.

Nesse sentido, é no espaço da intersecção da vida no trabalho, onde os sujeitos interagem para desenvolver um saber específico para a realização de uma determinada prática, que os saberes abstratos e tácitos interagem e se reconfiguram a partir da reflexividade e das ponderações sobre o que é mais viável social, política e economicamente para os agentes públicos envolvidos no movimento da intersectorialidade, como também para os sujeitos/usuários do movimento intersectorial.

E nessa guerra de movimento e de posição que os saberes ideologicamente constituídos lutam para ocupar lugares, onde não existe passividade na sua apreensão. E é preciso compreender a reconfiguração dos saberes que ocorre na interação semiótica cotidiana, onde a reflexividade e a ponderação nos ajudam a captar como intersecções cotidianas, medeiam as práticas e intersectoriais quando se busca proteção dos alunos pobres faltantes.

Quando falamos de saberes, estamos falando de formas de utilizar o conhecimento para execução de práticas no mundo do trabalho; os saberes, nesse sentido, desenvolvem ou permitem que se desenvolvam movimentos que vão deslocar as ações práticas. A herança dos resíduos históricos sociais reforça alguns lugares de fala e fortalece o privilégio de determinados lugares sociais, apagando, em certa medida, distorções sociais sobre determinados grupos.

É neste espaço da guerra de movimento, dos saberes em luta pela manutenção da posição conquistada, que a ponderação atua no momento avaliativo da mente, lutando para manter a

posição conquistada que considera mais interessante, e é a partir dessa conquista de posição que os saberes em interações vão se reconfigurar e ressignificar os saberes em uso.

A ponderação decorre, assim, de observações que o sujeito capta a partir das experiências vividas, nas quais se buscam os caminhos razoáveis nas experiências concretas. Assim, os sujeitos, em face da situação das ações cotidianas, observam, avaliam, ponderam, acionam a reflexividade de onde partem para reconfigurar os saberes, os ressignificando.

Nesse sentido, a ponderação que acontece no processo mental dos sujeitos que experenciam a vida no cotidiano de uma sociedade com enraizamentos culturais preconceituosos, atravessada por juízos de valor ultrageneralizados, que utiliza de estereótipos para classificar e hierarquizar pessoas, tende a desembocar numa falsa ideia, numa percepção errônea das capacidades, a normatizar todos os que apresentam similitude com o mesmo peso excludente, mantendo ativas algumas formas de preconceito, correndo-se o risco de usar determinados fatores entendidos como de maior peso excludente, em detrimento de outros, considerados menos excludentes, dentro do sistema de preconceitos, e com isso acaba-se por fortalecer e ajudar a manter determinados lugares de exclusão preconceituosa.

Entendo que as expressões que os preconceitos excludentes apresentam são formas da ideologia dominante fortalecer seu lugar na sociedade, para isto, utiliza discursos excludentes, sejam, estes, políticos, econômicos ou sociais, carregado com o peso ideológico que cada estereótipo desenvolveu historicamente nas mentes preconceituosas.

Nessa intersecção criada pelos signos que povoam o cotidiano, sejam preconceituosos ou não desenvolvidos em cada momento histórico, se verifica a captação do conhecimento historicamente construído, onde acontecem formas de interação entre os diferentes saberes, construindo um saber reconfigurado e ressignificado para se atuar no movimento da prática.

Saberes que representam respostas às relações entre a mente e o cotidiano experienciado, vivido e percebido, com todas as suas experiências passadas e presentes, que mesmo imperfeitas representam a resposta mental e emocional dos sujeitos frente a sua sociedade, como colocado por Thompson (1981):

Experiência por imperfeita que seja — é uma categoria indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, **seja de um indivíduo ou de um grupo social**, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. [Mas] ela **é válida e efetiva dentro de determinados limites**. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento. Surge **porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo** (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ao tratar da reconstrução de saberes, Ramos (2012) aponta o constante tensionamento nos espaços em que o trabalho acontece, onde condutas profissionais são tensionadas e

compartilhadas, nos quais a consciência vivida e percebida define a forma que o saber se expressará.

O saber profissional é, essencialmente, o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, guiados por alguma motivação. Assim, o conhecimento científico não é o saber profissional, mas sim uma de suas fontes. A outra é a experiência prática dos sujeitos em interação social. (RAMOS, 2012, p. 109)

É no âmbito da vida real, numa constante inter-relação entre os sujeitos sociais, que vai resultar um saber profissional mediado pelas experiências histórico-sociais e simbólicas, expressados pelos agentes da intersetorialidade.

São esses sujeitos, formados em suas experiências históricas pessoais na sociedade capitalista contemporânea, que trabalham na articulação intersetorial em um Estado capitalista que busca o neoliberalismo como opção gerencial, o que cria uma identidade que os coletiviza, ao mesmo em tempo que os diferencia pelas vivências específicas de cada um, de onde manipulam a experiência, fugindo de qualquer previsibilidade que se possa ter sobre seus movimentos. Portanto, o que podemos conseguir captar são percepções e tendências que se desenvolvem para os movimentos da intersetorialidade.

6.4 Preconceito, interseccionalidade, reconfiguração de saberes e opressão

O trabalho é uma categoria que, em sua gênese, se constituiu como fundamento da humanização do homem, do teleológico processo de conhecer, onde o humano produzido pelo próprio homem aprendeu a produzir a existência, a se fazer homem, por processos que o foram educando para a vida e para o trabalho, de modo que construir saberes a partir da realidade implica desenvolver percepções e aprimorar a criatividade.

No contexto do trabalho profissional, no qual se processa a transformação do conhecimento abstrato para adequá-lo à intervenção profissional, o humano se configura como agente público que movimenta a intersetorialidade, e os crivos invisíveis dos juízos de valor se apresentam como limite do direito.

Conforme aponta Caria (2010):

Em síntese, os grupos profissionais para poderem gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas precisam de, ao nível micro, desenvolver competências reflexivas na interação social que permitam associar os processos de recontextualização do conhecimento aos saberes em situação profissional. De contrário, como vimos, o trabalho profissional não será capaz de lidar com a complexidade do mundo, nem com a frustração das expectativas de interação, podendo ficar-se pelo dualismo das formas legítimas e técnicas de uso do conhecimento abstrato ou pelo conservadorismo das formas tradicionais e praticistas (CARIA, 2010, p. 182).

Esse processo acontece atravessado por juízos de valor, os quais podem, por um lado, colaborar para uma efetivação de direitos e minimizar a violação deles; ou, por outro lado, negatizar a necessidade do outro e colocar em xeque os direitos alcançados nas lutas da sociedade. É na interação das práticas intersetoriais que o agente público se encontra desafiado, que precisa ter condutas específicas e respostas rápidas para situações de conflito social grave. Nesses momentos, se escolhe, se organiza e atua sobre a situação social apresentada, não de forma padronizada, mas a partir da consciência que o desafia a encontrar estratégias para movimentar a intersectorialidade.

Trata-se de um momento em que os saberes de sua formação profissional deverão ser colocados à disposição para a formação de saberes a serem usados na prática profissional no espaço de trabalho, onde pessoas de diversas etnias, fração de classe, orientação sexual e idade precisam se relacionar, “como produto não só da racionalidade, mas também de processos simbólicos, emocionais e morais que nos envolvem na prática social cotidiana” (RAMOS, 2012, p. 127) frente a possibilidade de apresentarem diferentes formas de ser, pensar e conduzir as práticas.

Ramos (2012) ao tratar do tensionamento e compartilhamento do saber profissional, avança na leitura da realidade da tomada de decisões em que movimentamos saberes desenvolvidos a partir das relações sociais, uma leitura sobre as diferentes formas que os saberes se apresentam, e colabora para o entendimento do poder da interseccionalidade de fatores nas tomadas de decisão, no âmbito do atendimento pelas vias da proteção social, onde diferentes tipos de percepções da realidade se aliam a diferentes formas de preconceito, que funcionam, em certa medida, no fortalecimento das relações de opressão contra os pobres.

Nesse contexto, a exploração do trabalho, a manutenção das hierarquias social e historicamente construídas, reitera desigualdades sociais, econômicas e culturais, atravessadas pelas relações entre frações de classe, entre religiões diferentes, entre sujeitos sociais com tonalidades de pele diferentes, e finalmente, pessoas com posições e ideopolíticas partidárias antagônicas.

A interseccionalidade é aqui definida a partir de Crenshaw (2002), que identifica a existência de um sistema de subordinações envolvendo preconceito a partir de questões como classe, geração, sexo, etnia e poder. Mas isso não exclui outros tipos de hierarquizações que podem surgir a partir de estigmatizações que, na hierarquização do poder, geram ou ampliam as diferentes formas de desigualdade.

Segundo essa autora:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Esse entendimento é fundamental para a nossa pesquisa, pois nos ajuda a compreender como o sistema de preconceitos enraizado na sociedade brasileira atua nas relações desenvolvidas a partir da percepção das mediações estudadas pelo olhar dos profissionais da escola.

Um sistema de preconceito no qual os sujeitos sociais, no nosso caso os alunos faltantes, carregam marcas entendidas como desqualificadoras, sendo avaliados através de enunciados autoritários responsáveis pela construção de falas convincentes que medeiam o convencimento de que suas escolhas não se encaixam no padrão estabelecido socialmente e, por isso, não seriam as melhores.

Um sistema que atua a partir da existência de múltiplas e sobrepostas formas de opressão que se interseccionam, de onde parte para criar experiências, estabelecer visões de mundo e ajustar as formas de saber existentes.

Assim, entendo que o colonialismo, o coronelismo, o capitalismo, as religiões e o militarismo, no plano macro, se aliam ao racismo, o sexismo, o classismo, o partidarismo e, no plano micro, se apresentam como eixos que utilizam a fala, as diferentes formas de linguagem, para fortalecer as percepções de desigualdade, que contribuem para os sistemas de opressão, em que a dominação leva à exploração. Ter consciência disso é fundamental quando se propõe um trabalho intersetorial protetivo, que precisa acionar diferentes agentes sociais, para se alcançar a sinergia necessária para a manutenção da proteção.

O fato de a interseccionalidade se dar no processo da luta de classe, em que diferentes experiências reconfiguram o sujeito social, recontextualizam o saber e ressignificam as condutas e práticas, leva o sujeito a se desenvolver a partir da inter-relação entre diferentes saberes, a serem usados nas práticas no mundo do trabalho intersetorial.

É nessa complexidade da vida real, em que as múltiplas desigualdades se apresentam, que a interseccionalidade nos ajuda na leitura das mediações que podem determinar uma reconfiguração, a partir da recontextualização das formas do saber, um enfrentamento das desigualdades que apresentam sua concretude na realidade ou uma reprodução da exploração. A reconfiguração dos saberes, assim, apresenta a dimensão política do poder que a atravessa.

Diante disso, temos a análise dos fenômenos profissionais que acontecem a partir das relações no mundo do trabalho, em que as interações entre indivíduos e entre grupos de trabalho, dentro da escala microssocial, não podem ser tomadas somente como uma síntese das grandes estruturas sociais. Precisam ser vistas como potência reveladora da cadeia de fenômenos que coloca a situação macrossocial no espaço das relações microssociais, mas que também colocam os movimentos que envolvem as relações microssociais no interior das relações macrossociais.

Nesse panorama, o saber que se desenvolve na prática no mundo do trabalho — um saber profissional — se revela “como parte da cultura de grupo” (CARIA, 2018, p. 22), que passa pela cognição e afeta diretamente a cultura dos sujeitos em seus grupos de trabalho.

Ainda conforme CARIA (2018):

Os saberes profissionais estão sujeitos ao contexto social, pois resultam da tensão do conhecimento de origem formal com aquilo que é culturalmente assimilado na interação social ao longo da formação biográfica onde a interação cultural e social é um aspecto indispensável no estudo dos saberes profissionais de um grupo de trabalho (p. 23).

Com isso, o saber profissional partilhado entre pessoas de um grupo pode ser tanto um saber potencializador de mudanças sociais ou um saber mantenedor da cultura conservadora.

Nesta combinação de conhecimentos no processo de socialização, a incorporação do conhecimento vindo dos processos históricos e cotidianos aparece como um saber experiencial tácito; o aprender que se faz no dia a dia, que precisa ser tensionado para que se desenvolvam saberes que não sejam preconceituosos.

Nesse movimento de interação de conhecimentos, em que a necessidade da mobilização e uso do conhecimento para a solução da demanda social específica de cada cidadão impulsiona um processo que aciona o conhecimento abstrato, o experiencial (do cotidiano imediato) e o tácito (incorporado historicamente), um processo em que acontecem as intercontextualizações de saberes, precisamos ter como referência que o saber profissional representa a interação entre o saber abstrato apreendido, dentro do possível, na formação escolar, somado a experiência vivida, sentida e percebida no cotidiano, incorporada à realidade recontextualizada nas intersecções da vida cotidiano e do ambiente de trabalho, atravessados pela identidade desenvolvida pelo grupo profissional, que remete a um conjunto de saberes, a partir dos quais ou com os quais, se definirá as condutas no trabalho intersetorial.

Sobre os saberes profissionais, Ramos (2014) identifica a tensão existente entre a práxis do profissional e seu conhecimento formal anterior, e a mobilização dos conhecimentos oriundos das duas fontes traz o resultado dialético que forma esses saberes. É nessa tensão entre

processos de conhecimento que a práxis profissional desenvolve sua potência, de transformação ou de manutenção da realidade.

Como observado, a mobilização do conhecimento e os processos cognitivos estão diretamente relacionados às interações sociais, por conseguinte vinculados à dominação e ao poder entre as frações de classes que compõem a sociedade e que fazem parte do cotidiano, onde medeiam a percepção individual sobre o contexto social. Tendo isso em vista, inferimos que as tensões existentes e observadas entre as frações de classes se repetem em contextos grupais. Para Ramos (2014):

Os grupos profissionais são exemplos da possibilidade de se criar relações desse tipo, pois se constituem por pessoas com diferentes trajetórias (que redundam em desigualdade de poder); identidades próximas (que as colocam em condições de interagirem); e que se dedicam à troca, cultivando a reflexividade. As interações realizadas nesses termos são produtoras do senso comum compartilhado pelo respectivo grupo, e não há, necessariamente, um objetivo explícito ou a busca de uma solução coletiva a guiar a interação. Assim se conforma a cultura profissional (p. 111).

A autora (2014) reforça a importância que as expectativas têm nessas interações sociais e como o sujeito as percebe e as articula de acordo com sua origem ou classe. Sua resposta repercutirá de uma forma, produzindo novas dinâmicas e padrões. Até mesmo a quebra de expectativas gera uma tensão prevista dentro desse jogo dialético, que acaba sendo assimilada pelas classes e pelos indivíduos de alguma maneira.

Se olharmos da perspectiva daqueles que detêm o poder, as dinâmicas sociais seguem uma lógica hegemônica, conforme descrito por Gramsci (2007), onde há a necessidade de uma legitimação da obediência através da aceitação ou consentimento.

Existe, assim, uma interação que envolve, para além das relações de saberes, relações simbólicas do valor da formação educacional de cada agente público, entrelaçamentos que afetam a mobilização dos saberes para execução das práticas intersetoriais, não existindo uma interconexão direta de saberes, sendo estes tensionados pelo valor cultural do diploma.

Assim, o mundo do trabalho do agente público convoca o trabalhador a partir de todo o seu ser, pois invoca para a prática todas as formas de conhecimento, todas as expressões de saberes, envolvendo-os com a dimensão simbólica das profissões.

6.5 Opressão e saberes

O conhecimento e a questão social na sociedade capitalista apresentam uma estreita relação, de onde se avança na manutenção do controle da massa empobrecida, inibindo o desenvolvimento da possibilidade de o sujeito social apreender caminhos de emancipação.

O controle do conhecimento é feito de várias formas. Uma delas é por meio da educação. Entretanto a educação escolar, apesar de ser um espaço em que se organizam, nos momentos iniciais da vida em sociedade, modos de se perceber, que colaboram para ajustar comportamentos através do reconhecimento e aceitação dos diferentes eixos que compõem a opressão, criando indivíduos obedientes, sem questionar a escravidão pela qual são submetidos. Por outro lado, a educação desenvolvida sob um olhar emancipador pode colaborar para formação de sujeitos que irão compor uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o conhecimento superaria a ideia de opressão e avançaria na luta contra a desigualdade social.

Assim, Couto e Carrieri (2018, p. 632) afirmam que “o autor [Dussel] constrói um argumento de que a vítima é situada em um sistema onde é explorada ao mesmo tempo em que é educada para ser explorada, o que impossibilita a consciência de uma libertação”. Nesse contexto, pode-se afirmar que a desigualdade educacional está situada nesse campo de atuação, pois é nessa perspectiva de opressão que se faz com que a educação seja defasada e, quando ela é bem qualificada, é em virtude de educar o explorado com mais sofisticação.

Em sua obra *Filosofia da libertação*, Dussel (1977) desenvolve um discurso em prol da liberdade dos povos oprimidos. Para Couto e Carrieri (2018), é interessante analisar essa obra para contextualizar a opressão e entender a sua relação com o saber, com o conhecimento. “Sua posição política [de Dussel] permite lançar um olhar sobre grupos sociais até então esquecidos ou silenciados no processo de formação de saberes.” (COUTO; CARRIERI, 2018, p. 633).

Para entender o pensamento de Dussel, é necessário analisar alguns conceitos que o fundamentam. A totalidade é um dos conceitos e o autor o usa para atestar o poder de dominação dos povos sem voz e que cumprem o papel de lutar para que a sociedade seja o parâmetro de democracia necessário para uma civilização moderna e consciente.

Diante disso, compreender a necessidade de permanência na escola, na concepção de uma sociedade dominada, é importante, pois isso confirma que o saber e a opressão têm ligações complexas que se fundem para que um grupo dominante na sociedade cumpra o papel de reprodução da desigualdade.

Couto e Carrieri (2018), aludindo a Dussel, revelam uma dessas estratégias:

O colonizador, justificado por sua ciência “neutra”, torna-se detentor do poder de afirmar o que é real, o que é verdadeiro, apropria-se dessa construção para justificar seu ato — esse movimento, denominado *divinização ontológica*, justifica a conduta conquistadora, imperial e guerreira em processos coloniais (DUSSEL, 1977).

E dessa forma apropria-se do uso dos saberes, desenvolvidos nos processos de conhecer, não só para controlar o que se aprende, mas também para selecionar quem permanecerá protegido e conseguirá ficar na escola, para, assim, se apropriar do conhecimento.

Com isso, o capitalismo opera duas formas de exclusão: a direta, pelo controle do conhecimento distribuído, conhecimentos diferentes para sujeitos diferentes, futuros opressores ou futuros oprimidos. E indireta, que envolve a seleção de quem permanecerá na escola para acessar o conhecimento.

Se, no primeiro caso, temos como alvo o conhecimento que será usado; no segundo, temos a situação de nem se dar acesso ao conhecimento. Formas diferentes de distribuição do saber, que geram sujeitos com conhecimentos de níveis e qualidade diferentes.

Há um pensamento político por trás dessas ideias, uma pedagogia hegemônica que atua para se opor à democracia. Vende-se a falsa ideia de democratização do ensino, mas o que se implanta é uma pedagogia opressora, com ferramentas didáticas que preparam o indivíduo para ser mão de obra e sustentar o sistema opressor sem que ele perceba a escravidão que lhe impõem através do ensino.

Arroyo (2018) afirma que:

O pensamento político e pedagógico hegemônico e suas políticas têm optado por incluir os decretados à margem desse protótipo de igualdade, não se defrontando com a produção histórica social, política e pedagógica de que paradigma de igualdade, desigualdade decreta seus grupos sociais, étnicos, raciais, sexuais como iguais e decreta os outros como desiguais (p. 1100).

E esse pensamento gera a classificação hedionda de que os iguais são um determinado grupo em detrimento de outros, investindo em um padrão de igualdade e desigualdade, fomentando a hegemonia, em que uns dominam outros, num processo perverso de controle absoluto através dos saberes produzidos e reproduzidos para esse fim.

Para o colonizador, o conhecimento pertence somente a determinado grupo, que é responsável por sua distribuição conforme os seus interesses. E isso é feito a partir de uma concepção de entendimento do que é o real, do que é o verdadeiro, justificando assim a barbárie. Uma referência à divindade, detentora do saber, do conhecimento, ou seja, “uma crença de que é um ser superior por sua racionalidade e por sua superioridade tecnológica e bélica” (COUTO; CARRIERI, 2018, p. 633).

Para Arroyo (2018), os oprimidos têm a inferioridade em dimensões mais absolutas, “sabem-se inferiorizados em dimensões mais radicais do que nas desigualdades sociais e educacionais” (p. 1101). Ele afirma que essa inferiorização é profunda, o sentimento que se tem é de inferioridade em humanidade. E esse pensamento/sentimento ocorre a partir do

pedagógico, pois a educação, em suas diferentes dimensões, é a responsável por incutir em suas mentes essa noção de inferioridade, com os sujeitos admitindo a si mesmos incapazes de alcançar os status sociais que lhes são de direito.

Desse modo se perpetua a hegemonia de um pensamento que norteia as relações sociais de poder, que se manifesta numa organização de cima para baixo, de controle dos saberes, em que a cultura e o ensino são utilizados para elitizar, segregar e controlar. Mantém-se a perspectiva ideológica da inferioridade de uns, e um grupo sobrepõe seus valores e ideologias sobre estes, dificultando-lhes o acesso à informação e ao ensino.

Não que não os tenha de nenhuma forma. Essa informação e esse ensino são devidamente controlados, planejados de modo a que os que são tidos como inferiores se perpetuem na inferioridade e não se deem conta de suas condições. É assim que os saberes se alinham com a opressão, numa subordinação necessária para a perpetuação das desigualdades sociais e desigualdade educacional.

Quanto a isso, Arroyo (2018) aponta que:

O direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos, pressupõe o reconhecimento de todos serem humanos. A desigualdade radical no reconhecimento de uns grupos sociais como humanos e a segregação de outros grupos sociais como inumanos está na raiz das desigualdades educacionais, sociais, cidadãos, raciais, étnicas em nossa história. Uma segregação que toca no núcleo da Pedagogia desde a Paideia e persiste em todos os humanismos pedagógicos: acompanhar os humanos desde a infância — Pedagogia — nos processos de sua humanização. O que pressupõe o reconhecimento de que todos são iguais em humanidade (ARROYO, 2018, p. 1101).

Nesse contexto de anos de escravidão no Ocidente, formou-se o pensamento hegemônico de inferioridade das raças, em que se consideravam os negros como seres sem alma, não sendo cem por cento humanos e cuja função se limitaria a servir a raça considerada superior.

Para Dussel (1977, apud COUTO; CARRIERI, 2018, p. 633):

O europeu contrapõe sua condição de vida à de outros povos e os julga como inferiores por seu “atraso”. Ser humano, para o europeu, é viver em condições de vida superiores e racionais que se mostram pelo avanço da ciência, da tecnologia e das formas de produção. Daí surge, também, o ego cogito, que é o pensamento de levar o status de humanidade (a tecnologia, as formas europeias de vida) aos que não são considerados humanos, mas selvagens, bárbaros, portadores de mão de obra bestial. Conquistar, nesse sentido, é tido como sinônimo de humanizar — mesmo que à força.

E essa humanização por parte dos brancos europeus se deu, e ainda se dá, pelo controle dos saberes. É a partir do controle do conhecimento acadêmico que o poder hegemônico manifesta a sua ideologia de raça pura, controlando a raça tida como inferior pelo ensino ilusório; há 500 anos isso se iniciou no Brasil, com os indígenas sendo catequizados, lhes

ensinando-se a língua europeia e o controle de seus corpos e culturas para o proveito dos interesses da Europa.

Não se deve esquecer que a religião tem um papel fundamental nessa concepção de hegemonia, de controle. Foi através da Igreja que se processou todo um controle sobre os outros povos pela fé numa divindade controladora e detentora dos saberes. Dussel (1977) oferece uma explicação para isso:

[...] alguns homens se colocam na posição de deuses pensadores e outros de meros homens trabalhadores. Seja pela vontade de Deus, seja pela dominação e domesticação dos corpos humanos, é assim porque é. Logo, não há razão que coíba, para aqueles que são deuses, a violação ou a dominação dos corpos daqueles que trabalham, pois, estes são considerados um “não ser” ou meramente, seres exteriores à totalidade (apud COUTO; CARRIERI, 2018, p. 634).

Foi assim, portanto, que se processou a escravização e, na sequência, a desqualificação a que outros povos, tidos como inferiores, foram submetidos num processo de dominação do qual não conseguem se libertar até hoje.

Como parte desse processo, a educação se aproxima da manipulação dos saberes, a partir do olhar dos “colonizadores que se autodefinem como humanos, racionais, civilizados, éticos, cultos” (ARROYO, 2018, p. 1102), colocando os seres humanos indígenas, quilombolas, negros e os trabalhadores num paradigma que persiste com a mentalidade política, social e cultural, que situa alguns humanos na condição de serviçais.

Na contramão do que se tem chamado de *civilização*, “decretaram os povos originários como inumanos, incultos, primitivos, imorais, atolados em credices, irracionais — pré-humanos, inumanos. Não encaixáveis no paradigma de humano” (ARROYO, 2018, p. 1102).

A partir desse entendimento, é preciso desmistificar a ideia fundamentalista de que existem “povo e povos”, “saberes e saberes”. Ajudando na superação da desqualificação dos saberes do cotidiano, entendemos a importância de se superar a opressão que atua sobre o saber dos pobres para desqualificá-los visando à manutenção de uma necessária exclusão, reverberando a ideia de que os saberes dos pobres não colaboram com a sociedade.

7 OBSERVAÇÕES INICIAIS, PESQUISA E ANÁLISE: PRÉ-PANDEMIA E PÓS-CLAUSURA PANDÊMICA

A observação inicial que motivou a busca por uma pesquisa se deu a partir da criação em 2016 do Núcleo de Assessoria Técnica – NAT, em que se desenvolveu um programa para se acompanhar os casos de infrequência escolar existentes na rede de educação de Niterói, o PTDE – Programa Todo Dia na Escola. Foi dessa observação da aplicação do programa, no qual condutas executadas pelos agentes públicos definiam movimentos mediados por fatores culturais, que passei a acompanhar e coletar dados nos grupos de trabalho para entender o fenômeno que observava.

A referida proposta de trabalho se organizou com base nos parâmetros normativos da Fundação Municipal de Educação – FME⁵³, em parceria com as unidades de ensino, e em articulação com agentes de diferentes políticas públicas sociais. A estrutura metodológica concebida para a organização do programa apresentava etapas que incluíam:

1 – Definição do perfil do público a ser alvo dos atendimentos intersetoriais: Educação básica; séries iniciais do ensino fundamental; unidades escolares com séries iniciais do ensino básico (1º e 2º — primeiro ciclo), primeiro ano — 10 unidades de ensino, segundo ano — 20 escolas, terceiro ano — toda a rede de ensino fundamental da Prefeitura de Niterói.⁵⁴

2 – Quanto aos agentes públicos a ser envolvidos no movimento intersetorial: a definição de parcerias com os agentes da intersetorialidade: profissionais da atenção básica em saúde — unidades básicas de saúde, programa Médicos de família; profissionais da saúde mental – CAPSi; Secretaria de Assistência Social – CRAS, CREAS, Centro-pop, Representantes dos Conselhos de direito, Representantes dos Conselhos Tutelares.

3 – Instrumentos de medição dos dados: Planilhas com os dados básicos para que servissem para como um prontuário social dos alunos infrequentes. Seriam usadas para medição

⁵³ Toda a observação inicial foi baseada nos parâmetros normativos da FME – Fundação Municipal de Educação, já que estes estão em consonância com a Política Nacional para Educação Básica do Governo Federal. Capítulo IV – Da Frequência, art. 76. No decorrer do processo de apuração e registro de frequência, caberá à Unidade de Educação o que se segue: I. a ausência do aluno por até 10 (dez) dias, consecutivos ou alternados, implica envio de comunicação ao responsável solicitando justificativa; II. no caso de faltas não justificadas que ultrapassem 50% do número permitido por lei, o Conselho Tutelar do Município deverá ser notificado, nos termos do inciso II do art. 56 da Lei n. 8.069/90 e do inciso VIII do artigo 12 da Lei n. 9.394/96; III. as justificativas de faltas, amparadas pelo Decreto Lei n. 1.044/69, pela Lei n. 6.202/75, pelo Decreto Lei n. 715/69 deverão ser arquivadas na pasta individual do aluno; IV. após a realização de cada CAP-CI, a Unidade de Educação deverá dar ciência ao aluno e ao responsável de sua frequência; V. em qualquer uma das ocorrências anteriormente mencionadas, as notificações deverão ser feitas expressamente por escrito, mantendo-se em arquivo o documento comprobatório.

⁵⁴ No primeiro momento, o PDTE iria acompanhar somente a infrequência escolar dos anos iniciais, mas em face das demandas de violências encaminhadas pelas escolas, o escopo do atendimento precisou ser ampliado. Já que se percebeu uma forte relação entre infrequência e diferentes formas de violências.

das ações executadas pelas escolas na busca de acionar a rede intersetorial); As conversas informais com os profissionais das escolas se transformaram em um segundo momento quando começamos a avançar para além de um trabalho com situações de violência em uma pesquisa para um doutorado em entrevistas com perguntas abertas e fechadas para provocar e captar as percepções dos profissionais da escola suas observações acerca da intersetorialidade; quanto aos grupo de trabalho e encontros com os agentes da intersetorialidade e escolas, houve atividades, que foram registradas na medida do possível.

A concepção de trabalho adotada neste serviço seguiu a proposta de uma prática intersetorial ampliada, cuja articulação da rede teria o propósito de concentrar esforços abrindo novas possibilidades de frentes de proteção social ao aluno infrequente e de ampliar o apoio às escolas para o enfrentamento da infrequência escolar /violência, em que se buscou, por meio de reuniões sistemáticas com as escolas, estabelecer e aprimorar mecanismos de monitoramento das ações estratégicas por elas utilizadas que visam a tomar ciência sobre os condicionantes sociais identificados nas causas de infrequência escolar e dar continuidade ao cuidado na proteção da criança ou adolescente. Superando assim, atendimentos pontuais e fragmentados.

Assim, desenvolveram-se atendimentos em situações de violação de direitos que geravam sucessivas faltas dos alunos e cujo acionamento era realizado por solicitação de cada escola⁵⁵. Buscávamos então identificar, através das percepções verbalizadas tanto pelos profissionais que atuam nas escolas da SEMECT – Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia e Educação de Niterói⁵⁶ quanto pelos profissionais que estiveram junto conosco, as fragilidades percebidas que colaboram para a inibição da continuidade da prática intersetorial

⁵⁵ Consideramos escola para essa solicitação emergencial tanto membros da direção (diretora geral, adjunto, pedagogo, supervisor escolar) como funcionários administrativos e professores da rede escolar. ou por demanda das assessorias. A SEMECT possui: Assessoria de Avaliação Institucional, Assessoria de Educação Especial, Assessoria de Esporte Educacional, Assessoria de Articulação Pedagógica (AEAP), Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE), Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, Coordenação das Unidades Municipais de Educação Infantil, Coordenação de Aceleração das Aprendizagens, Coordenação de Promoção de Leitura, Coordenação de Reforço Escolar, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Diretoria de Alimentação Escolar, Diretoria de Educação Infantil, Diretoria de Gestão Escolar, Diretoria de 1º e 2º ciclos, Diretoria de 3º e 4º ciclos, Mais Educação/Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE) Interativo, Núcleo de Atividades Integradas (NAI), Programa Criança na Creche, Secretaria de Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, Núcleo de Assessoria Técnica (NAT), entre outros setores de administração da FME.

⁵⁶ A rede municipal de educação de Niterói tem 91 unidades escolares, com um total de 44 escolas de ensino fundamental que se estrutura da seguinte forma: 1] ciclo com duração de três períodos letivos; 2] ciclo com duração de dois períodos letivos.; 3] ciclo duração de 2 períodos letivos, e 4] ciclo que atende mais dois períodos letivos, chegando ao nono ano. A composição da rede é representada por 40 Unidades de Educação Infantil (35 em horário integral e 5 em horário parcial), 49 Unidades de Ensino Fundamental (46 em horário parcial e 3 em horário integral) e oferecendo também a Educação de Jovens e Adultos (noturno). Para além dessas unidades, com o Programa Criança na Creche há o convênio com 24 Creches Comunitárias que atendem de 2 a 5 anos de idade. As unidades escolares (UE) de Niterói atendem aproximadamente 29.634 alunos e, nas Creches Comunitárias, são 2.267 alunos do município de Niterói e oriundos de municípios adjacentes.

após o atendimento emergencial. A partir daí a equipe definia que equipamentos acionar para tentar efetivar a proposta de proteção social.

Durante os anos de 2016, 2017, 2018, o Núcleo de Assessoria Técnica – NAT⁵⁷ utilizou o PTDE – Programa Todo Dia na Escola, para acompanhamento de casos de violação de direitos que mediavam a ausência do aluno no espaço escolar, infelizmente um trabalho que foi se esvaziando ao longo do tempo, com as escolas diminuindo, a cada ano, a adesão ao formato de trabalho que estamos prestando. O que aumentou a certeza de que esse fenômeno precisava ser estudado, já que as violências não estavam acabando, mas a procura pelo serviço solicitava outras formas de intervenção, além de acionar as parcerias pelas vias dos equipamentos públicos. Assim, no paralelo, comecei minhas observações com a finalidade de entender esse giro na forma de se buscar a intersetorialidade.

Dos atendimentos do núcleo, utilizei os dados quantitativos que serão apresentados adiante em gráficos para termos uma noção da quantidade de casos acompanhados pelo programa nos três anos, como também as parcerias acionadas para tentar caminhar em possíveis movimentos intersetoriais. Dados que foram somados, dado que, no segundo e terceiro ano, houve um esvaziamento na aplicação do PTDE, pois o setor que desenvolvia o programa passou a atender com mais intensidade demandas das escolas que envolviam mais a violência do que a infrequência escolar, passando também a desenvolver cursos de capacitação sobre direitos humanos no espaço escolar.

Quanto aos grupos de trabalho, encontros e demais dados qualitativos, admito que estar nos grupos de trabalho e nos diversos encontros me permitiu acessar conversas e desenvolver observações que me ajudaram a aprofundar e olhar etnograficamente o cotidiano vivido, como também me abriu portas para conversas futuras com diferentes profissionais das escolas, que utilizei para desenvolver análises sobre as mediações culturais expressas nas falas dos diferentes profissionais participantes deste momento de busca por uma intersetorialidade ampliada e protetiva.

7.1 Processo de implantação do projeto: apresentação inicial da proposta de trabalho

O processo de permanência no ambiente escolar se insere nesse contexto e de maneira muito complexa, como evidenciam os crescentes índices de evasão escolar. Não é à toa que o tema aparece no art. 208 da Constituição Federal e no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que tornam obrigatória a educação para crianças e adolescentes e proíbem a

⁵⁷ A equipe do NAT que atua no PTDE fez um levantamento dos dados encaminhados via ofício para o programa, identificando pontos de atuação e estrangulamento.

evasão, mesmo que seja essa a vontade do estudante ou da família. A Resolução n. 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) define o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

Num primeiro momento, foi realizada a apresentação da proposta de trabalho às escolas escolhidas por apresentar um alto número de evadidos no ano anterior ao início da aplicação do PTDE. Na sequência, foi apresentada a proposta de planilha para acompanhamento, na qual serão inseridos dados a serem preenchidos pela escola, com detalhamento sobre qual é o aluno que será acompanhado, suas ausências na escola, medidas tomadas pela unidade escolar e medidas tomadas para retorno do aluno à escola pelos órgãos parceiros, como membros do referido sistema de garantia de direitos.

Na planilha serão computadas medidas tomadas tanto pelo Conselho Tutelar como pelo CRAS, pelos funcionários da Secretaria de Saúde, tanto da Atenção básica quanto da saúde mental, como também qualquer situação que envolva a própria Secretaria de Educação.

Na sequência, passamos a observar o preenchimento da planilha, em que colocamos uma observação sobre as notificações de *até dez dias*, situação que os profissionais sinalizaram como problemática, pois, se isso fosse acontecer de fato, provavelmente todas as crianças da escola, ou a maioria, teriam de ser arroladas, o que, em uma escola pequena, poderia até ser possível, mas em uma grande ficaria inviável. Frente a isso, passamos a pensar sobre a real necessidade do dado, o que, removido, não afetaria o caminhar do programa, pois poucas faltas não levam a uma reprovação, considerando ainda a possibilidade de aprovação por conselho, o que não afetaria o total de evasão anual.

Sendo assim, essa coluna da tabela poderia ser retirada. Já que, para afetar os dados, a criança precisa ter 51 faltas anuais. O que significa duas ou três faltas mensais de uma criança não fazem diferença, ou seja, os dados só são decisivos para crianças com mais de dez faltas mensais.

Das 91 unidades escolares que compõem a rede de educação de Niterói, nestes três anos iniciais do PTDE, 82 realizaram 163 acionamentos ao NAT para atendimento em casos de intervenção imediata⁵⁸.

7.2 Intersetorialidade/escola/equipamentos externos

⁵⁸ Neste momento dos atendimentos só contabilizei os casos de urgência de atendimento, ou seja, suspeita de diferentes tipos de abuso, suspeita de diferentes formas de maus-tratos. O que chamo de intervenção imediata se refere à ação a ser escolhida e desenvolvida pelo profissional que, ao ser acionado pela escola, observa os fatos e busca uma escuta sobre os relatos da demanda para tomar a decisão sobre o caso. A partir da escuta e da observação, cria caminhos possíveis para solucionar a situação apresentada de forma a proteger o aluno da situação apresentada.

Como parte integrante da proposta de trabalho, a equipe repensou a dinâmica de operacionalização dos GTS (Grupos de Trabalho), considerando que, conforme avaliação realizada, constatou-se que a relação entre escola e Conselhos Tutelares carece ainda de um trabalho mediador mais efetivo para o seu estreitamento e fortalecimento no âmbito da atuação integrada em rede intersetorial.

A baixa adesão de algumas das escolas elencadas ao programa foi um aspecto que suscitou análises mais detalhadas sobre a percepção da importância do panorama e, por conseguinte da intersetorialidade, o que exigiu melhor compreensão sobre os argumentos relatados e até mesmo a falta destes por parte de algumas unidades de ensino no que tange a sua baixa participação (ou mesmo ausência) nesta edição.

Considerando que cada UE apresenta diferentes impactos da infrequência escolar em seu contexto, verificamos escolas que avançaram nas estratégias quanto à ativação da rede de atenção à criança e ao adolescente, a partir do convite dos diferentes serviços das políticas setoriais para a participação em reunião conjunta com o propósito de ampliar possibilidades estratégicas de intervenção junto aos casos de infrequência escolar, principalmente em relação às ações voltadas para as famílias dos alunos faltosos.

Cumprindo ainda destacar que na XI Conferência Municipal de Assistência Social de Niterói, realizada em 2016, foi aprovada em plenária a proposta de criação de um Comitê Intersetorial para o acompanhamento e monitoramento das famílias em descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família. (PBF) ⁵⁹

Essa proposta tem relação direta com a questão dos alunos beneficiários do programa que se encontram infrequentes nas escolas do município. Ressalte-se que é preciso um monitoramento constante das instâncias de controle social das políticas públicas para verificar o cumprimento do que foi aprovado na conferência quanto à proposta de criação e implementação do referido comitê.

7.2.1 Expressões fragmentadas da questão social⁶⁰

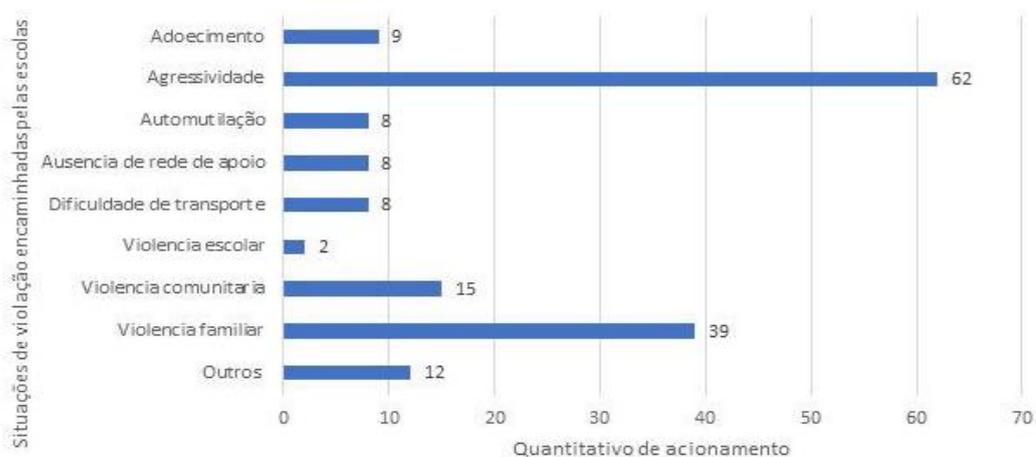
⁵⁹ O Programa Bolsa Família (PBF), no momento da pesquisa, era um programa federal de transferência de renda, criado pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, resultado da unificação de quatro programas federais: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale Gás e Cartão Alimentação, que visava a atender famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, sendo concedido às pessoas por meio de auxílio financeiro vinculado ao cumprimento de condicionalidades definidas pelas políticas de Saúde, Educação e Assistência Social. Para isso, era preciso cumprir, no caso da educação, condicionalidades voltadas para a presença no ambiente escolar, ou seja, frequência escolar mensal mínima, no caso das crianças de 6 a 15 anos, de 85% e frequência escolar mensal mínima de 75% para adolescentes de 16 e 17 anos.

⁶⁰ Para este estudo, utilizamos os critérios do Ministério da Saúde para classificação de violência, ou seja, violências contra crianças e adolescentes “são quaisquer atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições, e em última instância da sociedade em geral que redundam em dano físico, emocional, sexual e moral as vítimas (BRASIL, 2001).

Nos gráficos a seguir, apresento os dados iniciais do acompanhamento dos atendimentos, situações que me levaram à busca pelo entendimento da falta de continuidade e da fragilidade da rede intersetorial de Niterói.

Os dados sistematizados iniciais se reportam à percepção da gravidade das situações e da necessidade de intervenção imediata, e aos encaminhamentos definidos pela equipe de atendimento emergencial. Isto, por si só, já é um fenômeno, pois não existe cuidado preventivo, e sim um atendimento emergencial, pontual e transitório.

Gráfico 1 — Acionamento por tipologia de violação de direito
Demanda por tipo de violação de direito



Fonte: Elaboração do PTDE.

7.2.1.1 Tipologias de violações

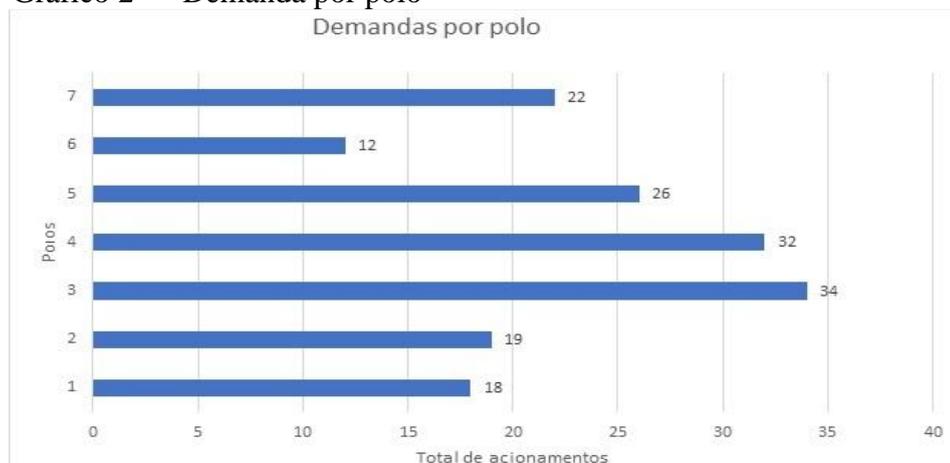
- a) Adoecimento: situação de adoecimento das crianças e adolescentes e de familiares, em que pela falta de suporte os alunos deixam de ir à escola – 9
- b) Agressividade comportamental: situações identificadas pela escola em que o aluno apresentava comportamento diferenciado no espaço escolar, como brigas constantes, agressões físicas aos colegas e aos profissionais da escola, mas também, a escola colocou neste dado as situações de desobediência, disputas e indisciplina dentro da escola – 62
- c) Ausência de rede de apoio: situação em que a criança e o adolescente, por não terem um grupo familiar extenso, ficam sem suporte de acompanhamento para ir da casa a escola — 8
- d) Automutilação: situações em que as crianças colocavam em risco a própria vida – 8
- e) Violência comunitária: situação em envolve disputas entre facções criminosas ou ações da polícia no combate à criminalidade – 15

- f) Violência familiar: situações envolvendo violências físicas e negligências — 39
- g) Violência escolar: situações que profissionais da escola colocam as crianças em risco — 2
- h) Falta de transporte: situação de demora na entrega do cartão de transporte — 9
- i) Outros: situação de infrequência escolar oriunda de condições climáticas, de condições de sono excessivo dos responsáveis etc. – 12

Neste momento, ao buscarmos captar o que a escola percebe como casos de violação de direitos que exigem o acionamento de parcerias e acompanhamento pela rede de proteção social, percebemos uma tendência da escola a incluir nesse item questões envolvendo desobediência e indisciplinas, como casos de agressões físicas que ocorrem tanto entre alunos como os que acontecem entre alunos e profissionais da escola.

Fortalecendo a visão do aluno como um problema, excluindo deste a possibilidade de estar representando a exclusão social, que as diversas expressões da questão social desenvolvem no cotidiano da sua vida, que faz com que se sinta oprimido, o que leva a se sentir revoltado.

Gráfico 2 — Demanda por polo



Fonte: Elaboração do PTDE. Divisão por polo⁶¹

7.2.1.2 Demandas por polo

- a) Polo 1 (Bairro de Fátima, Boa Viagem, Cachoeira, Centro, Gragoatá, Ponta da Areia, Ilha da Conceição, São Domingos. Morro do Estado, Pé Pequeno, Viradouro, Vital Brasil) – 18
- b) Polo 2 (Baldeador, Barreto, Cubango, Engenhoca, Santana, Fonseca, Santa Bárbara, São Lourenço, Tenente Jardim) – 19
- c) Polo 3 (Caramujo, Fonseca, Viçoso Jardim e Ititioca) – 34

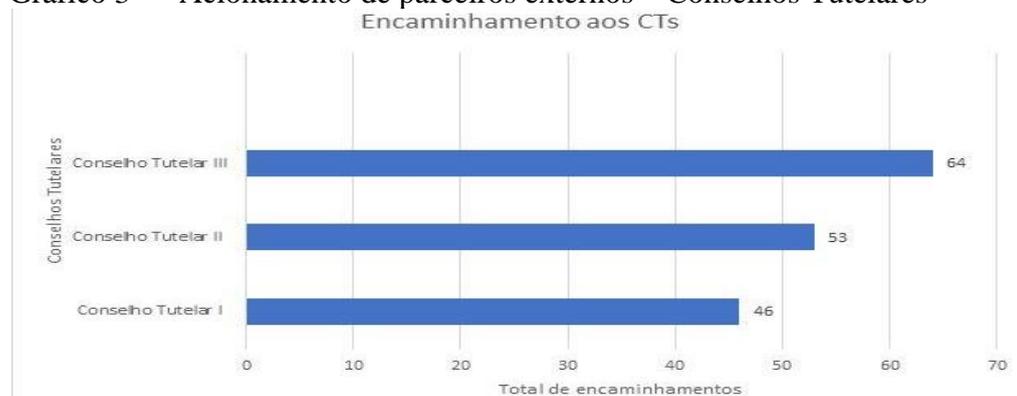
⁶¹ SEMECT/FME. Em Niterói a divisão geográfica das escolas se dá por polos territoriais (52 bairros).

- d) Polo 4 (Pendotiba, Largo da Batalha, Matapaca, Sapê, Vila Progresso, Cantagalo, Maria Paula, Maceió, Badu) – 32
- e) Polo 5 (Engenhoca, Barreto, Morro do Castro, Tenente Jardim) – 26
- f) Polo 6 (Icaraí, Ingá, Santa Rosa, São Francisco, Charitas, Jurujuba e Grota) – 12
- g) Polo 7 (Cafubá, Camboinha, Engenho do Mato, Itacoatiara, Jacaré, Jardim Imbuí, Maravista, Santo Antônio, Serra Grande, Várzea das Moças, Itaipu, Rio do Ouro, Piratininga, Muriqui) – 22

Total: 163 casos recebidos — Dificuldades de acesso a políticas públicas por polos educacionais. Quanto à dificuldade de acesso às políticas públicas, identificamos neste primeiro momento, a partir da divisão por polos, maior incidência de fragilidade da rede intersetorial para as crianças e adolescentes do polo 3.

Ao relacionar as situações de violação de direito com dificuldade de acesso aos polos, que constituem a territorialidade da SEMECT/FME, vislumbramos as regiões mais vulneráveis para a intersectorialidade ser acionada, território onde as fragilidades das redes de proteção social ampliada para esses alunos se tornam uma reviolação de direitos. Sob esta característica observamos que a maior dificuldade de acesso se concentra nas regiões com a população mais vulnerável, ou seja, nas regiões Norte e Oceânica, onde os equipamentos que poderiam favorecer a intersectorialidade são mais escassos.

Gráfico 3 — Acionamento de parceiros externos – Conselhos Tutelares



Fonte: Elaboração do PTDE.

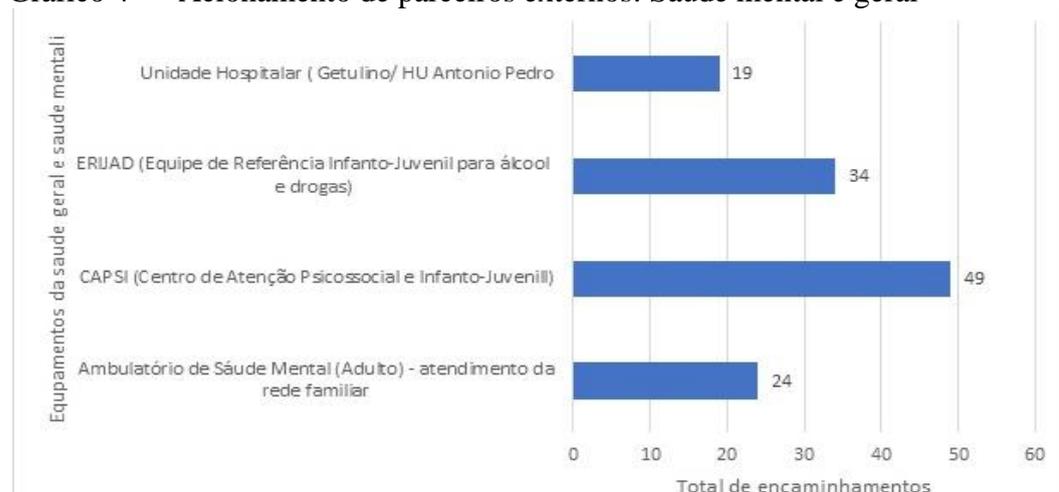
7.2.1.3 Área de abrangência dos Conselhos Tutelares (CT)

- a) CT 1 – Bairro de Fátima; Boa Viagem; Centro; Charitas; Gragoatá; Icaraí; Ingá; Jurujuba; Pé Pequeno; Ponta da areia; Santa Rosa; São Domingos; São Francisco; Viradouro; Vital Brasil – 46

- b) CT 2 – Largo da Batalha; Ititioca; Sapê; Maceió; Badú; Maria Paula; Rio do Ouro; Várzea das Moças; Engenho do Mato; Itaipú; Piratininga; Itaquatiara; Camboinhas; Cafubá; Vila Progresso – 53
- c) CT 3 – São Lourenço; Ilha da Conceição; Ponto Cem Réis; Barreto; Tenente Jardim; Baldeador; Engenhoca; Caramujo; Fonseca; Cubango; Viçoso Jardim; Santa Bárbara – 64
- d) Total de casos encaminhados – 163 casos atendidos

Podemos observar que o CT 3, que abrange a região Norte da cidade de Niterói, cuja população tem o menor nível de renda e o maior número de demandas para acionamento da intersetorialidade. Seguido pelo CT 2, que abrange alguns bairros que se encontram na área mais periférica da cidade. E, por último, o CT 1, cujos bairros se encontram nas áreas mais centrais e de nível econômico mais elevado da cidade

Gráfico 4 — Acionamento de parceiros externos: Saúde mental e geral



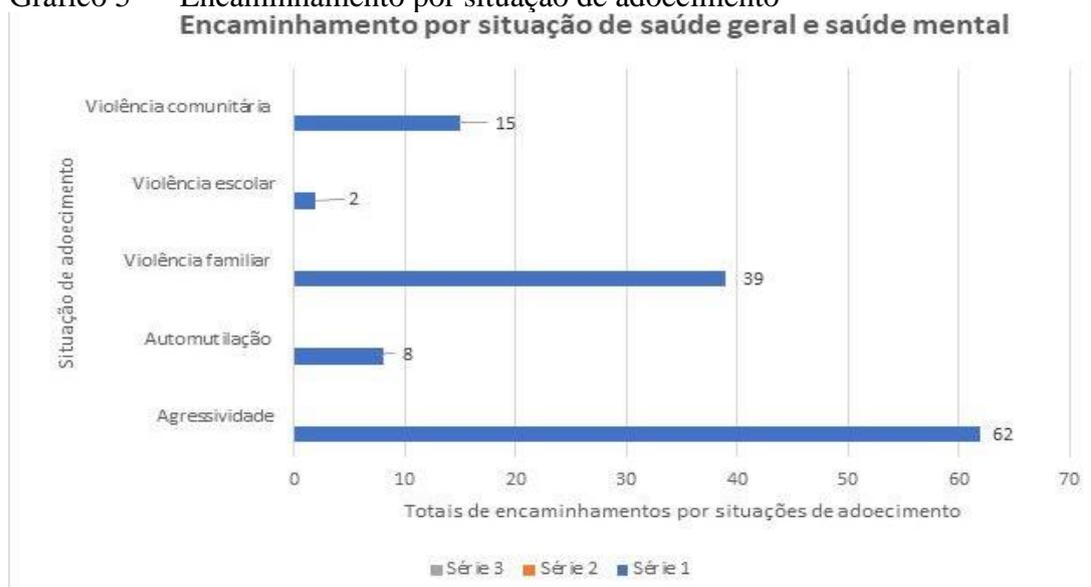
Fonte: Elaboração do PTDE.

7.2.1.4 Acionamento de parceiros externos: Saúde geral e saúde mental

- a) Unidade Hospitalar (Getulino/ HUAP) – 19 casos
- b) ERIJAD (equipe de referência infantojuvenil) – 34 casos
- c) CAPSI (centro de atenção psicossocial infantojuvenil) – 49 casos
- d) Ambulatório Adulto Saúde Mental – 24 casos
- e) Total de casos encaminhados, diretamente, para a saúde geral e mental – 126

Dos 163 casos atendidos, nem todos foram encaminhados para a área da saúde; aqui observamos que a maior demanda envolveu o apoio à saúde mental das crianças e adolescentes percebidos pela escola como agressivos e envolvidos com drogadição.

Gráfico 5 — Encaminhamento por situação de adoecimento
Encaminhamento por situação de saúde geral e saúde mental

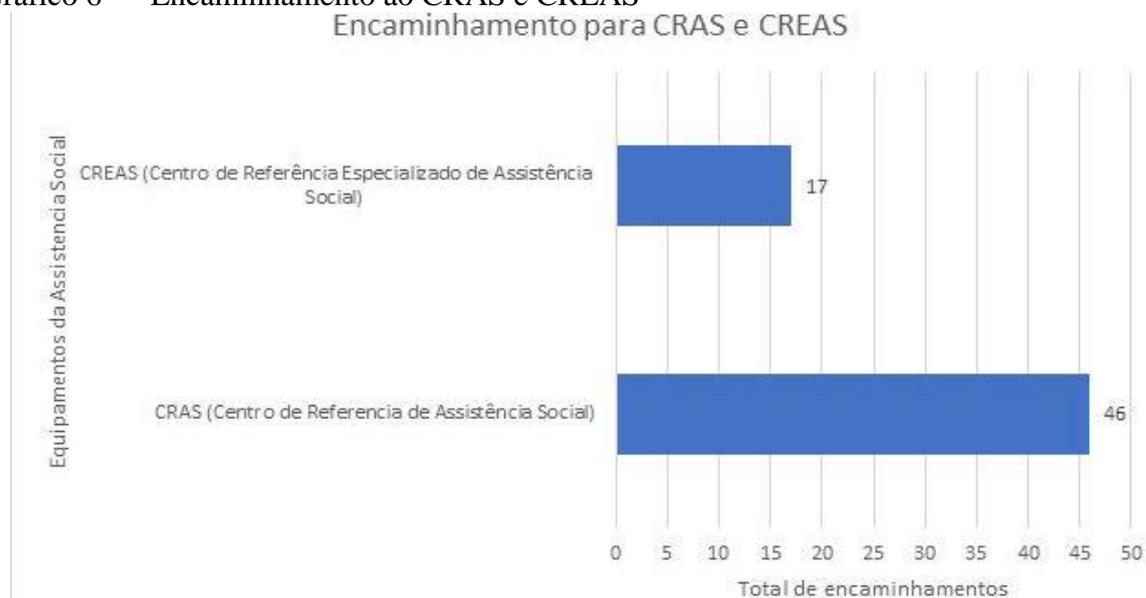


Fonte: Elaboração do PTDE.

7.2.1.5 Quantitativo de casos de encaminhamento por situação de adoecimento.

- a) Agressividade – 62
- b) Automutilação – 8
- c) Violência familiar – 39
- d) Violência escolar – 2
- e) Violência comunitária – 15
- f) Total – 126 encaminhados para a rede de saúde e saúde mental.

Gráfico 6 — Encaminhamento ao CRAS e CREAS
Encaminhamento para CRAS e CREAS



Fonte: Elaboração do PTDE.

7.2.1.6 Quantitativo de casos encaminhado para o CRAS e CREAS

- a) Doecimentos – 9
- b) Violência comunitária – 15
- c) Violência familiar – 39
- d) Total: 63 encaminhamentos

Numa análise dos 163 casos recebidos no período, o encaminhamento de sua totalidade ao conselho tutelar remete ao reconhecimento da necessidade da notificação compulsória de todos os casos reconhecidos como uma violação de direito ao conselho tutelar.

Em comparação com os casos encaminhados à saúde mental e saúde em geral - 126 casos, e a assistência social - 63 casos, nos remete a uma incompletude do olhar sobre o social, que representa uma negatificação escolar sobre a realidade social e econômica dos alunos pobres, colocando no lugar da exclusão econômica e social, as situações de violência e adoecimentos como situações, somente, de saúde. Esvaziando assim, uma leitura sobre a permanência das pessoas na pobreza por uma expropriação do seu tempo e do valor do seu trabalho.

8 O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A INTERSETORIALIDADE

A visita às escolas consistiu numa fase de avaliação da rede de cuidado pela intersectorialidade realizada, quando começamos conversas com os diversos profissionais das escolas de forma a acompanhar as particularidades, ver as necessidades ainda presentes e ouvir as possíveis críticas.

Nesta parte da tese, vamos trazer falas de profissionais da escola que concordaram em participar da investigação. Para isso, nos ancoramos em diferentes formas de trabalho, ou seja, entrevistas, questionários, rodas de conversa, grupos de discussão, de modo a sistematizar e direccionar a coleta de dados. Foi construído um questionário semiestruturado e passível de respostas abertas, cujo tema foi a relação entre intersectorialidade, escola e equipamentos externos.

No contexto das reuniões com as equipas gestoras das unidades escolares, com o propósito de avaliar junto às escolas as taxas de infrequência escolar e propor estratégias de assessoramento e acompanhamento, foram apresentados às escolas os índices referentes ao avanço, permanência e abandono, bem como foram discutidos planos de estratégias conjuntas para o enfrentamento das questões sociais e se colocou a necessidade de fortalecimento da articulação entre as escolas e os equipamentos que compõem a rede de Proteção da Criança e do Adolescente no município.

A proposta consistia, também, na observação das experiências que as unidades já haviam vivenciado acerca de projetos e/ou ações intersectoriais direccionadas às famílias, e quais eram as principais problemáticas referentes à infrequência escolar dos alunos. Parte dos motivos associados à infrequência escolar estava relacionada à violência do entorno, questões sobre as quais a escola não tinha conhecimento, já que as tentativas de contacto com alguns grupos familiares não haviam sido exitosas.

A partir das respostas, quase todas muito críticas, começamos a pensar sobre a importância de continuar ouvindo, tendo como perspectiva que a vida é dialógica e simbólica, como colocado por Bakhtin (2003):

A vida é dialógica por natureza: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa por inteiro e com toda a vida: com o corpo, com a inteligência (e ideologias) e com a vontade. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (p. 348).

Desta forma, entendemos que as palavras se inserem em campos ideológicos, organizados no cotidiano social, em que se desenvolvem as hipergeneralizações e vários tipos

de discursos emergem no dialogismo que interconecta os sujeitos sociais, onde os enunciados são feitos para dialogarem com outros enunciados. É nesse campo dialógico que as experiências são compartilhadas e onde se produzem visões de mundo.

Conforme afirma Bakhtin:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

O enunciado, é então concebido como unidade de significação, necessariamente contextualizada. Os enunciados são únicos, e uma mesma frase pode realizar-se em um número infinito deles, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação que em sua totalidade é socialmente dirigida.

Assim, captaram-se as percepções trazidas pelos enunciados, buscou-se uma leitura do conceito de signo em Bakhtin, que coloca os signos como produções sociais que acontecem nas interações entre os sujeitos, sendo a palavra um signo socialmente privilegiado.

[...] o signo não se constitui fora de uma realidade material, mas reflete e refrata outras realidades [...] somente emergem e podem existir dentro da interação social, adquirindo significação dentro de uma realidade material e concreta [...] comportam em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam (BAKHTIN, 2009, p. 93).

Nesse sentido, os signos estão na sociedade e no cotidiano como resultado de um consenso entre os sujeitos organizados socialmente. Com base nessa concepção das palavras e dos enunciados, entendo que os sujeitos da pesquisa, ao lerem sua realidade, usam as palavras para exprimir suas percepções, traduzidas nas respostas aos questionamentos que lhes apresentamos.

Isso posto, entendo, neste momento, que as observações críticas traduziam sentidos de impotência diante das diferentes formas de violência que o registro e a procura de saídas para a infrequência escolar apresentavam, tais como conflito/violência na área de moradia, o que tornava a atuação da unidade de ensino um momento de sofrimento para os casos identificados.

Poderemos observar tais casos com mais profundidade a partir dos enunciados dos profissionais que se dispuseram a nos ajudar respondendo as questões a seguir.

8.1 Como você vê a intersetorialidade em Niterói?

É no mundo dos signos que a ideologia se constitui, se fortalece, ou se transforma em outra forma ideológica. O cotidiano está repleto de signos, de onde o pensamento, em forma de consciência, apoia-se no que lhe for apropriado, para assim, desenvolver os pores teleológicos⁶² que lhe convier. Segundo Bakhtin (2003. p. 33) “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”, de forma que o “pôr teleológico” se desenvolve a partir da leitura da realidade que acontece por meio dos signos que a compõem.

Assim, a ideologia está nos signos e os signos povoam a ideologia, sendo a palavra um signo da comunicação que se materializa na enunciação e expressa a ideologia de cada sujeito social. Portanto, os signos dão concretude às relações sociais de cada momento produtivo. É na palavra que vamos observar as lutas que se apresentam entre os sujeitos entrevistados e a realidade identificada, sendo as palavras alguns dos indicadores da sociedade, posto que ela é histórica e se transforma em cada momento social, servindo como indicador da realidade observada.

Vejamos a seguir:

Escola 1: As políticas públicas não estão estruturadas entre si para atender a demandas, as leis não têm estrutura para funcionar. Poucos equipamentos e muita demanda da sociedade e escola sofre com isso. Temos muitas situações que entram e não temos como dar conta sozinhas.

As leis são como signos ideológicos materiais dos partidos políticos em interação, como signos da sociedade capitalista, e precisam se realizar nesta percepção de que não existe estrutura municipal. Para isso, remete ao entendimento de que as verbas públicas não são suficientes para ampliar e equipar as estruturas das políticas, e são insuficientes para esclarecer que o formato do capitalismo contemporâneo na nossa sociedade não proporcionaria uma estrutura real de acompanhamento, mas somente aquela indicada legalmente e que sequer irá se realizar.

⁶² Para Lukács, “só é lícito falar do ser social quando se compreende que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base e o seu processo de tornar-se algo autônomo se baseiam no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas” (LUKÁCS, 1981, p. 11), cuja objetivação se funda nas determinações a partir da totalidade social que, contraditória e heterogênea, coloca em movimento teleologia e causalidade, considerando a inegável existência da natureza, porém com profundos traços de mutação na esfera da consciência humana (LUKÁCS, 2013), de onde emerge o pôr teleológico, o homem, ao projetar finalidades, constrói, na esfera da consciência, determinada forma que será objetivada, uma construção mental antecipada na consciência, impulsionada por necessidades, sustentada por uma inteligência.

Escola 2: É falha, não acontece, às vezes a gente busca um culpado, mas o problema é que todos estão esgotados com tantas situações, eu prefiro buscar ajuda de parceiros que têm proximidade com a comunidade pela religião, as pessoas ouvem mais.

Não há percepção de que o poder público seja o culpado pelas mazelas sociais e que não se proponha a realizar sua obrigação enquanto mantenedor das questões dos cidadãos. A situação é mitigada mediante a busca pelo apoio de lideranças que são, em todo caso, vítimas dessa inadimplência da gestão pública e, portanto, também não podem fazer o suficiente.

A fala de que se busca um culpado e não se percebe a composição hierárquica e conjuntural é a prova de que a gestão não compreende o mecanismo e o processo de estruturação da educação pública, que tem gestores públicos responsáveis pela sua manutenção e qualificação. E não compreendem, sob a perspectiva da Gestão Pública, a função e a obrigação do Estado diante das evasões de alunos e a necessidade de programas e projetos bem estruturados para ampará-los.

Bakhtin atenta para essas questões dialógicas mediante o conceito de signos que ele atrela ao ser social e que a ele pertence em toda a sua conjuntura. Ele compreende o signo como a arena para a luta de classes, afirma que a classe dominante procura dominar o discurso, tornar o signo monovalente, no entanto, ele diz que todo signo ideológico vivo tem duas faces.

Nessa perspectiva, o discurso previamente definido atua nas condições habituais da vida social, afetando a maneira como se avista o mundo material, não se percebendo a conjuntura em que um discurso previamente montado atua na percepção da realidade e fazendo com que a realidade não seja percebida em sua inteireza e se impeça alguma intervenção a partir disso.

Escola 3: Dificuldade em conseguir parceria com os setores necessários para apoiar a instituição, os profissionais criam projetos para dar conta de atender, mas nem sempre funciona e as famílias dos alunos se cansam de nada sair do lugar, de as coisas demorarem muito para melhorar.

Escola 4: 10h30: Cada órgão tem uma meta visando ao interesse próprio acarretando a dificuldade de parceria. São muito fragmentados, cada um cuida de seu interesse pessoal e político. Difícil quando não entendem que têm de atender independente da situação apresentada. Eu estou bem desaminada.

Aqui, podemos identificar a força do individualismo contemporâneo, que atravessa todas as instâncias da vida social, não estando a escola e os alunos isentos de serem atingidos pela força da individualidade que se ampliou nas últimas décadas. Se nos séculos passados tínhamos no Brasil a força do coronelismo e do mandonismo, em que laços nos ligavam, até certo ponto, aos donos da terra, junto aos quais buscávamos favores em troca de votos, hoje esses laços são ativados para controle do social, num reconhecimento da fragilidade do Estado no desenho das políticas intersetoriais. Tem-se um deslocamento dos acordos do âmbito do

privado para o espaço do aparentemente público, mas que tem um caráter “grupista”, o que fortalece a percepção da força do poder dos grupos religiosos e políticos como parceiros a substituir o Estado em sua ausência.

Escola 5: Fraca demais, tudo muito político, os conselhos têm pessoas voltadas para sua religião, buscando mostrar a efetividade religiosa, os CRAS estão fechados em seus projetos de convivência, e são difíceis de acionar, a saúde então nem se fala, só é bom quando querem fazer algum projeto, aí aparecem.

A força da religião como caminho para soluções que o Estado não consegue oferecer, e que não são descartadas, estão em quase todos os enunciados pronunciados, com falas que representam os signos sociais das religiões.

Escola 6: Gostaria de fosse melhor, mas efetiva, as crianças precisam muito de uma boa rede de proteção, as faltas são muitas, por situações de pobreza, como falta de dinheiro e necessidade de trabalhar para ajudar, moradias em lugares violentos. E eles trazem essa violência para dentro da escola. O dia a dia é um trocar e tentar ajudar.

Percebemos a sensação de impotência e um nível de desgosto por parte da gestão educacional, quanto à situação social em que se encontram os alunos. Dentro desse quadro complexo, o sistema torna as pessoas pobres, necessitadas de manter-se através do trabalho, precisando do apoio das crianças e adolescentes, que se veem obrigados a largar a escola para ajudar no sustento familiar.

Mediante essa questão, é fato que o conceito de Bakhtin sobre a questão dos enunciados linguísticos é importante para se compreender esse contexto social, pois sob esse parâmetro de análise, o contexto social que permeia locutor e interlocutor se liga diretamente ao seu discurso. Fazendo uma regressão, podemos inverter a lógica, buscando as causas do discurso a partir do próprio discurso.

O entendimento de que a Educação é um sistema de universalização (um ensino igual para todos em todas as concepções de investimento e atualização) mostra-se caro para a sociedade capitalista. Os alunos que necessitam de uma rede de proteção observados na resposta acima, são vítimas de preconceitos e exclusões sociais que se expressam nas injustiças sociais e no desrespeito à pessoa humana.

Dessa forma, é interessante atentar para a complexidade que rege essa situação social, ao passo que, atentando para a questão do seu contexto, percebe-se que, por conta dessa exclusão e preconceito, não há interesse na aquisição de conhecimento por parte dos alunos pobres e conseqüentemente excluídos, que devem trabalhar para sustentar o sistema, permitindo a manutenção dele, em uma retroalimentação que explora e exclui os indivíduos.

Escola 7: Inexistente, algo no plano da utopia. Acho uma excelente proposta no papel, ou mesmo na fala das pessoas, uma vontade que depende de muita coisa para se realizar, resumindo: não funciona. Só procuro parceria com quem conheço, se não nada sai do lugar, a gente tem de ligar, quando precisa de fato, para os conhecidos.

O sistema direciona ao pessimismo diante das dificuldades que se apresentam. Embora esse nível de pessimismo possa acometer uma parcela incauta e desprovida de conhecimento pela impossibilidade de alcançá-lo pelas condições sociais impostas. Porém é incongruente o fato de um gestor da educação ter um discurso de planos e ações educativas tão somente utópicas.

Analisar tal discurso compreende a ideia de Bakhtin (1986), que aponta para as palavras serem carregadas de expressão individual, pelo sujeito se comunicar por meios de enunciações individuais. Ao passo que também é preciso compreender a partir de onde se processa essa enunciação individual, visto que o ser social é composto de discursos sociais apreendidos ao longo de um processo de desenvolvimento.

Esse discurso pessimista pode significar, portanto, uma leitura preexistente dentro de um discurso capitalista de domínio. Não há nada que se possa fazer, pois o sistema é assim feito para controle e opressão. E o discurso nessa linha de pensamento se estende até o processo de ensino, que, mediante as impossibilidades, remete à mesma ideia de que é assim mesmo, e assim deve ser; não se pode alterar a realidade imposta.

Escola 8: Depende para quem. No geral, é muito pouca, as pessoas buscam atendimentos, quase sempre encaminhados pela escola, numa boa parte, retornam mais de uma vez para conseguir, e isso em uma política, e em outras podem até ser atendidas, mas as respostas demoram um bom tempo para serem devolvidas para a pessoa.

“*Depende pra quem*” é a demonstração clara da força das mediações ideologicamente constituídas no povo brasileiro. Quando as escolas identificam a fragilidade dos equipamentos públicos e indicam com veemência as falhas da intersetorialidade, por excesso de demandas sociais, comparadas à quantidade de profissionais e equipamentos, estão percebendo as dificuldades administrativas na gestão das políticas públicas na cidade; estão reconhecendo a força dos partidos políticos na gestão da verba pública. Na mediação desagregadora que a proposta dos trabalhos pela intersetorialidade sofre, remetem-se os pedidos de acompanhamentos a profissionais vinculados a religiões, como se essa fosse a única saída possível para os alunos faltantes e suas famílias.

8.2 Qual equipamento é mais resolutivo? Por quê? Os outros, como são?

Escola 1: A escola só vê resolutividade quando os casos são levados a fóruns, fora disso, dificilmente, alguma coisa acontece de fato, todos têm dificuldades estruturais e isso faz com que as pessoas tenham de ter muita vontade de fazer acontecer, senão tudo se mantém até se resolver de alguma forma.

Percebe-se a estrutura defasada a partir da conceituação do gestor, que considera deficiente o mecanismo de apoio educacional. O discurso aqui evidencia o descaso da questão do desenvolvimento e fundamentação da educação, com um olhar do gestor totalmente pessimista diante da realidade posta. Assim, imprime-se uma visão acrítica da realidade, com tendência a inviabilizar qualquer ação que transforme o quadro imposto pelos mecanismos da gestão pública desinteressada numa educação de qualidade.

Escola 2: CT, pelo contato com o conselheiro de referência da região, o envolvimento deles com a comunidade, com as situações que as famílias vivem, ajuda a entender a dinâmica social de cada criança e família, às vezes numa mesma comunidade temos lugares mais violentos que outros, e eles sabem distinguir.

Diante da concepção dessa realidade, a escola procura resolver situações que envolvem a conjuntura social, em que os gestores educacionais têm a responsabilidade de transformar um quadro complexo de violência. Eles acabam fazendo isso, sem atentarem para a importância do olhar sobre a conjuntura que a envolve e sobre quais são as responsabilidades dos parceiros e os limites que ambos sofrem ante a fragilidade do Estado.

Escola 3: Vejo a escola como o aparelho mais efetivo. Os outros setores não funcionam, só na saúde são meses aguardando pelo atendimento, os CRAS e CTs têm equipes reduzidas e poucos recursos, vemos isso claramente quando procuramos parcerias, são estruturas fracas frente a tantas necessidades.

Aqui, o processo de compreensão das mazelas sociais se dá de maneira mais ampla e objetiva. A partir desse contexto se podem pensar ações de proteção social aos vulneráveis: perceber que a escola é somente um dos caminhos para se promover uma igualdade social para todos.

Conforme apontado, a defasagem não se encontra somente na educação, e tampouco somente ela poderá fazer o “milagre” de ajuste social. É preciso que haja políticas públicas que transformem a vida das famílias de um quadro de miséria para uma vida de qualidade, de modo que haja estrutura suficiente para que as crianças e adolescentes frequentem as escolas sem precisar trabalhar para ajudar no sustento da família.

A questão não é somente da educação, da escola e dos gestores que ali a representam. O problema está instalado numa estrutura social e econômica que endossa a desigualdade e

permite a miséria e a fome. Se isso não mudar, dificilmente a escola alcançará a qualidade e a eficácia pretendidas.

Escola 4: Nenhum equipamento. Na área de saúde, poucos estudantes conseguem e, quando conseguem, são por ligações, convênios ou preços “baixos” e, quando a doença é crônica, eles são encaminhados para a capital e lá são assistidos.

Aqui se demonstram situações existentes, infelizmente, em todo o serviço público, em que a demanda é grande enquanto a prestação de serviço é insuficiente. O capital se aproveita dessa lacuna para faturar, pois os convênios privados prestam serviços a partir da defasagem do setor público.

Escola 5: Na minha opinião, o Conselho Tutelar; temos muitas pessoas envolvidas com as igrejas atuando nos CTs, isto faz diferença para a comunidade. Eles são referência de moral. A guarda, também, está sempre presente quando acionamos, quase sempre chegam junto com o conselheiro, acho que eles têm uma parceria para atender rapidamente a nossa escola.

Retratar essa questão em si remete à ideia bakhtiniana do enunciado ser resultante de uma memória discursiva a partir de enunciados de outras épocas, em outros contextos interacionais, dos quais o locutor, inconscientemente, se utiliza para realizar a enunciação atual, formulando, assim, tem-se nesse caso, exatamente um discurso que se vê no poder coercitivo do Estado a opção de atendimento, o equipamento mais resolutivo. Percebe-se o discurso pronto diante de uma situação de vivência social, em que se projetou uma ideia e com ela se concorda, sob o ponto de vista do enunciado e sua significação. Adapta-se a esse discurso e dele se aproveita quando necessário.

Escola 6: Depende muito, o grande fator é as pessoas verem saídas para seus problemas, as famílias têm problemas demais, falta de emprego, salários baixos, e violência interna. A igreja faz diferença nestas horas, eles estão dentro da comunidade, isto ajuda muito. Por isto, são mais presentes, não significa que resolvam os problemas, mas trazem conforto.

Isso serve para essa situação de discurso. Aqui o discurso está pronto, acabado para comprovar o enunciado.

Diz-se que a igreja é a solução para as questões sociais complexas, e que faz diferença quando o Estado se ausenta, aparecendo como parte de um processo de compreensão que aposta em um enunciado, onde o discurso se processa, onde se reconhece que os problemas sociais serão resolvidos com o auxílio de um sistema religioso que provê as necessidades do indivíduo. O que acaba por tornar a gestão governamental incauta e desnecessária, visto que há meios de suprir as necessidades pelos caminhos religiosos, como se intersetorialidade fosse, somente, encaminhamentos, descolando assim, a importância que o movimento intersetorial carrega em

si, no sentido de mudança na forma como se percebe, se atende e se acompanha com a liberdade e autonomia devida, o outro em seu momento de fragilidade social.

Escola 7: Apesar da demora em algumas marcações de consulta e exames, a saúde no aspecto resolutivo é a melhor, até porque tem de ter soluções para os adoecimentos. Agora, a longo prazo, a assistência costuma dar um suporte bom às famílias, mas tudo tem um tempo maior. Já o conselho é imediato, mas as soluções nem sempre se mantêm, servem para encaminhar, até pelo envolvimento religioso e político dos conselheiros.

Em que pese os preceitos da conjuntura social, parece haver um entendimento de que a solução das situações sociais precisa passar pela intervenção religiosa. E pela compreensão dos fatos, há uma promiscuidade na busca de solução para os casos que envolve conhecimento, indicações e apadrinhamentos políticos.

Tem-se uma ideia de que a solução, por ser difícil e demorada, pode ser feita a partir do encaminhamento de um “padrinho político” que “facilita as coisas acontecerem”. Assim, a política torna-se uma barganha sem fim, em que ao invés de se proporem soluções viáveis para o todo, se oferecem soluções distribuídas pontualmente para parcelas da sociedade.

Escola 8: A meu ver, o mais rápido é o conselho, mas acho mais resolutiva a saúde, até porque tem uma dinâmica de continuidade de atendimento, e porque as famílias reconhecem que a saúde precisa ser cuidada e procuram não abandonar os tratamentos. Já a assistência, temos alguns impasses que prefiro não falar.

Nessa complexidade parece haver um entendimento de que se dá mais atenção a determinados processos que outros. Os enunciados dessa escola deixam a entender que nem todos os equipamentos do Estado atuam no sentido de buscar a intersectorialidade, como também se sugere que os infrequentes e suas famílias definem prioridades. Voltamos à falta de uma leitura conjuntural, a qual seria importante por parte da escola que busca os equipamentos da intersectorialidade, para além das observações e indicações de que não se quer falar de alguma política, como se esta tivesse representantes profissionais não implicados.

A competição entre os representantes das políticas por protagonismo gera, em alguma medida, desconfortos, que, ao serem percebidos nas falas simbólicas de qualquer um dos profissionais, fortalecem uma leitura preconceituosa sobre a natureza da política.

8.3 O que falta para melhorar a intersectorialidade?

Escola 1: Reconhecer que a questão é social e deve haver uma tentativa de resolver essas questões também. As situações sociais estão invadindo a escola cada vez mais, e não temos condições de dar conta. As parcerias são pontuais e temporais, não temos nada constante. Então, fica assim, acontece quando todos querem que aconteça. Depende de todos, senão não se resolve nada plenamente. Precisamos de uma

organização em que os encaminhamentos tenham continuidade e que tenhamos as respostas para os encaminhamentos, quase sempre não sabemos que fim os encaminhamentos tomam, só se a família nos informar.

Em retórica, podemos observar um fenômeno muito típico que mostra as intenções do interlocutor ao formular um discurso a partir de afirmações e repetições. No trecho “*Depende de todos, senão não resolve nada plenamente*” e “*acontece quando todos querem que aconteça*”, mostra uma descrença generalista nas soluções da questão social indagada. Essa descrença é reforçada pelo uso de “*deve haver uma tentativa de resolver*” em vez de “*deve haver uma solução*”. É como se, automaticamente, o locutor do discurso se colocasse fora da situação, sob os pretextos apresentados.

Escola 2: Responsabilização de cada setor, funcionamento com reciprocidade, investimentos revertidos em questões sociais, menos burocracia, menos personalismo. O maior problema é que tudo depende do outro querer estar junto. Nós procuramos sempre trabalhar em parcerias com a saúde, a assistência, a guarda, na medida do possível, mas já conversamos sobre isso, essa necessidade de chamar alguém, não sei por que não temos como ter um programa que pudéssemos fazer a inclusão das situações e cada política poderia definir um responsável pelo acompanhamento.

Diferentemente da Escola 1, aqui vemos um discurso mais assertivo, com o uso de expressões firmes. O que aparece constante em ambas são as reclamações quanto à falta de interesse demonstrada por outros setores do serviço público.

Observamos, assim, que em algumas narrativas, após várias tentativas de trabalho para a resolução da questão da infrequência escolar, pelo movimento intersetorial, os profissionais das escolas acabaram por encontrar várias decepções e, a partir dessas decepções, passaram a personalizar as decepções ao sistema, setor, órgão que os agentes representam. Com isso, personalizam o setor e despersonalizam a ação, o que acaba por reduzir a possibilidade de se avançar na percepção da importância de aprimoramentos educacionais para formação de profissionais menos preconceituosos.

Escola 3: É necessário construir uma rede de diálogo entre os setores, as situações são muito políticas, temos de buscar parcerias com pessoas e não com órgãos, não com a política, mas com as pessoas que trabalham na política, aí a gente cai na vontade política de cada um, isso é muito ruim.

A resposta apresentada aqui vai de encontro ao que foi observado anteriormente. Observamos neste interlocutor uma consciência de que a busca das soluções passa necessariamente pelos agentes, e dessa forma deve ser tomada de maneira pragmática.

Escola 4: Melhorar a organização do CT, modificação dos territórios para melhor atendimento — tentar equiparar e/ou igualar, fortalecer a estrutura para favorecer a modificação da intersetorialidade, aumento de investimento em funcionários e nas políticas públicas. Creio que falta autonomia a alguns profissionais que atendem aos

alunos e suas famílias, sinto que, em determinadas situações de conflito que envolvem a falta do aluno à escola, os profissionais acionados precisam entrar em contato com a gestão para dar respostas, outras vezes, dependendo do profissional que vem no atendimento, ele mesmo liga para o número privado do colega da outra política para resolver a situação e dar encaminhamento. O que nos deixa à mercê das relações políticas da pessoa que vem dar o primeiro atendimento na escola.

O início dessa resposta tem características discursivas reapresentadas pelo tom professoral e institucional observado. Porém, na medida em que se desenvolve, o discurso vai adquirindo personalidade, até chegar a uma crítica pontual que provavelmente tem um referente em um caso concreto vivenciado ou conhecido pela comunidade.

Escola 5: Um dos problemas é a rotatividade de profissionais, tivemos um período que passamos por diferentes profissionais em pouco tempo, principalmente na área da saúde, eles têm outros vínculos, acabam atendendo pontualmente. Na assistência muitos profissionais são contratados também, o que dificulta o trabalho. Esses atendimentos sociais são longos, nada se resolve do dia para a noite, os profissionais que acompanham os casos deveriam ficar e acompanhar até ter uma solução.

Observamos aqui uma apresentação de justificativas, como se houvesse uma premissa anterior até mesmo da própria pergunta. Essa premissa, embora possa ser observada em todas as respostas, se sobressai nesta, como se o interlocutor realmente assumisse para si a responsabilidade por um fato que é a ineficiência da escola para resolver esse problema específico.

Entretanto, essa “culpa assumida” fica apenas na esfera subliminar, uma vez que há um discurso que justifica e diminui a responsabilidade institucional (e, por consequência, dos agentes) do caso concreto.

Escola 6: Acredito que deveria se criar um vínculo entre as pessoas encaminhadas e os responsáveis pelo acompanhamento, talvez no modelo do agente comunitário de saúde, talvez um agente comunitário social. Já que vivenciamos na escola uma relação de falta de segurança, a comunidade tem situação de drogas e violência. Aqui, quem trabalha que mora na comunidade acaba fazendo visitas às famílias, porque tem lugares em que nem o Conselho Tutelar consegue entrar, aí só quem mora mesmo, por isso falei do agente social.

A questão da segurança pública é um fator predominante no paradigma social brasileiro, e de fato remete a uma experiência observada por qualquer cidadão. Observamos como agentes, que possivelmente estão em diferentes classes sociais, lidam com essa situação: “*quem trabalha e mora na comunidade acaba fazendo visitas às famílias*”.

Escola 7: A questão da intersetorialidade é um problema a ser pensado com muita calma, pois envolve muitas situações que vão desde a falta de estrutura dos órgãos para acompanhar até a vontade dos profissionais em atender a determinados casos. Não vejo saída a curto prazo, falta investimento em aumentar a quantidade de Conselhos, temos só três para a cidade toda, já imaginou se vão dar conta, claro que não. Então, não vejo nenhuma possibilidade de mudança a curto prazo. Não podemos esquecer que somos pessoas com nossos valores e ver determinadas situações mexe

com a gente. O que sinto é que alguns profissionais tendem a escolher dar melhores informações, mais detalhadas para alguns formatos de famílias, ou mesmo para algumas situações sociais, mas não tenho como afirmar isso. Então, penso que deveria ter alguma forma de controlar as escolhas desses profissionais. Para todos poderem receber o mesmo atendimento.

Em paralelo com respostas anteriores, de descrença com relação a soluções, observamos também um dado interessante em: *“o que sinto é que alguns profissionais tendem a escolher dar melhores informações, mais detalhadas para alguns formatos de famílias, ou mesmo para algumas situações sociais”*. A intersetorialidade é uma realidade sentida e observada, mas, pelas fragilidades das estruturas operativas, acaba sendo conformada em esquemas discursivos, sendo legada a cada geração de servidores.

Escola 8: Existem muitas dificuldades, mas nós resolvemos algumas, criando parcerias com faculdades que querem fazer projetos. Eu acho bem produtor ter faculdades junto, elas ajudam a controlar as políticas, até porque quando os profissionais se sentem observados, acabam agindo de forma diferente, mas equânime. Ao ver da escola, o que precisa ser superado é a luta por protagonismo tanto das políticas quanto das pessoas, é uma coisa muito diferente, as pessoas têm envolvimento político na cidade, são colocados em postos estratégicos nas políticas e precisam se apresentar com as pessoas que fizeram a diferença, junto a isso temos a vontade de alguns representantes dos parceiros na intersetorialidade em se tornar vereadores, ou deputados, e tudo isso complica os atendimentos, eles setORIZAM as ações, para privilegiar seus espaços urbanos, e acaba que onde se tem mais força política recebe um atendimento melhor. Creio que precisa ter um programa de monitoramento que ajude na imparcialidade.

As escolas no geral tendem a buscar saídas possíveis para tentar diminuir as situações que vivenciam no cotidiano. Principalmente na cidade de Niterói, a busca por parcerias com as universidades públicas se vê fortemente no chão nas escolas. O que nós podemos perceber com mais clareza na fala do gestor da escola 8 é o reconhecimento da luta interna entre as ações de classe que acontecem no âmbito da escola.

Quando a escola busca parceria com as faculdades, de certa forma está buscando capacitação para o seu corpo docente. Quando o gestor observa o envolvimento dos profissionais da educação ou assistência com os políticos ou com partidos políticos da cidade, está sinalizando uma ampliação de sua leitura do cotidiano da escola na conjuntura político-social da cidade, de onde percebe a importância de programas que atuam no sentido da imparcialidade político-partidária necessária para se atender a todos de forma justa, fugindo-se do clientelismo.

Vê-se um avanço na consciência pessoal desta gestora, que, ampliado, pode fortalecer a mudança da consciência social. Esta precisa se desenvolver a partir de aprofundamentos capacitativos, para além de só ensinar formas de ensinar, mas que visem à preparação dos profissionais da escola para as situações que envolvem a vida dos alunos.

8.4 A escola consegue monitorar as causas da infrequência escolar?

Escola 1: Quando consegue contato com os familiares, sim. O problema é que os números mudam constantemente, porque eles usam cartão e não atualizam na escola as mudanças de contato, aí temos de ter outras estratégias, mas precisamos de mais vontade familiar para diminuir as faltas. A escola vem realizando uma rede de apoio junto ao módulo de família e a Unidade Básica de Saúde Luiz Palmier em relação aos acompanhamentos das famílias afastadas por doença. Vem se estabelecendo uma boa comunicação com as famílias, a escola vem investindo no fortalecimento do vínculo desde a educação infantil. Nessa relação de contato com as famílias tem sido feita uma parceria com a Associação de Moradores.

É interessante observarmos que, apesar das respostas para perguntas anteriores, há medidas pragmáticas e assertivas para a resolução dos problemas geradores de infrequência escolar. Nessas perguntas, observaremos o contato como principal fator impeditivo para o monitoramento. Entretanto, quando pensamos dialeticamente nesses problemas, verificamos que há possibilidades de solução não exploradas pelos agentes, ao mesmo tempo em que há uma busca pelo compartilhamento de informações entre outros setores.

Escola 2: A dificuldade em contactar os responsáveis está no fato de alguns mudarem de telefone, casa etc. frequentemente. Também temos a questão das famílias conviventes, muitas famílias no mesmo domicílio, ocasionando a situação em que não há uma definição do responsável pelos alunos. Buscamos e orientamos, o problema é que os pais e/ou responsáveis não realizam os procedimentos indicados pela unidade, os pais acham muito difícil e distante de suas casas, embora a unidade faça uma simplificação, tudo o que gera gasto de transporte se torna difícil para as famílias, então buscar tratamentos, cuidados, é um problema.

Há certa justificção, responsabilizando a diversidade de estruturas familiares. O que observamos é que há uma necessidade de adaptabilidade aos novos contextos da realidade social brasileira para todos os servidores públicos. De fato, o trabalho de orientação e conscientização é a linha de frente para o combate aos problemas.

Escola 3: Ao conseguir contato, a dificuldade é a veracidade dos fatos, que não é, muitas das vezes, garantida por nada, mas a escola tenta dentro do possível. Na nossa escola, o grande problema é que muitos responsáveis não conseguem acordar cedo para levar seus filhos à escola. Assim, o percentual de infrequência é menor no turno vespertino, quando os alunos vão para a escola sozinhos.

A crítica feita por esse interlocutor difere um pouco das demais em “*acordar cedo para levar seus filhos*”. A partir da análise lógica do discurso, temos como premissa que a escola não tem informações a respeito das causas da infrequência escolar. Isso sugere que esse trecho pode ser apenas uma dedução do interlocutor, baseada, neste caso, em uma crítica emocional.

Observamos ao mesmo tempo que os problemas de infrequência escolar nesta escola são crônicos, ao mesmo tempo em que se distanciam dos casos graves de abandono escolar e evasão.

Escola 4: Não, por causa de não haver telefone e dinheiro para enviar as correspondências, além da alteração do número do telefone e de moradia pelos responsáveis frequentemente. A pedagoga da Unidade Escolar, tem como objetivo identificar as possíveis causas da infrequência quando se trata de viagens, mobilidade de cadeirantes, já que na planilha encaminhada esses dados foram categorizados como outros. Quanto a busca é feita por profissionais que trabalham na escola e moram na comunidade, mas tudo é muito difícil, precisamos de mais apoio das outras secretarias.

Diferentemente da resposta anterior, vemos aqui uma busca objetiva das causas da infrequência escolar, ao mesmo tempo em que há novamente a reclamação da falta de recursos como impeditivo para o trabalho que, conforme observamos, é um reflexo do gerencialismo e da intersetorialidade.

Escola 5: Tentamos, mas sentimos uma falta de comprometimento das famílias para com a vida escolar e hoje, não temos uma valorização da educação como tínhamos há anos. Como também, as famílias ao chegar precisam ser orientadas sobre tempo e frequência, pois acham que a frequência não seria obrigatória, uma vez que não há obrigatoriedade de frequência acima dos 75% para a educação infantil, isto é tratado em todas as reuniões, mesmo assim, as famílias esquecem.

Em paralelo à resposta dada pela Escola 2, temos aqui também uma resposta emocional. Vemos como principal, e talvez única, ação dos agentes a orientação através de reuniões e atos ordinários do calendário escolar. Novamente, uma justificação a partir da transferência de culpa. Observamos também um elemento saudosista através de “*como tínhamos anos atrás*”.

Escola 6: A escola tem obrigação de acompanhar a frequência dos alunos, isso é feito de várias formas, pelas pessoas que estão na secretaria escolar, pelos pedagogos, pelos professores que moram perto da escola, até pelas merendeiras que moram na mesma área. Mesmo assim, temos muitas ausências, sinto que falta a família reconhecer a importância da educação para o futuro. Estamos procurando trabalhar com as famílias, mas o resultado é fraco. A infrequência na nossa escola é maior no Ensino Fundamental devido a comunidade preferir o horário integral, já que o mesmo não acontece na Educação Infantil.

Aqui observamos uma preocupação com a afirmação do cuidado tomado pela instituição em cumprir seus deveres legais da melhor maneira. Esse cuidado institucional já foi observado em outras respostas da pesquisa.

A situação conflitante que percebemos nessa resposta em outras semelhantes, está no entendimento de que a responsabilidade pela ida à escola se foca quase que exclusivamente nas famílias, nesse sentido acabamos por criar ou fortalecer uma percepção de que situações de conflito, violência ou negligência são exclusivas do grupo familiar, quando na verdade o direito à educação é responsabilidade da família, da escola, da comunidade e do estado.

Escola 7: Nós tentamos, quando as crianças se ausentam cinco dias, procuramos entrar em contato, o problema é atenderem ao telefone. Nós fazemos a busca dentro do que está determinado pela secretaria, o que temos como problema atualmente é que a unidade está localizada em um condomínio de classe média no bairro de Itaipu, os discentes matriculados, em sua maioria, residem nas comunidades pobres da região,

o que tem gerado muitos conflitos com os moradores do condomínio, inclusive, com estes moradores sugerindo que os alunos estariam realizando furtos. Isso, acaba afastando, em certa medida os alunos, os pais acabam com medo de enviar os alunos para escola e gerar perigo para os filhos.

Chamamos a atenção em especial para a questão de “classes” como determinante impeditivo para esse interlocutor. Através de sua resposta, ele assume o problema de classe, que é uma realidade pouco assumida, sobretudo institucionalmente.

Escola 8: Sim, a gente tem uma busca incessante, embora a unidade não esteja situada em uma localidade com a incidência da violência urbana, os alunos residem nas comunidades próximas à unidade — Grotta do Surucucu, Morro do Preventório e Morro do Cavalão —, todas essas comunidades são marcadas pela violência urbana e os alunos, de alguma forma, trazem o que vivem para o espaço escolar, inclusive com impactos para a frequência destes estudantes.

Conforme as respostas dadas anteriormente, podemos inferir que a insegurança faz parte do cotidiano desse servidor e dessa unidade, de maneira traumatizante a ponto de influir no trabalho dos agentes públicos.

8.5 Há encontros de responsáveis, comunidade e/ou equipamentos intersetoriais para tentar monitorar estes casos?

Escola 1: O Conselho Escola e Comunidade, onde a escola se encontra, tem encontros mensalmente entre representantes dos moradores, funcionários da escola e responsáveis. Há reuniões trimestrais entre professores e responsáveis acerca dos estudantes faltosos. A escola marca, mas percebemos que a realidade dos novos arranjos familiares impacta a frequência escolar e a vinda às reuniões. A responsabilidade compartilhada entre pais separados, novos relacionamentos e outros familiares (avós, tios, entre outros) têm provocado um quadro geral de negligência quanto à permanência dos discentes na escola.

Escola 2: Quando é possível e necessário, fazem encontro com CT. Antigamente eram feitos encontros com o posto do Programa Médico, que atualmente ainda recebe estudantes que precisam, por se situar na frente da UE e CRAS, fazendo reuniões acerca da aceleração e após redução de equipes não mais. Antigamente havia encontros com a Biblioteca Popular, Médico de Família, entre outros setores, mas após 3/4 encontros se tornou repetitivo.

As Escolas 1 e 2 trabalham com ferramentas minimamente preventivas e preditivas, tentando isolar as variáveis e as possibilidades dentro da questão social, e trazendo para o cotidiano das famílias uma rotina escolar. Nesse sentido as reuniões do conselho escola comunidade trabalham para fortalecer a proteção aos alunos.

Apesar disso, quando a escola 1 indica que novos arranjos familiares propiciam impacto a frequência na escola, vista como oriunda da divergência familiar, faz parecer que famílias no modelo tradicional são as cuidadoras, que famílias em seus novos arranjos. Uma fala que se apresenta de forma direta, sem o tensionamento necessário para se entender, para além dos

arranjos familiares, quais são as outras variáveis que afetam, tanto arranjos tradicionais, quanto arranjos atuais familiares, frente a não ida escola.

Observamos nessas respostas um sentimento de frustração observado nos últimos períodos das respostas, que por um lado pode me apresentar um quadro onde o encontro favorece a diminuição do risco de violência, por outro lado pode estar relacionado a percepção da pouca resolutividade frente a estrutura já definida e perpetuada nos órgãos públicos, onde se acaba percebendo uma rotina que não favorece a possibilidade de transformação e de enfrentamento as diferentes formas de violência.

Escola 3: Não, a escola costuma filtrar nomes com casos com mais urgência, com mais queixas, aí encaminhamos sem fazer reuniões. São casos graves que demandam atendimento imediato e tentamos fazer acontecer. Os outros buscamos conversar separadamente para evitar problemas com o entorno.

Escola 4: Quando os responsáveis atendem, fazem palestras e reuniões com responsáveis. O apoio de outros setores depende de movimentações como houve a da organização da Saúde para ensinar às crianças a escovar os dentes. Marcamos, mas a unidade fica distante 2 km da praça onde é possível o acesso às linhas de ônibus regulares, pois está localizada em uma região em que seus alunos não residem nas proximidades. Diariamente, discentes e famílias enfrentam um deslocamento de 4 km. Atualmente, há um ônibus disponível para esse deslocamento, que realiza “oito viagens” por dia. Ainda assim, muitos alunos não conseguem chegar ao local marcado para utilizar esse transporte. Além disso, muitos residem distante desta praça utilizada como “ponto de encontro”. Outro grave problema registrado pela unidade é o fato de não haver monitores no ônibus para acompanhar os alunos, impondo a gestão da unidade que mobilize servidores de suas atribuições de origem para realizar essa função. Tudo isso nos leva a um trabalho de conscientizar as famílias da importância de vir a escola.⁶³

As respostas das Escolas 3 e 4 apresentam forte teor justificativo que pode expressar a realidade, mas que expressa, além de tudo, uma preocupação institucional (evidenciando dados que podem ser entendidos como uma redundante preocupação em realizar o trabalho). Podemos observar o mesmo padrão em todas as outras respostas abaixo, juntamente com justificativas que diferem em cada realidade social e que já foram abordadas nas respostas anteriores.

Quanto à Escola 5, ela identifica que há consistente participação dos responsáveis na Educação Infantil, porém essa participação se esvazia no primeiro ano do Ensino Fundamental. No caso do primeiro ciclo, existe a predominância da necessidade de o responsável levar o aluno para a escola, o que facilita os encontros no horário da entrada, já no segundo ciclo, os alunos tendem a ir sozinhos à escola, sendo o índice de infrequência escolar menor.

Escola 6: Tentamos, mas confesso que temos receio de chamar os pais à escola, devido ao, segundo ela, envolvimento desses pais com o poder paralelo na comunidade onde a escola está localizada. Apesar de todo temor, a escola tem um bom relacionamento

⁶³ No caso dessa pesquisa optamos por não incluir distância territorial, devido ao recorte da pesquisa estar focado no âmbito da cultura.

com os moradores em geral, mas temos pais dos alunos que apresentam postura agressiva e com dificuldade de diálogo com os responsáveis quando convocados à escola, o que dificulta a realização de reuniões, principalmente com os mais faltosos. A violência do entorno tem tornado impossível uma presença constante dos alunos e a vida atribulada tem dificultado a vinda dos responsáveis às reuniões. Mas temos tentado trazer as famílias que conseguimos para dentro da escola. Esse fato também pode estar associado à vulnerabilidade social que muitas famílias possuem, quer seja pela carência econômica, pela dificuldade de acesso às políticas sociais públicas ou pela ausência de rede social e afetiva de apoio para muitos responsáveis.

Escola 7: Sempre há muitos alunos com situações de infrequência devido a questões de saúde e a dificuldade de acesso a esta política, principalmente devido à localização da unidade de saúde de referência em relação à comunidade; tais questões foram tratadas anteriormente com a direção da unidade em uma reunião específica. Registramos que está em curso a articulação com o sistema de garantia de direitos (SGD), especialmente os serviços da política de atenção básica em saúde e da política de assistência social. A dificuldade do acesso a essas políticas — saúde e assistência social — existe para toda a comunidade, por isto buscamos reuniões constantemente.

Escola 8: Fazemos sempre convites e pretendemos realizar uma ação na escola, aberta a toda a comunidade, em que serão levadas ações básicas da política de assistência social — CRAS, CREAS, Bolsa Família, Cadastro Único, entre outras ações. Entendemos que o grande fator que motiva as situações de infrequência é a negligência de cuidados de alguns pais ou responsáveis, por isso buscamos para além das reuniões as ações sociais, a morosidade na participação dos equipamentos de Saúde, Assistência Social e Conselhos Tutelares. Identificaram como principal causa de infrequência a pouca participação da família no processo de escolarização e o não reconhecimento da importância da educação escolar. Informaram já terem realizado diversos eventos como tentativa de aproximação das famílias (chá da tarde, bingos, filmes), entretanto tiveram pouco sucesso.

Como último ponto, observamos, de certo modo, “uma desistência” presente em todos os discursos a partir de frases como “*entretanto tiveram pouco sucesso*”. Temos a sensação de que cada interlocutor quer passar, à sua maneira, que o trabalho dos agentes foi desempenhado com total esforço e que não é de responsabilidade deles os problemas observados, mas de algo ou alguém que lhes é externo.

A questão do medo do poder paralelo, do não reconhecimento do Estado como um poder que possa atuar junto com a escola colaborando para que esses alunos consigam estar no espaço escolar, nos dá indícios de como a articulação com as igrejas e com os políticos que frequentam os espaços populares é algo fundamental para o trabalho desenvolvido pela escola.

A fala da Escola 5, quando esta coloca que, conforme a criança cresce, perde a necessidade de ser acompanhada pelos familiares à escola, indica, por um lado, a solidão da criança pobre, a falta de uma rede social familiar próxima, a ausência de rede comunitária. Por outro lado, sinaliza a presença dos poderes que atuam no paralelo da sociedade, fator que com a ausência do Estado colabora para o fortalecimento de um sistema que exclui, ao invés de incluir. Quem está à margem da proteção do Estado acaba reconhecendo a importância de estar alinhado com o sistema que atua na sua comunidade. Trata-se de um sistema coercitivo, dominador, patriarcal, coronelístico, opressivo e preconceituoso, que tende a coagir os que estão

fora dos acordos ideológicos comunitários a não os reconhecer como fundamentais para sua existência.

Na fala das Escolas 7 e 8 aparece a dificuldade das famílias frente à morosidade das políticas, ou a carência de espaços para atendimentos aos alunos e suas famílias; uma ausência de investimento do Estado na ampliação dos equipamentos, que faz com que a intersetorialidade pareça uma proposta ineficaz.

Apresentam, também, uma leitura conservadora, preconceituosa e reduzida quando os profissionais que, em meio a pensamentos hipergeneralizados, indicam que a ausência na escola é uma questão de “*negligência dos pais ou responsáveis*”. Incorpora-se um cotidiano tão forte, que inibe a percepção de uma leitura ampliada das variáveis que afetam a ausência dos alunos da escola, como também não conseguem apontar a falta de investimento por parte do Estado na ampliação das políticas públicas que atuam na proteção social. Isso faz com que as experiências do cotidiano preconceituoso se ancorem em soluções também preconceituosas.

A escola, assim, se apresenta junto com os outros equipamentos das outras políticas como representantes do capital na esfera estatal, quando, em vez de conseguir defender o direito de permanência do aluno na escola, definem escolhas sobre encaminhamentos, gerando uma negação relativa de direitos, ajudando na manutenção da exclusão social.

Isso nos remete, por um lado, à questão da busca incessante por parcerias, mesmo que não se acreditem mais na sua efetividade; e, por outro, a uma visão preconceituosa, que culpabiliza a família. A palavra expressa a percepção de que existe uma série de situações, de formas diferentes de mediações que afetam a realidade material das escolas e dos alunos faltantes, de modo que, sendo ambos desprotegidos, não conseguem alcançar o que precisam para manter o aluno no espaço escolar.

Além das ponderações acima, é importante sinalizar outras questões avaliadas no decurso da execução do programa, são elas:

- a) Reconhecer as dificuldades apresentadas pelas famílias dos estudantes em apresentar a documentação, especialmente o comprovante de residência.
- b) Importância de se capacitar a escola a abordar temas como redes de apoio familiar e comunitárias, bem como o tema da segurança pública
- c) Necessidade de se ampliar a busca a famílias de alunos infrequentes para comparecerem ao conselho tutelar ao receberem os relatórios de desenvolvimento do aluno.
- d) Pertinência de padronização das fichas de notificação de infrequência escolar enviadas ao Conselho Tutelar.

- e) Necessidade de articulação entre UEs e assessorias da FME para ação conjunta nos casos mais críticos envolvendo a infrequência escolar.
- f) Urgência de se repensar a efetividade e a metodologia dos grupos de trabalho entre escolas e conselhos tutelares.
- g) Importância de se verificar com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos, e a Secretaria Municipal de Saúde, principalmente, a criação de grupo de trabalho intersetorial contínuo.

Diante do apresentado, observamos que, apesar das tentativas de algumas unidades escolares em dialogar com os responsáveis, várias questões afetam a permanência dos alunos no espaço escolar; e que, quando se procura pela intersetorialidade, ela não é encontrada com a facilidade e rapidez esperada.

É impossível, também, a escola definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é sempre repleto de variadas e diferentes atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. É o que vemos na fala das gestoras, que expõem as inúmeras dificuldades, elencando diferentes situações por elas vivenciadas e percebidas, na busca pela intersetorialidade.

Vemos, ainda, que os familiares não têm se mostrado acessíveis à equipe da escola. Enquanto segue em processo de busca por redução dos índices de infrequência escolar, observa-se que a comunidade escolar necessita de ajuda das redes de apoio e enfatiza-se a competência do Conselho Tutelar nos casos de famílias que não respondem à convocação escolar para justificar a infrequência do corpo discente. Mas o Conselho Tutelar carrega em si marcas religiosas que entram na mediação dessas relações.

Atentos a essa interpretação das UEs, por meio das relações que elas estabelecem com os grupos familiares, consideramos que essa percepção das escolas precisa ser problematizada, devendo suscitar maiores reflexões e debates sobre a diversidade dos novos arranjos familiares, o contexto social e as contradições existentes, sobre as questões que permeiam o paradoxo família negligente e família negligenciada.

Entre os desafios, identificamos que, mesmo cada UE cumprindo com as determinações legais no que se refere à notificação de infrequência escolar ao Conselho Tutelar, outros procedimentos visando ao seu retorno são estabelecidos de forma diferenciada. Afinal, cada uma, dentro de sua realidade (conforme localização geográfica) e metodologia de trabalho (Gestão Escolar), estabelece uma estratégia própria, propondo um trabalho integrado com as famílias e com a Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente, por meio de seus serviços (saúde, assistência social e outros).

9 RECONSTRUÇÃO DA PESQUISA NO PÓS-ENCLAUSURAMENTO PANDÊMICO: BUSCA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Após meses de pandemia, retomamos remotamente diálogos e entrevistas com profissionais das escolas com quem tínhamos mais contatos na tentativa de captar suas percepções acerca dos encaminhamentos e acompanhamentos realizados nos anos anteriores.

A partir do entendimento de que a intersectorialidade é um movimento estratégico que pode ser utilizado na gestão das políticas públicas sociais e que pode e deve estar presente desde a proposta inicial, reiteramos se tratar de um instrumento útil para atender à complexidade das demandas que surgem no cotidiano social. Sendo assim, uma possibilidade para atender à questão social emergente, na contramão das especializações, vindo a romper com a tradição da ciência moderna, que opera com uma lógica parcializada de organização e produção do saber, redundando numa intensa especialização disciplinar e práticas sociais fragmentadas.

Um aspecto importante da realidade que está presente em cada uma das interações humanas é a linguagem. Entender as formas pelas quais se manifesta a interação e, a partir desse entendimento, perceber como podemos captar as percepções e experiências dos demandantes do movimento intersectorial vai nos ajudar na aproximação aos motivos que levam os movimentos intersectoriais a um contínuo esvaziamento.

Assim, encontramos nos discursos a memória que compõe a história de cada um, envolta nas tramas históricas e sociais das suas relações, em interconexão com as outras frações de classe que compõem a sociedade contemporânea. É a partir dessa interconexão que a palavra traz que se traduzem percepções sobre as experiências vividas, um processo concreto.

Entendemos que, no processo das relações sociais, os homens utilizam todas as linguagens possíveis para se interconectar, sendo que a palavra tem lugar privilegiado, ao fazer parte de um complexo processo interacional, que não pode ser reduzido a signos abstratos. A palavra carrega um conjunto de elementos⁶⁴ que compõem a comunicação humana, correspondendo à tensão entre as diferentes frações de classe que compõem o cotidiano social, onde o verbal e o não verbal se constituem como enunciados. “Não são palavras o que pronunciamos, mas, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico.” (BAKHTIN, 2006, p. 96)

⁶⁴ Elementos que vão da grafia que transforma a ideia em símbolo, as formas ideológicas de toda uma sociedade. A palavra expressa a mentalidade de cada sociedade.

Dessa forma, a linguagem que acontece entre o agente público e o usuário ganha uma camada de mediação, de transmissão de poder, de alienação e de controle, ao mesmo tempo que abraça o inverso. Pelo discurso como enunciado, como parte do fenômeno social, que responde às organizações sociais em que estão inseridos seus locutores e interlocutores, mostra-se como a comunicação é um fenômeno real e concreto, muito ligado ao próprio cotidiano, cujos elementos envolvem os sujeitos do diálogo. Esse dialogismo apresentado por Bakhtin (1997) diz respeito às transformações sociais, em que os efeitos dos gêneros primários afetam outros gêneros, como consequência do dialogismo, diante a recepção do discurso proposto. Uma comunicação cuja preocupação é a transferência ou passagem de conteúdo e informação.

Neste sentido, a linguagem é vista como troca de signos, isto é, de elementos unificadores de significado que podem transmitir informações, só podem existir como material social presente dentro da criação humana (BAHKTIN, 2006).

Isso significa dizer que, na comunicação e além dela, a linguagem é uma criação humana e por isso criação material, sendo ainda uma criação coletiva. A própria consciência individual não pode ser nada a não ser como um fato socioideológico. Um indivíduo se define conscientemente por meio dos signos e da linguagem. O produto último da linguagem, que é a palavra, corresponde a um fenômeno ideológico que revela a consciência do sujeito em ação:

Esse espaço semiótico, papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Por isso, podemos dizer que a linguagem tem uma função ideológica intrínseca, que é manifesta de acordo com o contexto do próprio enunciado. Quando sujeitos em seu cotidiano conversam, expressam um conjunto de signos próprios aprendidos em sua experiência diária de vida, que são compartilhados com as pessoas da sua classe e das classes com quem convive, determinando mediações sobre a formação da consciência e o modo de viver e agir.

9.1 Conversando com os profissionais da escola

Reconhecemos a importância do trabalho no processo que forma e reforma os sujeitos sociais, que além de histórico é concebido como fator ontologicamente essencial para a organização social e da existência humana, dada a sua característica de centralidade em explicar o mundo contemporâneo em seu plano teórico – da vida humana – e empírico – da práxis.

Ao conversarmos com os diferentes profissionais da escola, buscamos em Gramsci (2004), o entendimento de que os componentes referentes à “consciência” implicam a cultura, e nesta, as religiões, a políticas e suas divisões partidárias, as diferentes frações de classe que fragmentam as classes fundamentais, as tonalidades de pele, fatores que juntos, articulados em suas intersecções compõem diferentes visões de mundo, importantes para explicar a dominação burguesa na sociedade capitalista.

A produção do homem está relacionada com sua formação, caracterizada como um ato educativo. A relação entre trabalho e educação tem como ponto de partida a concepção do homem enquanto ser social, pois é a partir das relações com a natureza e com os outros homens que ele tanto se educa quanto educa as gerações futuras. Ao nos remetermos às comunidades primitivas, percebemos que a educação se relacionava à produção da existência. O desenvolvimento de formas e conteúdo dos elementos produzidos através da experiência é transmitido às gerações futuras. Esse modo de produção é conhecido como modo de produção comunal (comunismo primitivo), não havendo divisão de classes, pois, tudo era realizado para a própria sobrevivência e tinham como fim o bem comum.

A concepção de homem social emerge da sua ação sobre a natureza, fator primordial para a sobrevivência e a produção de sua própria vida. Percebe-se, através dessa afirmação, uma diferença entre homem e animais: o primeiro adapta a natureza a si; os demais se adaptam à natureza. Karl Marx e Friedrich Engels, os homens se distinguem dos animais:

[...] pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Na produção do trabalho em serviços no âmbito do Estado, em que a intersectorialidade precisa fluir, a hegemonia burguesa enraíza sua força conservadora, cujo braço opressor sobre os pobres balança de forma voraz. É no espaço das políticas intersectoriais que ela se apresenta com força aos sujeitos que sofrem os efeitos das visões ideológicas concorrentes no mundo. Com esse entendimento vamos construir nossa proposta de análise.

9.1.1 As falas dos profissionais da escola e a escolha analítica

Em Bakhtin (2006), o sentido é sempre construído dialogicamente. O diálogo é um conceito-chave; a fala carrega um viés ideológico, em que o verbal e o não verbal aparecem como uma construção humana. Deve se ter em conta, durante a estruturação do discurso, a

própria capacidade responsiva do locutor. A dinâmica entre interlocutor e locutor é aquilo que faz com que compreendamos a essência do enunciado e seus propósitos.

Um discurso deve ser analisado a partir da complexidade sociológica que envolve o locutor, e seus enunciados podem ser utilizados como fonte sociológica e histórica, entendendo que o locutor é um sujeito concreto, que expressa no discurso sua percepção imediata da realidade, que para uma análise é necessário integrá-lo na construção do discurso. Se nos limitarmos ao tratamento do discurso citado em termos temáticos, poderemos responder às questões “Como?” e “De que falava Fulano?”, mas “O que dizia ele?” só pode ser descoberto através da transmissão das suas palavras, mesmo que só sob a forma de discurso indireto (BAKHTIN, 2006, p. 144).

Por esse motivo, o discurso é aquilo que o locutor enuncia, a própria palavra é em si um material ideológico, que está naquilo que o locutor quer transmitir por seu enunciado, um espaço de confronto. A palavra está na fronteira nem sempre tão nítida das vozes presentes no discurso. Bakhtin (2003, p. 300) enuncia: “a palavra é sempre uma palavra semialheia”, a ideia de que o locutor traz no mínimo em seu discurso duas vozes.

Frente a essa questão, Bakhtin orienta sobre a importância do diálogo para a investigação dos discursos, uma vez que a realidade da linguagem é de fato a comunicação entre os enunciados e a receptividade daqueles que ouvem com aqueles que enunciam. Embora os enunciados possam ter em si elementos emocionais e pessoais daquele que enuncia, ainda assim sua chave de compreensão não está na análise individual deste, mas na perspectiva sociológica, porque os signos utilizados na comunicação são socialmente construídos.

No sentido de interação com os participantes, a pesquisa caminhou por espaços de inúmeras trocas, onde pudemos apreender os contextos culturais, sociológicos, religiosos, políticos e históricos dos entrevistados, entendendo-os como portadores de ideologia e locutores de ideias que permeiam classes e se difundem na comunidade profissional.

9.2 Nuances nas respostas dos profissionais

Tendo como pressuposto que a escola das classes populares sofre diretamente com uma proposta formativa ditada pelo capitalismo, não podemos deixar de perceber que a formação educacional das classes populares, a proteção social fundada na intersetorialidade, o sistema de preconceitos enraizados na sociedade brasileira, se relacionam na constituição de um sistema que oprime e mantém os alunos mais pobres desprotegidos e desqualificados, fortalecendo, assim, uma exploração ampliada dessa fração de classe.

São as relações sociais estratégicas que envolvem um sistema ampliado de opressão, que utilizam diferentes instâncias que envolvem marcadores sociais, que inscrevem a pobreza

no sistema de preconceito do capital e, nela, as diferentes formas de preconceito que se articulam e consubstanciam o ser pobre na sociedade em que frações de classe se inter-relacionam e se protegem. Essas relações secundarizam o pobre para quem a falta de proteção social fortalece a dominação. É a partir desse lugar social, que essas pessoas sofrem perdas significativas e são excluídas do acesso aos bens socialmente produzidos. É nas condições objetivas da pobreza que se vivem as injustiças sociais.

Os quatro pilares das perguntas estão baseados na capacidade de mediação que as diferentes ideologias apresentam nos indivíduos, separando cada um de seus tipos e temas, para que a análise e a comparação discursiva fossem feitas sobre o mesmo suporte, para que as proposições busquem o diálogo e para evitar a condução das respostas de acordo com a perspectiva do entrevistador.

Conceitos norteadores foram postos para ajudar na análise, tomados das referências teóricas desta pesquisa. Através deles, as diversas manifestações ideológicas presentes no diálogo foram identificadas e catalogadas, de modo que pudéssemos interpretar os diálogos com essa comunidade profissional.

Os resultados advêm das entrevistas efetuadas e de algumas rodas de conversas entre os profissionais da rede de proteção social; no total conseguimos contabilizar 25 entrevistas realizadas entre os 100 profissionais convidados, fora isto conseguimos apenas um encontro pessoas com, somente, dezoito respondentes.

9.2.1 Conceitos norteadores e análise

Para que se processasse a captação dos enunciados neste momento, utilizamos entrevistas e uma roda de conversa com o objetivo de captar as percepções sobre o movimento da infrequência escolar.

No sentido dos enunciados, a análise se realizou sob a luz da teoria de Bakhtin; desse modo, as perguntas se dirigiram àqueles que estão ligados aos alunos infrequentes e como percebem o entorno da situação.

Assim, as respostas foram, primeiro, observadas sob o entendimento de que o emissor é um sujeito histórico, portador de consciência histórica e necessariamente social, que desenvolve conhecimentos a partir da interação entre a mente e o mundo da pseudoconcreticidade. Em um contexto social da experiência, um ciclo se forma pela experiência concreta e nascem a percepção sobre ela, hipóteses desenvolvidas, aprendizagens acumuladas.

Esse movimento chamado por Caria (2008) de *recontextualização profissional* se refere a situações que moldam o conhecimento profissional de acordo com a vivência individual e o meio onde se trabalha. Uma construção e mobilização dos conhecimentos que não passam automaticamente de uma formalização conhecida para uma ação prática.

Para que a recontextualização ocorra, a significação segue um processo mais complexo e extenso, que tem em vista a mobilização dos conhecimentos em uso, que faz parte e é necessário à cognição. Para isso, o sujeito precisa assimilar a situação de trabalho que se apresenta e desenvolver um pensamento sobre ela. A partir desse entendimento, passamos a buscar a percepção dos profissionais da escola acerca da importância da intersectorialidade.

Assim, partimos para as conversas, com base em duas premissas: primeira, que os profissionais da escola estão envolvidos em situações de trabalho no Estado, da mesma forma que os agentes públicos acionados para movimentar a intersectorialidade. Segunda, que ambos são sujeitos históricos com experiências sociais próprias de sua fração de classe, em relação com o mundo do trabalho nos serviços públicos.

Segundo Faustino (2013, p. 5), “faz-se necessário que os diferentes setores conheçam uma demanda específica da sua cidade e/ou território, atuando sobre ela e reunindo seus saberes e práticas para a promoção desta estratégia”. O que de fato falta é a ação sobre as condições pertinentes dos envolvidos, quais sejam os já relatados anteriormente, atuando ativamente com propostas de inclusão e permanência dos alunos no quadro institucional.

Para compreender os discursos registrados nas entrevistas, é preciso atentar para a ideia de sujeito do discurso, elaborada por Bakhtin, que afirma que o sujeito é sempre composto a partir e por meio do outro; desse modo, o outro é condição essencial para a existência do eu. Então, conforme as construções discursivas das entrevistadas, podemos analisar que seus discursos sobre a identidade e individualidade estão pautados por uma ideia formulada a partir da concepção dos múltiplos elementos que formam o sujeito.

Analisando as falas dos entrevistados, pessoas envolvidas na educação e de classe de baixa renda, de todas as tonalidades de pele, percebem-se conceitos empregados como base em um consenso social. Algumas compreendem a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que a cultura medeia o desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, é preciso partir dessa perspectiva de entendimento para a elaboração e estruturação de mecanismos de auxílio. Em grande parte, as educadoras são cientes da necessidade de políticas sociais de apoio ao ensino e sabem das dificuldades em elaborar essas políticas, dados os defeitos estruturantes que abrangem essa base; são impedimentos tais que passam pela

incompreensão dos fatores sociais, que incluem a noção de entendimento religioso, cultural e político.

Assim, vê-se que tais pessoas sabem da complexidade de estruturar uma política intersetorial de assistência ao aluno faltante periférico, pois percebem a realidade dentro e fora das salas de aula. Trata-se de um diálogo numa estreita ligação com o ato de se viver, na vivência diária do ser humano em sociedade, que se expressa nas falas a seguir:

Edi: Toda organização social tem mediações políticas, mesmo que internas, o cuidado que se deve tomar é para que rumo essas políticas estão nos levando, se é para uma prática emancipadora ou de troca de barganhas e interesses pessoais.

Fer: Sim. Não deveria ter, porém nosso país se tornou religioso e isso acabou fazendo com que as escolas e religiões falem praticamente a mesma linguagem. Pois a religião foca as histórias brasileiras e isso acaba fazendo com que ela esteja ligada junto ao processo educativo.

Jur: Infelizmente, porém eu acredito que não é a política de mediação, mas os políticos que já estão visando a seus interesses próprios e não o do povo. Dessa forma, o profissional que vai atender a essa escola por muitas vezes é indicado por grupos políticos já pensando em futuros votos que poderá conseguir da comunidade. Eu acredito que somos mediação vinda de várias áreas e cada uma delas iria contribuir para nossas ações diárias. Como disse anteriormente, ainda hoje somos explorados e humilhados pelos grandes senhores do engenho. Somos reprodutores também dessa exploração, pois por não acontecer com a gente às vezes até pensamos que isso é uma mentira, que isso não existe, que o porco que não pensa tem mais valor que um ser humano ao ponto de receber um tratamento melhor. O que faz com que isso aconteça é ambição de poder, é o meio capitalista que inverte os valores de uma sociedade.

Kar: O ser humano nasceu com a cultura da exploração, onde as classes superiores dominam; então se acostumou com essa realidade e acaba passando para as próximas gerações. Na maioria das vezes as pessoas de classe inferior não têm vantagens, enquanto os mais ricos têm acesso às melhores coisas, e isso acontece desde quando os portugueses chegaram ao Brasil.

Sue: Estes critérios medeiam a maioria do atendimento, sim. Pois vivemos numa sociedade em que a todo momento somos julgados por nossa aparência, seja no jeito de andar, de falar, no modo de nos vestirmos. Vivemos num tempo em que o preconceito ainda predomina fortemente no mundo atual, em que os negros lutam ainda por seus direitos. Além das crianças portadoras de necessidades que sofrem com esse tipo de coisa.

Vit: Sim. Em alguns casos o certo “preconceito” vem por uma visão mal interpretada por ambas as partes, tanto do profissional que atende quanto do aluno e da família atendida. E acontece muitas vezes de ser por um sotaque ou a forma de se vestir ou por uma tatuagem.

É no dialogismo interno das palavras, nos discursos mergulhados em valores e crenças, que as definições colocam o falante na interpretação dos múltiplos caminhos ao seu redor, que estamos situando nossos entrevistados, em que suas palavras remetem a signos ideológicos, no sentido de Bakhtin, como concebidos socialmente, os signos se desenvolvem na interação com o mundo cotidiano exterior.

Para Bakhtin, (1995), a unidade da língua é a palavra, “um fenômeno ideológico por excelência”, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1995, p. 36). Quando escolhemos uma determinada palavra, mesmo a extraído de outros enunciados já ouvidos, ao nos fundamentarmos neles, estamos contando que podem expressar o que esperamos falar socialmente, para explicar nosso ponto de vista. Assim, a palavra carrega a força ideológica da sociedade na qual está mergulhada.

Ao longo das nossas conversas vamos percebendo que as educadoras entendem que no Brasil temos uma sociabilidade formada e estruturada nas desigualdades sociorraciais, de gênero, entre outras. Sociedade fundada na expropriação e opressão capitalista, atravessada fortemente pelas diferentes religiões, que perpassam a existência de milhões de pessoas no país que vivem na pobreza e na extrema pobreza. Nesta, os sujeitos que se desviam do padrão estabelecido socialmente como o melhor para a sociedade, por qualquer marca social que os definam como diferentes, enfrentam situações de risco e constrangimento.

Com isso, debater a partir da estrutura da formação social brasileira e conjunturas que oscilam entre governos democráticos e autoritários, a partir do viés interseccional, pode proporcionar a ampliação dos discursos e escritas que permeiam a academia, podendo de forma inclusiva abordar as realidades existentes na sociedade, sendo parâmetro para os fenômenos estudados.

Desse modo, mesmo com a ponte entre as redes de proteção à criança e ao adolescente, não se vê uma resposta eficaz que permita a mudança no quadro de ausência deles na escola. Assim, os entrevistados assumem que falta compreender a complexidade que envolve essa problemática e, com base nos problemas concretos e complexos, se deva construir um espaço de investigação e discussão para realmente saber a realidade que se apresenta e a partir daí estruturar as diferentes políticas que compõem a intersetorialidade.

Fora o reconhecimento das questões sociais, dos direitos das crianças e dos adolescentes, percebem os fatores econômicos, políticos e sociais, inseridos na realidade social, e observam a complexidade do cotidiano na sociedade do capital, de onde emana sua fala, no dialogismo que delinea a consciência de seu lugar na sociedade do capital, onde no espaço de muitas vozes, o preconceito e a opressão se apresentam em várias respostas como um grande impedor da realização da intersetorialidade.

Sendo assim, entender os preconceitos e a opressão que vitimam os mais pobres, que impedem a evolução de uma educação emancipatória, desqualificando o cuidado com os alunos que não conseguem chegar à escola por inúmeros fatores sociais, deixa mais clara a exclusão social existente.

A fala da professora Kes resumiu as observações de todos os elementos que buscamos verificar se eram percebidos pelos profissionais: “*Classe, etnia, políticas, religiões e economia. Todos se relacionam na visão de algumas pessoas ou pelo menos na de alguns e a partir daí, são julgados.*”

Sua fala indica que para esses alunos a vida real e o enfrentamento das injustiças não passam, somente, pela escola. Ela conhece a sociedade conservadora e excludente que ganhou força no Brasil dos últimos anos, no qual o discurso antidemocrático, que exalta a meritocracia, esquece das condições do povo que é pobre, que tem dificuldade de acessar até a escola pública.

Nesta complexa diversidade de exclusões, é importante compreender as raízes patriarcais, coronelísticas, preconceituosas e racistas que cruzam e ampliam as desigualdades entre as pessoas através de sistemas de opressão que interligam os diferentes preconceitos. É sob essas condições que os alunos infrequentes sobrevivem na sociedade capitalista.

Entendemos que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: que tipo de histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte.” (GRAMSCI, 2004, p. 94), um conformismo exemplificado nas falas dos profissionais da escola que atuam nas salas de aula, que constroem seus discursos pautados pelas vivências, experiências adquiridas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, cujos discursos são mediados pela ideologia que está nos signos que se materializam na linguagem, que se desenvolve na interação com o meio social e que constitui um sujeito que se formou na imersão em um mundo de signos. Este mesmo mundo rodeia cotidianamente o agente público, que também não é um sujeito autônomo, são produtos das relações sociais estabelecidas historicamente.

9.2.2 A primeira mediação abordada é de natureza classista/econômica

A fala sobre a condição econômica está presente numa alta porcentagem de entrevistados, que em algum momento perceberam e adotaram esse discurso, mas que não excluíram as outras mediações trazidas para a análise. Indica-se, assim, que na sociedade estamos imbricados em diferentes variáveis que atravessam a nossa prática, sendo uma mais potente que outra, mas todas presentes na sociedade contemporânea.

Parte-se daí da concepção bakhtiana da mediação ideológica como ponto crucial para o discurso. É nessa construção ideológica da consciência que os sujeitos apreendem e repercutem os valores incrustados nos fatores que definem o sistema de preconceitos que vai atuar de forma coercitiva no momento de atendimento e encaminhamento na intersetorialidade.

Assim, as educadoras, apesar de entenderem que não deveria haver a mediação classista, percebem que, em alguma medida, a condição social da criança pobre, no momento da sua ausência da escola, impede que ela seja vista como prioridade para o atendimento intersetorial.

Ao indicar a existência de mediações classistas, entre outras, nos atendimentos, seja na escola, seja pelos profissionais que vão atuar na intersetorialidade, os participantes da investigação partem da percepção da realidade ao seu redor e expõem isso nas falas, a exemplo da seguinte: “*Não deveria ter mediações classistas.*” indicam como o atendimento intersetorial gera incômodo quando se percebem atravessamentos preconceituosos.

Assim, quando coloca: “*para que isso não ocorra, as questões éticas deste profissional devem superar suas possíveis mediações sociais relacionadas à classe da criança, o que não ocorre em alguns casos atualmente*”, a entrevistada, por um lado, não percebe que as diferenças nas frações econômicas de cada classe sempre foram alvo de diferenciação social. Por outro, indica que vê um agravamento desse tipo de preconceito, como se estivéssemos vivendo um acirramento dos julgamentos realizados pelo conjunto social, ou seja, uma onda de radicalismo conservador.

And: Não deveria ter mediações classistas, pois o objetivo do profissional deve ser satisfazer, suprir as necessidades que surgirem, independentemente de qualquer coisa. A mediação classista ocorre muitas vezes por dar prioridade, terem preferência, a classes muitas vezes mais favorecidas, a grupos específicos.

Ari: Sim. A divisão da sociedade em classes é decorrente de um recorte histórico. Desde então há essa separação hierárquica social, havendo, assim, a superioridade de algumas pessoas em relação a outras. Sim. Se analisarmos minuciosamente as mediações econômicas, perceberemos que o “ter” fomenta uma relação de poder.

Mar: Para que isso não ocorra, as questões éticas deste profissional devem superar suas possíveis mediações sociais relacionadas à classe da criança, o que não ocorre em alguns casos atualmente. A partir do momento em que vivemos em um mundo movido pela economia, os bens possuídos por uma pessoa definem sua importância na sociedade. Com isso pessoas com menos poder aquisitivo tendem a sofrer descaso por parte de muitas pessoas e uma delas pode ser um profissional, que inicialmente deveria ajudá-la da melhor forma, mas que, devido à sua condição econômica, pode desempenhar seu trabalho com um olhar diferenciado.

Sue: Uma pessoa que procura cuidar da outra acaba se deixando levar por mediações étnicas, classistas e religiosas, sim. Uma igreja em hipótese alguma aceitaria uma criança ou um jovem que revelasse gostar de rosa ou de brincar de boneca porque a igreja ao invés de querer integrar eles na igreja deixariam eles logo de lado. Existe mediação econômica também, porque uma criança que tenha uma qualidade de vida.

Tha: Sim, principalmente se tiver alguma proximidade com alguma igreja, a pessoa pode estar em uma situação difícil, mas não é alguém que não se esforça. E uma determinada classe que você defende pode mediar na sua forma de trabalhar, nas suas atitudes, pondo em evidência aquilo que você defende, a forma como pensa, como trata as pessoas, a sua atitude mediante algumas situações, com isso a pessoa pode perceber aquilo que você defende só pela atitude que você teve.

Uma professora apontou que os profissionais sofrem mediações classistas até dentro da instituição educacional quando utilizam o conhecimento fragmentado, apontando a preocupação com subfrações dentro das frações de classe. A ideologia, assim, opera e produz a ilusão de direito social.

Car: Sim, não digo classe diretamente, mas a classe ligada à igreja, mesmo sendo pobre é diferente, as crianças quando faltam ficamos preocupados. Temos até dentro da escola preferências por alguns alunos, não há como não ter, se é da Igreja é diferente, temos uma atenção diferente, eu tento mudar isso em mim, mas acontece sem eu sentir, como me vejo já estou cuidando.

Trata-se de um discurso que surge no seio da esfera social e aponta para a ideologia que se materializa em forma de enunciados e que se apresenta no dia a dia da instrumentalização profissional. Assim, cumpre atentar para que o enunciado seja concreto e, mesmo sendo individual, historicamente represente uma unidade na comunicação discursiva. É ao mesmo tempo uma postura ativa, uma reação a outros enunciados.

Algumas entrevistadas relacionaram a ideia de classes com a formação do país, compondo um quadro ainda não delineado sobre a formação de um povo, o qual medeia a sua trajetória e sua estrutura ao longo do tempo. Desse modo, a fundamentação da sociedade vai se basear na concepção de colonizados e colonizadores, abertamente numa divisão de classes, de modo a garantir que uns se mantenham no controle social, enquanto outros se mantenham controlados.

Edi: Nós vivemos numa cultura de classes, mesmo que o profissional se esforce para uma neutralidade em suas ações, a mediação classista está presente na formação do Brasil, somos um país capitalista, temos de lutar pelo nosso lugar na sociedade.

Jes: Eu acredito que nenhum estereótipo, religião, classe social e principalmente opinião política deve intervir no julgamento em relação ao bem da criança. Pelo fato de que aquela criança não teve culpa do ambiente em que está inserida, o papel do profissional que foi chamado até aquela família é ajudar a criança e não a julgá-la ou a sua família, mas cuidar para que aquela criança nunca mais passe por nenhum tipo de trauma. Mas o Brasil é marcado por mediações de classe social, mas não são os bens que tornam uma família boa ou não para uma criança, qualquer um em qualquer lugar pode sofrer com a violência do lar, uma criança sempre estará em posição de vulnerabilidade independente de classe social, mas este é o nosso país, cada um por si.

Rit: Percebemos que todos os fatores que deram base à cultura brasileira continuam percorrendo a sociedade atual. Porém as mediações que temos, conforme a classe econômica em que vivemos, não podem ser um impedimento à atuação do profissional. Acho que nenhum destes fatores deve mediar o atendimento. O profissional deve estar bem atento para que nenhum desses fatores influencie suas ações.

Eve: A meu ver, as pessoas são preparadas para o seu papel social. Sempre mostrando, que o indivíduo precisa se desenvolver individualmente, na cultura que é escolhida. E isso torna o ensino da escola melhor, sem interrupções no seu ensino, temos de fortalecer a ideia de que estar na escola é o futuro, as pessoas têm de ter vontade de

estudar, acordar cedo, vir à escola, se interessar. Os conselheiros reforçam isso e nos ajudam a caminhar. Mesmo que exista algum preconceito, não podemos nos entregar, temos de nos fortalecer na Igreja e seguir caminhando. Temos muitos exemplos positivos de pessoas ajudadas pela Igreja que hoje são profissionais competentes.

Como vimos, as entrevistadas entendem que vivemos uma cultura classista, marcada pela exclusão. Elas reconhecem que reproduzimos um pensamento social fundado na ideologia capitalista. Apesar de não usarem essas palavras textualmente, entendem que existe um individualismo concorrencial e que enfrentamos os riscos do pensamento neoliberal, de modo que a ajuda entra no lugar dos direitos sociais, e a exclusão compete com o lugar de um emprego digno. Entendem, ainda, que, para que isso se realize, existem mecanismos em ação.

Como ilustra a fala “*o indivíduo precisa se desenvolver individualmente*”, da Eve, que ainda coloca “*não podemos nos entregar*”, reforça-se a percepção sobre a responsabilidade que foi colocada no sujeito sobre seu próprio sucesso. Na continuidade, reproduz-se a consciência social capitalista contemporânea de que a condição de pobreza é o reflexo da preguiça, de que não ir à escola seja uma falta de vontade de estudar; de que ter dinheiro é sinal de esforço pessoal. Com isso, as classes economicamente favorecidas são vistas como pessoas “lutadoras e batalhadoras”, em detrimento dos pobres, que são vistos como “pouco interessados”.

Fato é que a construção social a partir de mecanismos de poder, em que há a histórica manutenção de um poder sobre o outro, ajuda na concepção e manutenção de uma linguagem discursiva em que determinadas formas ideológicas permanecem. Então, um discurso sofre a mediação no contexto em que o sujeito está inserido. Assim, a formação social expressada no discurso apresenta nos enunciados a posição social em que o sujeito pensa estar.

A linguagem lida com essas questões culturais e históricas, discursos que são montados à base de complexidades sociais, compostos por fenômenos culturais que os condicionam, e nos ajuda a entender, na fala dos profissionais, para além da percepção da existência de preconceitos enraizados na sociedade brasileira, a existência de um conjunto de fatos que são constantemente reproduzidos.

Assim, a fala apresenta uma síntese dialética entre sujeito e objeto, em que os dois estão imersos na cultura e na história. Quando o entrevistado aponta uma determinada realidade social, usa uma linguagem ideológica pautada pela hierarquização social, fundamentada na percepção de um discurso classista ideologicamente construído com e a partir da noção de sociedade dividida em frações de classe.

Do mesmo modo, outra educadora relatou que um profissional que trabalha numa determinada instituição particular (privada) carrega consigo “modelos” baseados nas experiências que ocorrem naquele local de trabalho; ela afirma que esse profissional, que tem essa

experiência em um ambiente de trabalho onde há pessoas privilegiadas, pode, ao lidar com a instituição pública, levar essas experiências e mediar o seu comportamento.

Mar: Uma pessoa de classe social mais alta traz consigo valores diferentes sobre a relação com o dinheiro e consumo, se comparado às classes mais necessitadas? Acredito que sim, pois um profissional que trabalha em instituição privada pode carregar consigo modelos baseados naquilo que está acostumado a lidar.

Essa noção classista para o entrevistado afeta diretamente o modo como ele se comporta junto aos outros profissionais, modulando a sua prática. Ao passo que outra entrevistada diz que, para que não ocorra este pensamento classista, é necessário que o profissional supere as possíveis mediações relacionadas a isso, a classe da criança.

A ideia de mediação indicada pelos entrevistados aplica-se a um conjunto de lugares teóricos que podem conformar o todo e demarcar a linguagem, a vida e os sujeitos que são constituintes e constituídos nesse conjunto de elementos. Trata-se de um dialogismo que dá um sentido mais amplo à palavra, não apenas na comunicação em voz alta, mas em toda comunicação verbal, estipulada em qualquer situação, uma abordagem dialética que se expressa na palavra dos profissionais.

Outro conceito adotado por uma educadora sobre a classe trata-a como uma inclinação do sujeito a valorizar certa classe social, no caso a economicamente privilegiada. Assim, diz que os educadores precisam ter noção de que ações sociais e culturais na luta pelas transformações das estruturas opressivas dessa sociedade classista precisam ocorrer.

Ren: Sim, o classismo nada mais é do que a inclinação a valorizar certas classes sociais, em especial as economicamente privilegiadas; com isso, os conselheiros precisam perceber as ações sociais e culturais na luta pelas transformações das estruturas opressivas da sociedade classista.

Outra educadora, que não visualiza a existência de uma postura classista por parte dos agentes públicos, reconhece, contraditoriamente, a situação complexa de uma estrutura social capitalista que se utiliza de um mecanismo de manutenção do poder atuando no nível educativo para consolidar a organização classista.

Jur: Não acho que tenha mediação classista no atendimento; hoje em dia muitas crianças de classe média e até mesmo alta estão passadas por problemas, vejo que as crianças pobres são bem atendidas, na medida do que pode ser. Por outro lado, a classe alta não vai investir numa escola de muita qualidade para as crianças mais pobres.

Para essas educadoras, não há uma percepção do mecanismo que rege a sociedade onde frações de classe lutam por poder, numa roda-gigante de opressão que aponta para a estruturação de um poder econômico que se utiliza da alienação para o controle de massas, com

discursos muitas vezes implícitos na própria concepção de cuidado na proteção social intersetorial.

1.1.1 A segunda mediação abordada foi a política

A relação política e ideológica revela os modos de pensar que definem os processos decisórios em uma nação, onde interações entre política, economia e cultura se apresentam nos resultados desta pesquisa. Vejamos a fala da educadora a seguir:

Ari: Todos medeiam, pois existe ainda no país pessoas racistas que, mesmo com a formação que é lhes dada, acabam passando por cima disso e sacrificam algumas crianças pela cor, religião, condições de bens, acho que política não. Os fatores que mais medeiam no pensamento cultural para mim são economia, política, sociedade e educação.

Para a entrevistada, a política é um dos fatores mais marcantes juntamente com a economia, que, na sociedade, apresentam ligação com a educação, fato percebido por outra educadora, que amplia o pensamento da mediação política associando-a a atendimentos pontuais e no sentido de ajudar, invalidando a percepção dos direitos dos alunos.

Fer: A política faz parte da nossa sociedade contemporânea e intervém diretamente nas nossas vidas, fazendo com que isso a torne uma ligação direta para o ensino, deixando claro que as autoridades interferem de forma significativa no ambiente escolar trazendo ajudas necessárias, mesmo que pontuais. Deixando claro que as autoridades interferem de forma significativa no ambiente escolar trazendo ajudas necessárias.

Assim, a professora reconhece a mediação da política como importante, a partir da institucionalização dos profissionais que atuam na rede de proteção social, cujos posicionamentos não deixam de ser políticos e capazes de mediar seu modo de atuação.

O fator mediação política, presente nas entrevistas, se manifesta como posicionamento político ou vínculo com os chamados partidos políticos, ou a partir do comportamento/ação do profissional. A compreensão de mediação política acabou sendo mais vasta, representada em respostas que citaram partidos políticos, políticos (representantes), pensamentos políticos, posicionamentos políticos, aparecendo como parte do fazer profissional do assistente social no seu processo de trabalho. Uma educadora afirma:

Jes R: Sim, é possível que tenha mediações políticas a partir do momento em que, por exemplo, um assistente social é designado para um certo local com frequência e não dá muita atenção a alguns locais que precisem.

Por outro lado, uma professora indignada coloca que não pode haver essa mediação, diante da situação social da criança; mas sua indignação demonstra que essa mediação pode existir.

Jes C: Não, a política deve ser a última coisa a ser pensada nesse momento, o que importa se a Assistente Social que aqui está para resolver um problema de uma criança em posição de vulnerabilidade é de direita ou esquerda? Importa tirar essa criança de uma situação ruim.

Dessa forma, as ideologias políticas se deslocam para o ambiente institucional, onde o envolvimento da política e dos políticos passa a ser visto por diversos ângulos, incluindo os processos decisórios nos espaços de poder como o do Estado.

Edi: Toda organização social tem mediações políticas, mesmo que internas; o cuidado que se deve tomar é para que rumo essas políticas estão nos levando, se é para uma prática emancipadora ou de troca de barganhas e interesses pessoais.

Assim, a organização do governo municipal em setores que precisam se articular para alcançar o movimento intersetorial esbarra no loteamento político das secretarias municipais, tornando o trabalho dos profissionais árduo e estressante, determinando que, para a realização da intersectorialidade, se opere com pequenos grupos atravessados pela vontade solitária do agente público.

Diante disso, conclui-se que as decisões sobre a gestão pública, que deveriam se pautadas pela totalidade da questão social, entendendo-se a intersectorialidade como o caminho para a superação de situações de pobreza, são marcadas pela particularidade decisória dos agentes públicos, que enfrentam solitariamente as demandas da questão social, mantendo-se assim o desafio de superação da fragmentação político-partidária no território das cidades.

Essas mediações preconceituosas, principalmente de ordem política, fazem parte de um conjunto de desafios que a democracia no Brasil vem enfrentando, onde a força dos movimentos populares tem se esvaziado, diante de atendimentos pontuais que tranquilizam uma boa parte da população pobre. Assim, a proteção social seletiva define escolhas e desconfigura o sistema de proteção social que deveria ser amplo e para todos que necessitassem.

Monerrat e Souza (1992) reconhecem o espaço onde a intersectorialidade se realiza como um lugar de “competitividade político-partidária predatória” (MONERRAT; SOUZA, 1992, p. 200) e avançam na análise ao observar que: “em geral, os secretários municipais e outros gestores são atores que almejam cargos eletivos na política local e, ainda que pertençam ao mesmo partido, a disputa por espaço político está sempre em questão” (p. 218).

A lógica de construir a carreira política molda um tipo de comportamento não cooperativo, marcado, principalmente, pela concretização de projetos que possam ter um tom marcadamente personalista.

A partir desse eixo, pode-se concluir que a noção de política tem a ver com a ideia de partidarismo e não com uma concepção ampla e organizada de elementos constituintes de

valores e processos para o bem comum, ou seja, elementos de proteção social e desenvolvimento econômico de igualdade e liberdade; uma política encabeçada por uma noção de partidarismo, em que cada um busca contemplar a sua ideologia implantada em seus valores e conjuntura política.

Uma entrevistada disse haver mediações políticas nas práticas educativas por parte de alguns profissionais, cujas ações são reflexos de seus posicionamentos políticos, por conta de diversos conflitos de ideias, condutas e normas. Outra diz haver uma segregação por conta da intolerância em relação à liberdade de pensar e expressar os posicionamentos políticos.

Mar: Se o profissional acionado tiver uma visão política de caráter rígido sobre a forma de ensino de uma criança, por exemplo, ele pode manifestar em forma prática suas ideologias políticas, mediando assim o seu trato diário com o corpo discente.

Essa questão aponta sobre a complexidade das manifestações verbais, na qual podemos perceber diferentes discursos que compreendem a realidade social em que as situações concretas amparam um discurso movido pela emoção que se centra na constituição desse ser social; uma polifonia que atravessa as falas dos entrevistados e que nos convoca a uma análise da conjuntura vivida pelo profissional da escola, na ponta da política, no trato de suas relações trabalhistas, que os coloca em um lugar privilegiado a ler a exclusão dos alunos infrequentes.

Rit: Não, porque essas mediações são prejudiciais, possuem um objetivo oculto. As ideologias políticas têm, às vezes, alimentam preconceitos que só aumentam o sofrimento vulnerável dos familiares.

Tha - Não, pois a política não deve ser levada em consideração quando o assunto é profissão, seja ela qual for. Independente das diferenças políticas, do seu posicionamento, dos seus conceitos, isso não pode mediar sua vida como professor, profissional, como pessoal. Quando o assunto é atender ao próximo, uma criança, uma família, um adulto ou qualquer outra pessoa que seja, o que leva um profissional a tomar sua decisão de querer ajudar essa família, atender àquela família, é a situação que os leva a procurar ajuda, os acontecimentos, o que necessitam. Não sua cor de pele, posicionamento político, qual sua religião ou aquilo que possui.

Um caso que ilustra isso é o da entrevistada que negou haver mediação político partidária na condução e atuação profissional dentro da escola, afirmando que a política deve ser a última coisa a ser pensada no momento de assistência à criança, e que não é o caso de se pensar se a criança pertence a algum partido político, se de esquerda ou de direita. Importante é que ela seja atendida por se tratar de pessoa que precisa de auxílio, de ser retirada de sua situação de vulnerabilidade.

Um incômodo manifesto pela palavra onde captamos as mediações presentes na formação dos sujeitos que expressam posicionamentos em que, mesmo reconhecendo a existência ou a possibilidade de existir uma mediação política, defendem que ela não deve estar

ali por ser incompatível com o direito social universalizado para quem precisa. E é nesse contexto de incômodos e incertezas que o profissional da educação aciona a proteção social intersetorial na busca dos alunos faltantes.

O incômodo é tamanho que a educadora afirma que a mediação político-partidária não pode afetar o trabalho profissional, embora reconheça que pode mediar a maneira como a pessoa pensa, como se coloca politicamente, mas continua na afirmação que não pode mediar o seu comportamento profissional. Demonstrando assim o desconhecimento que somos conforme Gramsci (2004, p. 94) coloca, conformistas de algum conformismo, ou seja, somos partidários de algum partido, somos seres não neutros.

[No que a professora Ren chega a dizer que]: Sim. Pois constituem um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil que visa a garantir o direito universal, ou seja, uma educação de qualidade para todos e avalia e ajuda a melhorar a qualidade de ensino do país. E nos mostra como ocorrem as relações do Estado e a sociedade na luta pelo reconhecimento da Educação de direitos. A escola não deve ser um ambiente de doutrinação política ou de mediações partidárias. Afirma que deve ser um lugar de estudos, de aprendizado social e socialização.

Um desconhecimento que se apresenta, quando indica que a escola deve ser um lugar de estudos e não de mediações político partidárias, desconhecendo assim o caráter político do humano, fugindo do entendimento que o sujeito não é em si mesmo apolítico e apartidário, o seu caráter relacional de construção de sujeito faz-se a partir de sua inserção social. Ele é submetido ao ambiente sócio-histórico, que é influenciado pelo seu meio, pelo qual se ajusta aos discursos e às propostas políticas, culminando numa construção mental de si, uma construção de identidade no plano das relações com os outros. Dessa forma, a professora entende que a política está no âmbito das profissões do Estado, mas não a reconhece no espaço escolar.

Chama a atenção quando um sujeito, dentro de um padrão politizado como é a educação, pensa ser a política desimportante quando se refere à profissão. Uma resposta é digna de atenção, de uma profissional ao afirmar que não há mediação política no caso em foco, pois ela, a política, “*não deve ser levada em consideração quando o assunto é profissão*”. Afirma que independentemente do posicionamento político, não se pode deixá-la mediar a maneira como se conduz a atuação profissional.

Para essa entrevistada, o pensamento político não deve mediar a maneira como o profissional atua, nem mediar a vida da pessoa. Para ela, isso seria inadmissível, pois acredita que o pensamento político é algo pessoal para se deixar externar no ambiente de trabalho.

Porém, com base em Bakhtin, afirmamos que o pensamento político, como construção de uma ideologia, se forma a partir da interação social, numa estrutura material com os signos

presentes, na qual se fazem necessárias as relações sociais para a compreensão da realidade, formando cadeias de pensamentos que acabam sendo repercutidos socialmente e organizam a consciência dos sujeitos sobre toda a realidade social.

Nesse processo interativo, as consciências vão se formando de modo a permitir que se entrelacem as ideias e se formem, através dos signos discursivos, as relações sociais, nas quais os signos só têm representatividade quando fazem sentido para os sujeitos envolvidos na interação. Trata-se de uma conexão interindividual, fundamentalmente constitutiva de socialização. O que Bakhtin chama de “processo ideológico de formação da consciência individual” (2002a, p.147, apud Mueller, 2017 p. 100). É essa consciência social que precisa ser explicada para conseguirmos captar a força das mediações na prática intersetorial.

Mesmo que entendamos que o fator político é forte no Brasil e que o pensamento conservador a cada dia ganha mais força, a educação deveria ter como obrigação atuar na intersetorialidade, colaborando com a minimização da força política percebida pelos educadores.

O que percebemos é que, mesmo as respostas que a apresentam como negativa, quando se referem à mediação política nos movimentos de busca pela intersetorialidade, apresentam uma negação ancorada na vontade de que isso não seja a realidade, compreendendo que a posição profissional do indivíduo deva ser de máxima autonomia, procurando atender aos que precisam de atenção sem prescrutar qualquer mecanismo de preconceito e discriminação.

Kar: Não, acho que pode mediar na forma de pensar de cada indivíduo, mas não acho que isso vai interferir no trabalho do profissional acionado, não acho que seja algo que vai mudar o comportamento ou atitudes daquele que foi acionado, acho que não é algo que prevaleça tanto como nos outros tópicos citados.

Rit: Não, porque essas mediações são prejudiciais, possuem um objetivo oculto. As ideologias políticas só aumentam o sofrimento vulnerável dos familiares.

Tai: Acho que não há mediações, por ser um trabalho motivado a ajudar.

Tha: Não, pois a política não deve ser levada em consideração quando o assunto é profissão, seja ela qual for. Independente das diferenças políticas, do seu posicionamento, dos seus conceitos, isso não pode mediar sua vida como professor, profissional, como pessoal. Quando o assunto é atender ao próximo, uma criança, uma família, um adulto ou qualquer outra pessoa que seja, o que leva um profissional a tomar sua decisão de querer ajudar essa família, atender àquela família, é a situação que os leva a procurar por ajuda, os acontecimentos, o que necessitam. Não sua cor de pele, posicionamento político, qual sua religião ou aquilo que possui.

As respostas negativas voltam-se para a necessidade de não haver essa mediação política. É imprescindível notar se os entrevistados desse bloco percebem a existência dessa mediação nos espaços de atendimento. No total de respostas em relação à mediação da política na prática intersetorial, das 26 pessoas entrevistadas, 17 apontaram que há, sim, essa mediação,

mais visivelmente construída a partir do partidarismo, sem uma visão ampla de política social e pública. Como explicado acima, das que não acreditam, somente uma negou de forma plena a existência dessa mediação, da mesma forma como negou todas as outras que compõem esse estudo.

9.2.3 A terceira mediação abordada foi a religião

Neste trabalho, no que se refere à mediação religiosa, muitas respostas foram ambíguas, pois, na medida em que afirmavam não existir mediação religiosa, apontavam para um país muito religioso. Apresentou-se assim uma leitura de que a religião pode interferir na atuação profissional, quando a condição de autoridade se impõe sobre o outro, vinculada a uma vida religiosa específica, desqualificando práticas dos profissionais que não têm a religião considerada correta socialmente.

É sob essa visão que se cria um mecanismo de discurso pautado por uma verdade absoluta idealizada por um sistema religioso. De tal forma que permite a apropriação de um mecanismo de poder.

Para Mueller (2017) Bakhtin traz uma leitura sobre os enunciados que denomina como monológico, ou seja, para além do discurso polifônico, a fala monológica “propicia a iniciação a um diálogo que interroga a respeito das verdades que se afirmam através da linguagem” (MUELLER, 2017, p. 93).

Assim, a palavra monológica seria uma palavra autoritária que se impõe no discurso, que pode ser classista, político, religioso, um lugar de fala onde não há discussão, diálogo não aberto a críticas, vinculado aos enunciados dogmáticos próprios dos credos religiosos, principalmente de cunho cristão, que levantam respostas quando a questão religiosa se impõe sobre o trabalho dos profissionais.

Indicando que a força da palavra autoritária não se expressa somente no âmbito dos discursos religiosos, a palavra que se expressa de forma autoritária pode estar nas colocações políticas cotidianas, nas falas dos grupos ou pessoas que representam partidos políticos, sujeitos políticos, posições dentro das frações nas classes sociais, nos lugares sociais que representam poder. De onde partem para fortalecer o sistema de preconceito e a coerção que dele provém.

Segundo Bakhtin (2002a, apud MUELLER, 2017, p.95):

[...] o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no

passado. É uma palavra encontrada de antemão. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). Ela pode tornar-se objeto de profanação. Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão.

Por assim dizer, a palavra é uma construção mental idealizada, que, utilizada como discurso religioso, tem uma fonte promissora, estruturando-se de modo a permitir que a palavra autoritária ganhe imensa força motriz, para garantir que o discurso religioso possa imprimir um mecanismo de autoridade sobre o indivíduo, e, desse modo, a mediação que exerce sobre os outros é bem estruturada.

Nas respostas dadas nas entrevistas, é possível aos profissionais terem uma noção da mediação religiosa sobre o trabalho. No entanto, sem a percepção do conteúdo linguístico por trás dessa questão, que por mais que se proceda como crítica, não se percebe o *modus operandi* ao se tratar do conteúdo linguístico.

Como mencionado anteriormente, o signo linguístico atua na formulação da ideologia, que consiste na concepção de figuras sociais que se relacionam e formam o discurso, e assim é na religião, em que os dogmas religiosos atuam na condição de signos linguísticos, apontando o discurso.

Nesse sentido, falas concordaram que há, sim, mediação dessa natureza na prática dos profissionais da intersetorialidade; inclusive alguns profissionais se veem na condição de implicados com essa forma de mediação cultural em sua prática profissional.

Entendemos ser essa forma de mediação cultural uma das mais poderosas, o que vai aparecer nas falas a seguir, que, mesmo reconhecendo sermos um país onde se tem a liberdade religiosa no texto constitucional, na realidade do cotidiano o que ocorre é, em uma boa parte dos espaços sociais, o inverso, ou seja, ainda existe muita intolerância em relação à fé alheia, prejudicando a liberdade e a dignidade do pensamento.

O que confirma a existência desta forma de mediação cultural quando se atende a pessoas em busca da proteção social pela intersetorialidade, ou mesmo quando se busca pelo atendimento via política pública, sendo isso algo a ser combatido veementemente, pois fere a própria Constituição.

Edi: Não deveria ter, sabemos que existe mediação religiosa, mas é algo que deve ser combatido veemente, pois a discriminação de crença fere inclusive a nossa Constituição. Meu pensamento parte de uma visão humana e ética, dessa forma um profissional não deve nem sequer cogitar em dirigir seu atendimento pautando-se pela cor da pele, posição política, religião ou poder aquisitivo.

Assim, por meio das palavras que descrevem uma determinada realidade, se tenta despistar comportamentos, concepções de mundo. Nessa troca dialógica, compreendemos que,

não apenas por meio das palavras faladas e escritas, mas pelas palavras subtendidas em nossa comunicação, conseguimos captar as percepções acerca da realidade no cotidiano em que as pessoas trabalham, envoltas em violências e buscas por uma intersectorialidade que não se mantém.

Outra educadora diz que o Brasil é um país laico e que as escolas não dispõem de ensino religioso obrigatório, mas que a religião se impõe culturalmente, principalmente a da Igreja Católica, sobre os mecanismos do poder público.

Jur: Sim, embora estejam num país laico e as escolas não influenciem numa escolha de religião, por termos culturalmente uma mediação muito grande da igreja católica como fonte formadora, convive-se com essa herança em que os primeiros professores eram padres. Assim vemos que ainda existe um preconceito muito grande em relação às outras crenças religiosas, [...] a escola ainda não está preparada para lidar com essas situações.

Acrescenta a lembrança de que os primeiros professores no Brasil foram padres, e que, por isso, a herança histórica é de um catolicismo que cria preconceitos em relação a outras crenças religiosas, situação com a qual a escola/a sociedade não estaria preparada para lidar.

Interessante tomar por base que a palavra autoritária imersa no discurso religioso sintetiza um mecanismo linguístico advindo das relações sociais, que, por sua vez, afeta a maneira como ocorre o processo da linguagem.

A religião, assim, detém a palavra como fundamental a partir de uma estrutura de discurso em que se impõe a autoridade. Mueller (2017, p. 95), aludindo a Gadamer e Bakhtin, comenta que esse tipo de discurso advém da autoridade que tem existência reconhecida. Diferentemente do discurso polifônico, neste caso, a palavra autoritária se impõe; e, como observa Mueller (2017), “Gadamer e Bakhtin coincidem ao afirmar que a relação de autoridade se dá em todo o âmbito da existência” (MUELLER, 2017, p. 95).

Interessante anotar uma resposta de uma profissional que diz ser a religião um dos assuntos que causam mais discussões há séculos no ambiente de trabalho, com os olhares e com os pensamentos diferentes. Outra afirma que a religião é o fator que mais interfere no pensamento cultural, “*sendo o Brasil um país laico, ainda assim há um forte desrespeito em relação às religiões praticadas*”.

Vit: Apesar de dizermos que vivemos em um país laico, acredito que todo profissional, tem consigo suas verdades; direta ou indiretamente elas acabam sendo transmitidas em determinado momento. Percebemos as mediações no dia a dia, na fala do outro profissional, na forma que aula é conduzida também. Assim como acredito que os valores pessoais medeiam, acredito que os fatores diferentes medeiam certos atendimentos.

As palavras dos profissionais retratam os conflitos, apontando as marcas ideológicas distintas de cada sujeito. A palavra assume um lugar fundamental, pois é a partir dela que o sujeito constitui sua realidade e é constituído pela palavra do outro, que a adquire no cotidiano e a interioriza, e ela retorna à sociedade marcada pelas percepções singulares de cada agente público.

9.2.4 Quarta mediação, a mediação étnica

Entre todas as respostas escritas, os entrevistados relacionaram a etnia ao quadro de povos, e alguns citaram povos dentro do contexto brasileiro, mas não comentaram a respeito do racismo e da maneira como são tratados os negros no país.

Ari: Preconceito no Brasil sempre existiu, e a busca pela igualdade é muito difícil, porque ainda temos muita resistência em aceitar o negro, o nordestino, o índio, porém, independente do preconceito, temos de levar para a sala de aula a cultura brasileira, passar para os alunos assuntos sobre como foi a trajetória do negro no Brasil.

Bea: Sim, vivemos em um tempo em que as pessoas ainda estão se adaptando ao diferente. Ainda temos tendências preconceituosas com aquilo que achamos incomum.

Car: Perceberam que a pessoa terá uma mediação étnica, de onde ela veio, de outro povo, com outra cultura, de um outro lugar, e perceberam através do modo de se vestir, do modo de falar, “o sotaque”.

Fer: Sim, porque temos dificuldades em nos articularmos com as diferenças culturais, até a escola tem essa dificuldade. Todos temos.

Jur: Sim, pois, devido à grande extensão territorial que temos no Brasil e nossa colonização, abrigamos diversas etnias, embora consigamos viver no mesmo espaço territorial sem grandes confrontos, não podemos dizer que há verdadeiramente um respeito com pessoas que tenham crenças.

Mar: Sim, pois nem sempre o profissional em questão conhece a cultura na qual está inserido. Em exemplo, um americano que vai para a África atuar em comunidades carentes pode se ver em conflito étnico ao ter de lidar com uma realidade bastante diferente da sua.

Marc: Apesar da miscigenação que existe em nossa histórica formação cultural, muitas pessoas ainda têm preconceitos étnicos. Como, por exemplo, a família de cor negra que faz parte de uma classe econômica alta e ainda assim sofre preconceitos devido a sua cor. Na minha opinião, o fator étnico e o econômico têm maior mediação no pensamento cultural. O étnico devido à tendência do ser humano de considerar o diferente inferior.

Sue: Uma pessoa que procura cuidar da outra num ambiente escolar acaba se deixando levar por mediações étnicas, classistas e religiosas, sim. A mediação étnica e a instalação do preconceito entre as formas de enxergar o outro. Esses critérios medeiam a maioria no atendimento, sim. Pois vivemos numa sociedade em que a todo momento somos julgados por nossa aparência, seja no jeito de andar, de falar, no modo de nos vestirmos. Vivemos num tempo em que o preconceito ainda predomina

fortemente no mundo atual, em que os negros lutam ainda por seus direitos. Além das crianças portadoras de necessidades que sofrem com esse tipo de coisa.

Vit: Para todas as perguntas, sim. Acredito que todo profissional tem consigo suas verdades; direta ou indiretamente elas acabam sendo transmitidas em determinado momento em sala de aula. Percebemos as mediações no dia a dia, na fala do outro profissional, na forma que aula é conduzida também. Assim como acredito que os valores pessoais medeiam, acredito que os fatores acima são mediações para certos atendimentos.

Não se aprofundou a discussão quanto à concepção étnica, do corpo e das características do indivíduo e, portanto, a formulação de preconceitos, com iminência de reconhecer a mediação da cor nos processos de auxílio às crianças atendidas. Não se identificou em nenhuma resposta o termo *racismo* ou a questão negra, levando-nos a crer que os entrevistados conectam a ideia de etnia a um conceito mais limitado, de questões regionais etc.

Dito isso, é preciso compreender que toda palavra tem duas faces, determinadas tanto por alguém de quem ela procede quanto por alguém a quem ela se dirige. Assim é a constituição do produto da interação do locutor e do ouvinte, das pessoas entrevistadas, onde os enunciados linguísticos apontam o movimento ideológico que atravessa as palavras, onde hoje enunciados concretos permeados de ideologias definem um propósito comunicativo, colocam o falante em um determinado lugar social, onde ele pode muitas vezes se identificar com uma fração de classe à qual não pertence. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2003, p. 41)

Assim, quando os profissionais da educação entendem que existem preconceitos étnicos, de certa forma, ao usar o “nós”, estão, também, se vendo no lugar de pessoas preconceituosas, o que por vezes aparece na fala quando eles afirmam que a escola também tem esse papel preconceituoso.

Como estamos pesquisando a partir do olhar dos profissionais da escola, não podemos descartar que eles também são agentes públicos no cuidado com os alunos infrequentes e, portanto, são sujeitos sociais atravessados pela ideologia dominante da sociedade contemporânea. Suas palavras expressam signos atravessados pela ideologia dominante na sociedade, o que faz com que eles tenham um lugar privilegiado nessa pesquisa. Eles podem ao mesmo tempo indicar as suas percepções, mas, também, remeter a si próprios como profissionais da prática intersetorial.

Por outro lado, não podemos esquecer os alunos e suas famílias, também sujeitos atravessados pela ideologia da sociedade capitalista contemporânea. No caso dessa pesquisa, como alunos de escolas públicas da cidade de Niterói, estes alunos vivenciam o fracionamento de classe no âmbito das classes pauperizadas e suas subdivisões. Mesmo sofrendo da carência econômica não são isentos do contato com os mediadores culturais contemporâneos, o que

forma assim uma percepção de lugar que tangencia à percepção de lugar percebida pelos agentes públicos que movimentam a intersectorialidade. Vivências estas e percepções de lugar que acabam por atravessar, em alguma medida, todas as formas identitárias.

A educadora, ao lhe perguntarem sobre essa mediação étnica, afirmou realmente existir. No entanto, não ocorre com muita frequência, em relação a outros tipos de mediação. Outra explica que isso é o reflexo de um Brasil que foi construído à base de uma hierarquia de etnias.

Kes: Temos uma formação social fundada em hierarquias étnicas, não tem como não ter um certo julgamento, essa coisa de achar que uns gostam de se esforçar e outros não é uma visão que precisa ser superada. Pois todos merecem ter as mesmas oportunidades.

Outra professora afirmou que alguns profissionais têm dificuldades em lidar com essa questão no ambiente escolar por, segundo seu relato, estarem fora da realidade social que o rodeia.

Ren: Sim, quando se fala de étnica na educação, logo se pensa na conduta do professor em relação aos seus educandos. O que vejo é que temos profissionais da saúde, da assistência, que nem entram nas comunidades, eles têm medo. Como se os pobres fossem todos marginais. É complicado falar em atender plenamente um aluno que falta muito.

A questão do medo do pobre apareceu aqui por uma única vez, mas vamos destacar a menção, porque a professora é moradora da comunidade atendida pela escola e é a buscadora dos alunos faltantes dentro da comunidade. De certo modo, é compreensível essa resposta, visto que se pode observar que muitas pessoas brancas e de relacionamentos sociais na mesma medida não enxergam racismo no país e comportam-se como se isso fosse algo fora de sua realidade.

A questão do racismo está inserida em fatos de exclusão que constituem as injustiças sociais. Não se pode ignorar as expressões de preconceito racial, que são silenciadas nas diferentes instituições sociais, principalmente nos espaços das políticas de proteção social intersectorial. É preciso estar atento para não se situar na neutralidade, favorecendo a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias que ocorrem, infelizmente, em vários locais.

Interessante notar como, mesmo nas respostas que indicam não haver preconceitos, ele lá está como possibilidade.

And: Não. Podemos aprender sobre cada povo que existe no mundo, mas isso não significa que vamos viver à sua maneira. Aprendemos sobre sua cultura, seu modo de vida, mas cada pessoa em sua sociedade.

Edi: Não. A cultura que formou e forma nosso povo influenciou nossa formação em todos os sentidos, nos preconceitos existentes, na exploração, na culinária e costumes. Essa junção do branco (europeu), negro (africano) e do índio nos fez herdar diversas características que muitas vezes parecem ser naturais, mas nada é do que o fruto dessa mistura de culturas. Meu pensamento parte de uma visão humana e ética, desta forma

um profissional não deve nem se quer cogitar em dirigir seu atendimento pautando-se pela cor da pele, posição política, religião ou poder aquisitivo.

Kar: Não, não acredito que as diferentes etnias podem mediar de forma muito grande na maioria dos casos, apesar de ter algumas pessoas que ainda fazem essa distinção, acredito que atualmente essas diferenças estejam sendo mais sutis, e as pessoas não façam tanta separação por causa da raça do indivíduo. Acredito que nenhum desses mediará um profissional de fato, mas talvez a possibilidade de acessar bens cause algum impacto no atendimento.

Tha: Quando o assunto é atender ao próximo, uma criança, uma família, um adulto ou qualquer outra pessoa, o que leva um profissional a tomar sua decisão de querer ajudar essa família, atender àquela família, é a situação que os leva a procurar por ajuda, os acontecimentos, o que necessitam. Não sua cor de pele, posicionamento político, qual sua religião ou aquilo que possui.

Assim, as falas dos entrevistados não chegaram à discussão da discriminação étnica. O tema se esvaiu e se limitou a compreender esse aspecto por uma visão própria da realidade, condicionada a respostas vazias, sem identificar algum grupo.

As falas se limitaram a explicar não haver ou haver pouca mediação étnica, com poucas colocações sobre a importância dessas discussões quando se trata de acompanhar crianças em processo de infrequência escolar e possível evasão, apresentando uma tendência a permanência do mito da democracia social na sociedade brasileira que precisa ser tensionada para se captar o nível de acomodação frente a necessidade da permanência das lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, superando assim, a ideia difundida de uma igualdade inexistente.

Portanto, o ponto de destaque dessa questão é deixar em primeiro lugar a visão de que a cor pode mediar na concepção da atuação do profissional nas instituições, mesmo que muitos não percebam ou não queiram perceber o quanto isso pode afetar no desenvolvimento, na atuação e no processamento do conhecimento dentro das instituições e em particular, na escola.

O indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Essa é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior (BAKHTIN, 1995, p. 58).

Assim, a fala dos profissionais da escola remetem à existência social, à luta de classes que ocorre no âmbito dos interesses das diferentes frações de classe, onde o sim e o não se confrontam e dialogam na arena da sociedade.

Seja por uma hierarquia percebida e reproduzida, seja por uma dominação ideológica construída por diferentes grupos no espaço da realidade cotidiana, seja por signos ideológicos que ajudam a fortalecer a simbologia capitalista, a dialética dos signos sociais permanece e indica caminhos para sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que levantar essas questões? Por que escolher pensar situações que chegam e atravessam à educação pública hoje, no marco do capitalismo contemporâneo? Porque, no atual contexto histórico, econômico e social, os serviços públicos estão cada vez mais sucateados e as políticas públicas são alvo de disputa entre sujeitos que fazem da política o lugar para sucatear a nação. O risco de diminuição cada vez mais profundo nas políticas de proteção ao pobre passa por pensamentos altamente conservadores.

Como proposta de conclusão desta pesquisa, trago algumas percepções acerca da gestão pública das políticas, entendendo a escola como espaço da existência dos alunos infrequentes, em que a violência da questão social se expressa por meio da ausência nas aulas; e sobre os agentes públicos e as mediações nas condicionalidades invisíveis que afetam as práticas.

Considerando que a realidade socioeconômica do país tem profunda relação com as políticas sociais e a situação de pobreza e de vulnerabilidade social de boa parte dos alunos da rede pública de ensino. Assim, a questão que envolve o objeto desta investigação não é exclusiva do município de Niterói.

Ao contrário, no Brasil este fenômeno — a formação sócio-histórica dos agentes públicos que atuam nas práticas intersetoriais — profissionais que movimentam a máquina administrativa protetiva, no sentido de lutar contra a infrequência escolar, prevenindo assim uma futura evasão escolar, atravessa todo o território e provoca profundos impactos na vida escolar dos discentes.

A compreensão da relação entre o direito à educação, que inclui não só o acesso, mas também a permanência dos alunos nos espaços escolares, e as violações de direitos, motivadas pela falta de condições de permanência do aluno na escola, precisa considerar os impactos a que práticas não protetivas podem levar, como a violações de direitos. Com isso, produz-se na vida escolar do aluno uma contribuição à ausência na escola, traduzida tanto pela infrequência escolar quanto pelo abandono escolar.

A pesquisa realizada, ainda que reduzida a algumas escolas na cidade de Niterói, traz sinais elucidativos, pistas iniciais para se compreender os desafios e as possibilidades de uma prática intersetorial com o menor índice possível de preconceitos sobre os pobres e a pobreza.

Quando falo em seres humanos como mediadores de serviços, incluo para além da subordinação corporal física, a dimensão mental e, nesta, tanto a criatividade humana quanto a capacidade de perceber o jogo social da sobrevivência na sociedade do capital. Assim,

interrogar os processos formativos, para além dos bancos escolares, dos agentes públicos como possibilidade de entendimento das fragilidades da intersectorialidade se torna imprescindível.

Ao aceitarmos que, para realizar a intersectorialidade precisamos ter sujeitos com *saberes, vontades e experiências diversas* articulando seus potenciais para a operacionalidade da intersectorialidade de forma sinérgica e permanente, o que poderia resultar em uma intersectorialidade transformadora da realidade social, reconhecemos que a intersectorialidade não é algo simples, mas uma proposta de trabalho que passa por sujeitos em sua diversidade formativa.

Diversidade constituída nas experiências que ocorrem nas relações da vida real, que forma os grupos e as classes, que transforma a cultura, que altera a memória social, o resultado do conjunto de movimentos que ocorrem na sociedade, que acabam por ser incorporados como se naturais fossem. Um conjunto em que o material e o espiritual se mesclam, no qual os sujeitos se percebem e se definem; onde a cultura ganha relevância. Num aprendizado que mantém a cultura e a produção viva, em constante movimento de transformação.

Assim, a partir do conhecimento adquirido pelos agentes públicos no contexto formativo da experiência histórica que ocorre na vida cotidiana, as práticas se desenvolvem, num diálogo entre o ser e a consciência social, o que dará origem às relações cotidianas que moldam e remodelam os sujeitos sociais nas suas interações.

Na dinâmica tanto da experiência histórica quanto do contexto do trabalho, as práticas objetivas e as escolhas mentais acontecem, definindo a forma como irão se expressar no âmbito do trabalho.

O ser humano se faz ser social na experiência que surge no processo da vida real, que envolve relações sociais em todos os âmbitos onde o humano transita para sobreviver, e nessas relações temos ancorado, fortemente, o trabalho que forma e reforma o humano dentro da estrutura capitalista, onde promove, profundas mudanças mentais nos sujeitos sociais.

O capitalismo, desde a sua fase mercantilista até os dias atuais, foi se reformulando, superando as crises internas, adaptando-se. Contudo, seus interesses centrais sempre se mantiveram os mesmos, quais sejam: a centralidade do mercado, a busca pela maximização do lucro, a alienação dos seres humanos para exploração do trabalho, a busca por atender às necessidades humanas para fortalecimento do consumo, e o uso do corpo humano como mediador entre a natureza e as máquinas, ou como mediador entre as políticas públicas e seus usuários.

Por isso, quando trago a categoria “trabalho” e não um trabalho simples, mas um trabalho complexo, executado por pessoas que vivenciam a realidade social de sua época,

atravessada por inúmeras determinações que afetam diretamente sua prática, onde busco pensá-la na esfera governamental, em uma sociedade cujos valores são em sua maioria construídos pela classe e frações burguesas, que entendem que o poder de expressar sucesso passa pelo tipo de bens que se possuem, isto nos faz pensar sobre o quanto a prática dentro da intersectorialidade está envolta em valores burgueses.

Nesse sentido, temos duas situações. A primeira compreende os agentes de públicos e suas relações históricas, econômicas e sociais na sociedade de classe, na qual a importância do sucesso profissional, o status do cargo que ocupa, o poder que transita nas funções que exerce, colocam os profissionais numa luta interna entre a situação social e a prática transformadora. A segunda refere-se aos agentes e suas escolhas; sobre o que, e para quem orientar a respeito de políticas sociais, que vão definir o futuro econômico-social do usuário, definindo se a intersectorialidade acionada será resolutiva e emancipatória, ou uma intersectorialidade temporal e subordinante.

Identificamos, assim, o trabalho do agente público como um espaço minado pela alienação cotidiana, questão fundamental para entender como se dá a prática do trabalhador da intersectorialidade. Ele, o agente da intersectorialidade, ao se relacionar diretamente com a proteção social ampliada pode negar ou não o direito a ter direito.

Assim, quando submete sua prática aos valores sociais e históricos dominantes, o que chamo de “condicionalidades invisíveis” anula os saberes apreendidos na academia, ao mesmo tempo que favorece os valores capitalistas.

Nesse sentido, o problema material/estrutural/político que afeta a realidade da prática não se apresenta como a única condição que inibe a atuação dos agentes. Valores como religiosidade, sexualidade, tonalidade da pele, disposição para o trabalho⁶⁵, envolvem e se apresentam como condicionalidades invisíveis, que atravessam a escolha sobre a profundidade do atendimento nas intervenções intersectoriais.

A questão da existência de equipamentos pouco estruturados e de condições materiais frágeis diminui a capacidade, mas não impede os agentes da intersectorialidade de atenderem plenamente⁶⁶. Entendemos que o problema da clareza das informações aos usuários para uma proteção social plena se esvazia pelos crivos valorativos dos agentes intersectoriais,

⁶⁵ Itens que estavam presentes em quase todas as conversas ocorridas durante os encontros com as equipes diretivas no primeiro ano de aplicação do programa e nas entrevistas com os demais profissionais da escola no segundo momento da pesquisa.

⁶⁶ O que chamo de atuar plenamente, precisa ser esclarecido: digo que seria orientar de forma ampla todos os direitos sociais possíveis de serem acessados, todas as formas de acessar os direitos sociais, e quais caminhos e programas trilhar para garantir uma proteção social plena.

considerando que existem outros fatores que determinam o esvaziamento da atenção ampliada e, por conseguinte, da intersectorialidade.

Nas relações sociais orientadas pelo trabalho alienado, surge um agente da intersectorialidade cuja relação com o outro passa pelo crivo pessoal alienado, que avalia o outro a partir da sua conquista pessoal, desconsiderando duas vezes: uma primeira, quando desconsidera o carácter histórico, social, cultural e simbólico da vida em sociedade; e, uma segunda, quando desconsidera todas essas dimensões em sua vida privada.

Reconheço que somos essencialmente trabalho, que esse trabalho se concretiza na realidade prática, sob o acionamento de diferentes saberes, e que a disputa por projetos ideológicos dos saberes, em cada tempo histórico, incita embates no seio da sociedade, gerando formas de sociabilidade.

A vinculação concreta com o real se processa através do olhar que se lança sobre a realidade. Esse olhar, essa forma de interpretar e intervir na vida social, diz respeito ao método de conhecimento do movimento do real, sem o qual qualquer técnica, supostamente garantidora de cientificidade, torna-se estéril e mistificadora de processos sociais.

Tudo isso tem colocado em risco o direito à educação no Brasil, principalmente quando projetos de fortalecimento de laços protetivos que se expressam através de programas sociais são alvos de inúmeras críticas, levando ao fortalecimento de decisões sobre a necessidade de redução de investimentos governamentais nas políticas sociais, o que atinge em cheio a política de educação enquanto política social universal.

O processo de permanência no ambiente escolar se insere na realidade de maneira muito complexa, como evidenciam os crescentes índices de evasão escolar. Esse conjunto de condicionalidades visíveis e invisíveis, além de inibir o direito, inibe e esvazia a intersectorialidade. Ele contribui para minar a intersectorialidade plena, a qual teria potencial de colaborar para o desenvolvimento de dimensões emancipatórias na vida dos sujeitos sociais.

Ao fazer suas escolhas dentro dos limites que as condicionalidades invisíveis apresentam, os sujeitos que emergem como beneficiários da intersectorialidade, escolhidos dentro dos limites valorativos dos agentes responsáveis por ofertá-la, acabam por ser, potencialmente, os sujeitos sociais mais informados, que conseguem chegar aos equipamentos já com algumas informações sobre as políticas a acionar.

O crivo estabelecido pelas condicionalidades invisíveis nos faz entender que no trabalho existem dimensões de alienação; se, por um lado, os agentes se alienam dos saberes profissionais indo na direção dos saberes histórica e socialmente aprendidos, por outro, se alienam da sua história social, ao consensuar com as condicionalidades invisíveis e se

aproximar dos valores sociais das classes dominantes. Essa luta inclui permanecer no cargo, manter status e poder dentro da hierarquia na estrutura política do Estado.

Quando tratamos da proteção social ampliada para permanência no espaço escolar no contexto de injustiças sociais e de extrema desigualdade em que o Brasil vive, observamos uma prática que se rotula como estratégica, mas que, na realidade, apresenta extrema fragilidade. Nesse sentido, verificamos que as práticas no cotidiano das instituições públicas, promovidas pelo Estado, são exercidas por agentes públicos formados na sociedade brasileira com suas peculiaridades coloniais e patrimonialistas, e história social atravessada por questões classistas, que, na maior parte das vezes, determina escolhas a se defender. Essas práticas são expressão do saber e formam um campo de lutas que unificam uma série de experiências que disputam um lugar simbólico dentro da gestão intersetorial.

Nessas, ocorre certa naturalização das condições de existência pelos agentes públicos que lutam pelo fortalecimento e incentivo para que avancem e se desenvolvam as tentativas de ações intersetoriais. São sujeitos imersos na sua formação histórica e envoltos com a pequena política que lhe dá o sustento do dia a dia, numa fragilidade decisória quando entram em confronto os saberes adquiridos na academia com os saberes advindos da vida. Um poder que define práticas dentro de um trabalho precarizado, mal remunerado, subalterno à gestão central e à vontade partidária, que tem mais valor simbólico que econômico.

Considerando que as condições de produção da intersetorialidade estão relacionadas com a formação social dos sujeitos, os lugares onde se pratica a proposta de trabalho intersetorial sofrem com a mediação das relações da formação social, alinhadas com as relações de poder dentro do Estado capitalista, espaço em que as condições de produção de um ser humano são constituídas pelos lugares sociais vividos e vivenciados, com todas as determinações de subordinação à realidade social.

O caminho proposto se define pelas posições que o agente público ocupa e cuja prática, no sentido da intersetorialidade, permanece existindo e é atravessada por uma multiplicidade de determinações do real e do simbólico.

Desse modo, a infrequência escolar, gerada pela dificuldade de acesso a políticas públicas, se configura com uma reviolação de direitos. Se no primeiro momento não se tem acesso à política necessária para a permanência; na sequência, o que teremos será a infrequência escolar, falta de desenvolvimento escolar, despreparo para o mundo do trabalho, retorno à necessidade de acesso a políticas públicas para atendimento de outras formas de desproteção social, e um novo não acesso. Numa dialética que gera cada vez mais ausência de proteção social.

Assim, a partir da observação inicial na qual os dados computados apareceram como fatores instigantes do entendimento da composição orgânica da prática intersetorial, pela qual vimos que as situações de violação de direitos se traduziram em questões complexas que demandavam intervenção imediata dos sujeitos que compõem a rede de proteção social da cidade, percebemos a necessidade de se pensar que sujeito é esse que se propõe a trabalhar na articulação intersetorial. No limite, é um sujeito que possui um contexto social e familiar de desigualdade socioeconômica, da mesma forma como as crianças e adolescentes, quase sempre oriundos da mesma fração de classe. Assim, romper com os ciclos de pobreza e ausência de direitos deveria ser o foco de ambos os sujeitos.

Quanto à gestão das políticas, há que se considerar que a crise do capital na conjuntura socioeconômica brasileira, marcada pela redução de gastos sociais, afeta diretamente a oferta de políticas públicas, mas afeta também, fortemente, o experimentar a vida pelos agentes públicos. Essa forma seletiva e fragilizada de cuidado com todos aprofunda as desigualdades sociais e expõe, cada vez mais, a miséria coletiva, criando uma sociedade sem acesso a bens e serviços, gerando vítimas de uma sociedade excludente.

Na gestão pública contemporânea, sabe-se que as políticas públicas de corte social, principalmente relacionadas a educação, saúde e assistência social, precisam ser acionadas quando se pretende atender de forma digna o cidadão em vulnerabilidade. A intersetorialidade responderia, dessa forma, ao cuidado integral ao sujeito vulnerável. Esse desafio, no que tange às políticas de proteção social, coloca a intersetorialidade no centro das estratégias mais viáveis para os próximos anos.

Apesar da existência do consenso de que a intersetorialidade é o caminho, na prática esse caminho não aparece como efetivo, surgindo somente de tempos em tempos, viabilizado por um movimento, que quase sempre, envolve interesse político, com durabilidade variável, na dependência da vontade dos sujeitos envolvidos no seu movimento.

No que tange à não efetivação da rede intersetorial, vale ressaltar a importância da junção de todas as instituições públicas envolvidas na proteção dos alunos da rede, pois, mesmo que elas tenham suas limitações estruturais advindas do sucateamento, é necessário que, ainda assim, sejam formuladas alternativas em rede na tentativa de garantir a proteção e a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, numa articulação entre as diferentes políticas e os grupos sociais, incluindo família e comunidade.

Como temos observado no Brasil de hoje, há uma insurgência de movimentos conservadores que se autoneiam nacionalistas e se utilizam da bandeira nacional, do discurso de defesa do Brasil, para questionar o pertencimento e a proteção no país. Justificam assim atos

políticos ultraconservadores e preconceituosos, bem como também ações econômicas restritivas de direitos.

Falo em uma nova onda conservadora, sabendo que o conservadorismo não morreu no país, o que ocorreu nas últimas décadas foi uma mudança na postura dos grupos voltados à igreja, os protestantes que passaram a se expressar de forma mais contundente pela via política, trazendo assim uma nova visão sobre a religião, a política e a sociedade.

Portanto, fazer estudos a respeito da forma de pensamento e de como se constitui a sociedade brasileira pode ser um caminho para a superação de um conservadorismo paralisador. Entendendo que a sociedade precisa avançar na possibilidade de permitir às populações menos favorecidas terem acesso com maior facilidade e maior cuidado a bens e serviços que o Estado precisa oferecer para diminuir a desigualdade social e econômica.

É preciso superar uma raiz histórica conservadora, que acaba por fortalecer a manutenção do pobre na situação de pobreza, sem lhe permitir uma mobilidade social dentro da própria existência. O homem, como ser histórico capaz de transformar e se adaptar às circunstâncias e realidades sociais pelo seu trabalho, não pode ser limitado em suas possibilidades de emancipação. Assim, o pensamento conservador precisa ser superado porque ele pressupõe uma natureza humana incapaz de se transformar, seja porque ele está voltado ou vinculado à manutenção de uma determinada situação social e econômica e política, seja porque ele se reconhece como incapaz de construir processos de transformação de si do mundo.

Essa negação da capacidade transformadora do homem, embutida nos enunciados dos discursos autoritários, coloca o homem numa condição conservadora paternalista, que mantém o nível de autonomia do sujeito social subordinando sua possibilidade de planejar e organizar percepções sobre o seu futuro. Na defesa da resistência contra qualquer forma de transformação, o pensamento conservador desconfia do desconhecido, agarra-se à tradição como um conforto fundado nos hábitos do passado.

Mediada pelo sistema econômico mundial, a escola, cada vez mais adaptada aos valores do sistema mundo, busca manter vivo o conjunto de valores capitalistas que transitam na sociedade. Nesse contexto, temos os alunos e suas vulnerabilidades, que muitas vezes inibem um real aprendizado; se tivéssemos uma rede intersetorial efetiva, essas carências sociais poderiam ser minimizadas ou mesmo, com o tempo, extintas, caminhando-se para uma sociedade menos desigual.

Considerando que cada unidade escolar apresenta diferentes impactos da infrequência escolar em seu contexto, verificamos escolas que avançaram nas estratégias quanto à ativação da rede de atenção à criança e ao adolescente, a partir do convite dos diferentes serviços das

políticas setoriais para a participação em reunião conjunta, com o propósito de ampliar possibilidades estratégicas de intervenção nos casos de infrequência escolar, principalmente em relação às ações voltadas para as famílias dos alunos faltosos.

Atentos à interpretação dada pelas unidades escolares às situações vividas, nas relações estabelecidas tanto com os agentes públicos quanto com os grupos familiares, vimos as determinações da realidade brasileira no contexto social e as contradições existentes no enfrentamento das desigualdades.

Ao analisar os dados apresentados pelas escolas, verificamos que cada uma delas apresenta uma dinâmica própria que potencializa ou retarda o processo de trabalho em prol do enfrentamento à infrequência escolar. Esse apontamento compreende a relação de proximidade ou mesmo de “distanciamento” que cada instituição escolar estabelece com as famílias e com os parceiros da rede local.

Concluimos pela necessidade de produção de conhecimento que articule a realidade econômico-social mundial com a realidade econômico-social e microestrutural das cidades brasileiras, numa produção que permita ultrapassar o imediato.

Baseando-me na percepção dos profissionais das escolas sobre as práticas de proteção social pela via da intersectorialidade, e utilizando os instrumentos de acompanhamento da relação escola/equipamentos de proteção social das outras secretarias (fóruns, encontros, seminários, grupos de trabalho, reuniões concentradas), observei que, após um certo período de busca pelo movimento intersectorial, os profissionais ao se depararem com os mediadores culturais dos agentes públicos que movimentam a intersectorialidade, desenvolvem um certo desencantamento com a busca pela intersectorialidade.

Nossa intenção não atribui juízo de valor ao trabalho que é desenvolvido por cada uma delas, já que a pesquisa se reverte para a necessidade de compreender os elementos que prejudicam ou que contribuem às ações dessas unidades para possibilitar a restituição do direito ora violado de seus alunos.

Constatamos que, entre as diversas violações de direitos apresentadas pelos dados, muitas estão associadas às necessidades de uma retaguarda efetiva por meio de ações integradas entre as políticas setoriais, principalmente as básicas: educação, assistência social e saúde (ambulatorial e mental).

A barreira marcada pelo distanciamento entre as diversas políticas e escola, há tantos anos sustentada pela falta de uma articulação intersectorial efetiva precisa ser superada, para isto precisamos ultrapassar as vias das relações entre interesses políticos, sejam partidários, religiosos ou classista.

Entendemos que a educação, por si só, não reúne condições de promover a reinserção do aluno na escola, a superação do uso fragmentado das políticas básicas, a nosso ver seria a saída para uma proteção social ampliada aos usuários da rede de cuidados básicos, onde pactuações importantes precisam ser efetivadas para o fortalecimento da integralidade do direito de permanência na escola.

Assim, o conceito de permanência, se traduz pelas reais condições promovidas pelo poder público na figura, principalmente, das ações intersetoriais protetivas das políticas sociais básicas, pois, só assim, o aluno pode caminhar no sentido de desenvolver todos os aspectos da sua formação humana.

Torna-se, assim, necessário integrar as ações, de maneira que as escolas se sintam apoiadas em suas estratégias e em fazer a busca ativa para prestar o devido atendimento e acompanhamento das famílias em situação de risco e/ou vulnerabilidade social (neste caso, inclui-se parte dos alunos infrequentes).

Os resultados foram compreendidos como uma evidência da complexidade que atravessa a questão da infrequência/abandono escolar, considerando que, em função das informações apresentadas pelas escolas, estas imprimem uma lógica de que a educação nos últimos anos vem lidando com diversas demandas de ordem social que, de certa forma, interferem no processo pedagógico.

Trata-se de uma constatação que nos revela o que é incontestável, a saber: o fato de que maiores desafios têm sido demandados à escola pública, exigindo dela reverter muitas situações que não necessariamente estão dentro de sua função social, o que a vem sobrecarregando.

A pesquisa evidenciou que a instituição escolar como um todo, com base nos dados apontados, enfrenta em seu cotidiano diversos e complexos desafios para promover a permanência e o retorno do aluno às salas de aula, tais como:

- Ampliação das informações no que se refere a equipamentos para facilitar as políticas públicas intersetoriais;
- Ampliação das vias de acesso a informações sobre programas em uso, sem necessidade de acessar os agentes públicos.
- Formação permanente de todos os envolvidos com as políticas sociais, principalmente e de imediato as básicas, na tentativa de minimizar as condicionalidades invisíveis.
- Criação de sub-regiões protetivas, formadas por profissionais concursados e de carreira, para superação da força política nas entranhas dos atendimentos.

Ao analisar as entrevistas realizadas, observei que o contexto da intersetorialidade também, se liga aos valores, não só dos agentes públicos externos a escola, se liga também aos valores dos profissionais que responderam aos questionários.

Assim percebemos que existem mecanismos que compõem a dificuldade enfrentada para que o movimento intersetorial aconteça de forma efetiva, que vai desde as mediações culturais dos agentes públicos externos à escola de trabalho no movimento intersetorial as mediações culturais os profissionais da escola que tem a prerrogativa de acionar ou não o movimento intersetorial.

Assim, a organização de uma proposta estratégica de se trabalhar intersetorialmente precisa ser desenvolvida. Para isso, além da formação continuada que promovam o conhecimento dos mediadores culturais que influenciam nas práticas cotidianas no trabalho, precisamos que, esta formação abarque tanto os agentes públicos externos a escola, como os próprios profissionais da educação.

Só assim estes agentes públicos terão a consciência desenvolvida no sentido de perceber que o movimento da intersetorialidade não é somente de responsabilidade de uma política, mas uma responsabilidade coletiva de todas as políticas envolvidas na proteção social.

Entendo que as condições de produção da intersetorialidade estão relacionadas com a formação social dos sujeitos, alinhada às relações de poder dentro do Estado capitalista. Espaço esse em que as condições de produção de um ser humano são constituídas pelos lugares sociais vividos, sentidos e percebidos com todas as determinações de subordinações da realidade social. O caminho proposto se define pelas posições que o agente de público ocupa, cuja prática, no sentido da intersetorialidade, permanece existindo e é atravessada por uma multiplicidade de determinações do real e do simbólico.

Nesse sentido, deixamos registrado, mesmo compreendendo a dimensão reduzida da pesquisa, que se captaram, pelos enunciados trazidos pelos gestores e profissionais, diferentes dimensões do fenômeno, que abarcam a intersetorialidade no seu movimento complexo e multifacetado e destacamos a importância dos estudos sobre a formação humana frente a trabalhos que envolvem o enfrentamento da questão social que afeta a infrequência escolar. Só assim poderemos desenvolver estratégias para reversão do fenômeno infrequência escolar.

Esses estudos devem acompanhar todos os profissionais que atuam como agentes da intersetorialidade, com o objetivo de colaborar para que o agente público supere, mesmo parcialmente, questões que podem se tornar inibidoras da realização do direito à educação.

Acreditamos que a intersetorialidade, como movimento que sujeitos na sua sociedade podem e devem contribuir para a minimização da desigualdade, fortalece caminhos para uma

sociedade justa, tendo potencial transformador. Mas isso depende da forma como ela é aplicada, sob que ideologias sua prática é acionada.

Temos de considerar que, minimizar as diferenças percebidas possibilita fortalecer a potência da intersectorialidade. Assim, os arranjos institucionais precisam ser concebidos para que sejam criadas comunidades que tenham como sentido a proteção social ampliada e que se viabilize a criação de sinergias entre as políticas envolvidas, a partir de uma racionalidade que reconheça a importância do atendimento integral.

Sabemos que a educação, por si só, não tem condições de atuar na reinserção plena do aluno infrequente, e que esse trabalho precisa ser realizado com parceria de todas as instituições públicas que se envolvam com a questão social que está afetando a infrequência escolar, pactuando-se, assim, em torno do fortalecimento do movimento intersectorial livre de qualquer condicionalidade invisível.

A ausência do aluno na escola, principalmente quando marcada pela violação do direito (destacando que não necessariamente a ausência é violação como pudemos verificar em algumas poucas situações), significa uma negação social, pois estar na escola e ter seu direito à educação garantido possibilita ao aluno avançar no processo de escolarização e de integração social.

Considero que as práticas no interior do trabalho envolvem formações pessoais históricas e relações sociais contemporâneas. Por isso, entendo ser necessário que se mantenha ou se promova novos estudos sobre a singularidade destes sujeitos da prática.

Fechei esta tese com a constatação de que os agentes públicos, incluindo os profissionais da escola, precisam perceber qual é o seu real lugar na sociedade do capital. Para isso precisam de formação continuada que prime pela conscientização do lugar do Brasil no mundo, fortalecendo o entendimento de como se movimentam os sujeitos na sociedade brasileira, só assim conseguiremos superar o inconsciente permissivo que afeta as estruturas protetivas e pedagógicas, onde a desqualificação dos alunos vulneráveis opera no sentido da exclusão dos alunos infrequentes das políticas intersectoriais protetivas, e acaba por afetar a confiança dos profissionais que buscam o movimento intersectorial.

REFERÊNCIAS

- AMARO, S. **Serviço social na educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- ANDRADE, L. O. M. **A saúde e o dilema da intersetorialidade**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociologia**, 40 anos: Educação & Sociedade Seção comemorativa, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out-dez 2018.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Anuário Brasileiro da Educação Básica. **Todos pela educação**. Edição Atualizada, Moderna, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARROCO, M. L. S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, 2015.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOITO JR., A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 28, p. 57-73, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000100005&lng=pt&nrm=iso. acesso em 26 jan. 2021.
- BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, 2015.
- BOURGUIGNON, J. A. **Concepção de rede intersetorial** [online]. 2001. Disponível em: <http://www.uepg.br/nupsg/intersector.htm>.
- PEREIRA, Gilberto Braga; SANCHIS, Isabelle Paiva; MOREIRA, Licy Rodrigues. Sujeito, Sociedade e Discurso. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 2-13, 2010. Disponível

em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 nov. 2022.

BRASIL, **Lei n. 8.429 de 02 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis em virtude da prática de atos de improbidade administrativa, de que trata o § 4º do art. 37 da Constituição Federal; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em: out. /2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Lei do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: nov. 2004.

BRASIL, Relatório **do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/>Acesso em: nov. 2018.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Art. 53 – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Brasília: Planalto, 13 jul. 1990.

BRASIL, **Lei Orgânica da Assistência Social. Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS**. Lei no 8.742, de 7 de dez. de 1993.

BRASIL, **Programa Brasil Carinhoso**. Site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso/sobreo-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NITERÓI, **Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói**. Resolução de Deliberação CME nº 031/2015, de 22 de dezembro de 2015. Capítulo IV.

BRONZO, C. Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 35, p. 119-160, 2010.

CANTOR, R. V. A expropriação do tempo no capitalismo. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e educação**: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. 2014.

CARIA, T. Da estrutura prática à conjuntura interativa: relendo o esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 64, p. 135-143, 2002.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, vol. XLIII, p. 749-773, 2008.

_____. **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 125-137, maio-ago. 2007.

_____. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar a dualidade do uso social do conhecimento. **Revista Análise Social**, 224, LIII (3º), 2017. ISSN online 2182-2999. 501 p.

CARIA, T.; RAMOS, Marise. Uma abordagem interacional dos saberes e das culturas profissionais. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 18-42, 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAVALCANTE, G. M. M; PRÉDES, R. A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do assistente social. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1-24, jun. 2010.

CAVALCANTI, P. B.; DANTAS, A. C. S.; CARVALHO, R. N. Contornos e sinergias entre a política de Saúde e o adolescente privado de liberdade: intersectorialidade como desafio. **Revista Textos & Contextos**, v. 10, n. 2, p. 399-410, 2011.

COUTINHO, C. N.: **A dualidade de poderes**: introdução à teoria marxista de Estado e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTO, F. F.; CARRIERI, A de P. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR [online]**. v. 16, n. 4, p. 631-641, 2018. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/1679-395169213>>. Oct/Dec. 2018. ISSN 1679-3951.
<https://doi.org/10.1590/1679-395169213>. Acessado em 25 set. 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 171-187, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMIER, F. **Depois do Golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2017.

D'INCAO, M. A. **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Editora UNESP: Paz e Terra, 1987.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: porque oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DRAIBE, S. Políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: ABREU, J. B. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas das políticas públicas. Brasília: Ipea, 1989.

DUBAR, C. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1997.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina 1**: Filosofia da libertação São Paulo: Loyola: UNIMEP, 1977.

_____. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3a ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FAUSTINO, T. Q. S. Assistência Social e Intersetorialidade. VI INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Rio de Janeiro, 20 e 23 agosto 2013. p. 1-12.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A ditadura em questão**. 1. ed. São Paulo: Queroz, 1982.

_____. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRANCO JÚNIOR, H. As estruturas mentais. In: _____. **Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 149-181.

FREYRE, G. O colonizador português: antecedentes e predisposições. In: _____. **Casa-grande & senzala**. 50. ed. São Paulo: Global, 2005. p. 265-336.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O enfoque materialista histórico na pesquisa educacional**. In: FAZENDA I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Trad. A. Agud e R. Agapito. Salamanca: Sígueme, 1984.

GIAQUETO, A. **A descentralização e a intersetorialidade na política de assistência social**. **Revista Serviço Social e Saúde**. Campinas, v. 9, n.2, p. 69-102, jul. Dez. 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Caderno 11. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Caderno 11. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 3: Maquiavel - Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GURGEL, C.; SOUZA FILHO, R. **Gestão democrática e serviço social**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

GURGEL, Cláudio. Bases para o estudo da administração pública. *Administração Pública*, 2018. Disponível em: < http://www.otal.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/23/Ad_Publica.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro**. 40. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social –CFESS, 2010, p. 1-45.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IANNI, O. Florestan Fernandes e a formação da Sociologia brasileira. In: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes**. Coleção “Grandes Cientistas Sociais”. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. A ideia de Brasil moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992.

INOJOSA, R. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 2, p. 35-48, mar.-abr. 1998.

_____. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**. São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

JUNQUEIRA, L. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

KOGA, Dirce. Cidades entre territórios de vida e territórios vividos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 72, p. 23-52, 2002.

KOMATSU, S.; JUNQUEIRA, L. A.; INOJOSA, R. M. **Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal do Brasil: a experiência de Fortaleza**. In: CONCURSO DE ENSAIOS DEL CLAD “EL TRÁNSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES. Caracas: UnPan, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LACERDA, L. T.; DA SILVA, E. V.; PINTO M L. Análise bakhtiniana das narrativas sobre o preconceito vivido por professores, Ilha Solteira, SP. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 33, Educação, raça e os desafios da docência, p. 29-51, 2020.

LIMA, R. S. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. **Revista Cantareira**, n. 8, 2005. Disponível em: <ht tp://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf> Acesso em: 18/06/2013.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOTTA, G. S. **Implementação de políticas públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família.

2010. 295f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LÖWY, M. Marxismo e religião: ópio do povo? In: _____. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Biblioteca Virtual Clacso. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715080929/cap11.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

MARTINS, J. **Florestan: sociologia e consciência social no Brasil**. São Paulo: EDUSP: Fapesp, 1998.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Necessidade, produção e divisão do trabalho. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**, Col. Os pensadores, 1. ed., vol. XXXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 22-34.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. Prefácio à Crítica da economia política. In: _____. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Dezoito do Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo, Boitempo, 2010 [1848].

MELCHIOR, M. C. et al. **Nas trilhas da educação contemporânea: costurando textos e contextos**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2012.

MÉSZÁROS, I. Marxismo e direitos humanos. In: _____. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIOTO, R. C. Estudos socioeconômicos. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS: ABEPSS, 2009. p. 481-494.

MIOTO, R. C. T.; NOGUEIRA, V. M. R. **Política social e serviço social: os desafios da intervenção profissional**. Revista Katályses, Florianópolis, v.16, n. esp., p. 61-71, 2013.

MONNERAT, G. L; SOUZA, R. G. **Da seguridade social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil**. Revista Katályses, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2011.

MORAES, M. C. M e MÜLLER, R. G. **História e Experiência: contribuições de E. Thompson à pesquisa em educação**. Revista Perspectiva, Florianópolis, vol. 21, nº02, p. 329-349, Jul/dez de 2003.

MUELLER, B. G. **A palavra religiosa como uma variante da “palavra autoritária” em Bakhtin. Bakhtiniana - Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 91-112, 2017.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOGA, K. B. MATTOS, P. A. R. **Infrequência escolar: a frequência escolar como indicador no sucesso escolar. EIICS**, v.1, São Paulo, FESP: UniSecal: URI, 2015.

OPAS. Organización Panamericana de la Salud. **Planificación local participativa: metodologías para la promoción de la salud en América y El Caribe**. Washington, D. C., 1999.

PAULO NETTO, J. **Para a crítica da vida cotidiana**. In: PAULO NETTO, José; CARVALHO, M. C. B. de (org.). **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PAULO NETTO, J.; CARVALHO, M. C. B de (org.). **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, P. A. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 23-39.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES R. H. O conceito de valorização nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 1. ed. São Paulo: Edições Graal, 1980.

_____. As classes sociais. **Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 3, p. 5-39, jan. 1973.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, out. Dez. 2014.

RAMOS, M. N.; CARIA, T. Uma abordagem interacional dos saberes e das culturas profissionais. **Trabalho Necessário**, n. 30, p. 18-42. Rio de Janeiro, 2018.

FEUERWERKER, L.; COSTA, H. Intersetorialidade na rede UNIDA. **Divulgação em Saúde para Debate**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-35, 2000. Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/index.asp>. Acesso em: 3 de Mar de 2007.

RUA, M. D. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. São Paulo: Index, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SENNA, M. C. M.; GARCIA, D. V. Políticas sociais e intersetorialidade: elementos para debate. **O Social em Questão**, ano XVII, n. 32, p. 277-294, 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_SL3_Senna_Gracia_WEB.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper46.pdf>>.

SPOSATI, A. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 85, p. 133-141, mar. 2006.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TEIXEIRA, V. L. **A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública**. 2009 Niterói – RJ/UFF 03/03/2009. Tese (Doutorado em Educação).

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1.

_____. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (org.). **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2001, p. 269-281.

_____. Tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008, p. 267-305.

TOBAR, F. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamentos e Políticas Públicas**, n. 5, p. 31-51. 1991.

UNESCO. Políticas sociales integradas en las perspectivas de la intersectorialidad y de la acción de la UNESCO en el apoyo a las estrategias de desarrollo para América Latina y el Caribe en el marco del ajuste. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 1, n. 1, 1990.

_____. **Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina**. Santiago: Unesco, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista**. Revista USP, n. 66, p. 209-224, 2005.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

APÊNDICE A - Entrevista com equipe diretiva



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



Nome:

QUESTÕES DA PESQUISA

1. Como você vê a intersetorialidade em Niterói?
2. Qual equipamento é mais resolutivo? Por quê? Os outros, como são?
3. O que falta para melhorar a intersetorialidade?
4. Na sua opinião a escola consegue monitorar as causas da infrequência escolar?
5. Há encontros de responsáveis, comunidade e/ou equipamentos intersetoriais para tentar monitorar estes casos?

Obrigada pela participação

Abs. Inez Amaral

(21) 987268407

APÊNDICE B – Entrevista professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



Nome:

Profissão:

QUESTÕES DA PESQUISA

1. Na sua opinião quando os itens abaixo são apresentados pelos alunos infrequentes e suas famílias e percebidos pelos profissionais da proteção social, eles afetam ou não o movimento da intersetorialidade?

(Para cada resposta, agradeço se pude explicar sua escolha.

- a. Classe social
- b. Cor da pele
- c. Posição política
- d. Escolha religiosa

2. Vocês acham que os agentes públicos que movimentam a intersetorialidade conseguem atender as demandas que a escola coloca? Agradeço se puder explicar sua resposta.

Obrigada pela participação

Abs. Inez Amaral

(21) 987268407

APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Características do estudo: Trata-se de um estudo de campo com a utilização de métodos e técnicas das pesquisas qualitativa e quantitativa, que tem como um dos seus objetivos gerais investigar, através dos profissionais que atuam na ponta das políticas públicas, suas percepções acerca da intersectorialidade, se identificam limitações objetivas e subjetivas.

Levantamento dos dados: A obtenção dos dados se dará em duas partes:

1. Levantamento de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Niterói;
2. Questionário auto preenchível: a ser respondido pelos profissionais que atuam nas políticas que utilizam a intersectorialidade.

Riscos: A participação no estudo não implica qualquer risco para os participantes ou para a instituição.

Benefícios: Espera-se como benefício a discussão crítica e reflexiva dos processos de busca pela articulação intersectorial no âmbito das políticas públicas, possibilitando sugerir caminhos que contemplem uma prática mais completa e que atenda aos anseios profissionais.

Privacidade: Qualquer informação obtida nesta investigação será confidencial. Os dados como nome, contatos e demais informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e divulgados de forma sigilosa e anônima.

Entretanto, as informações científicas resultantes poderão ser apresentadas e publicadas em revistas científicas, sem a identificação dos participantes. A participação neste estudo será totalmente voluntária e a qualquer momento o indivíduo poderá desistir de participar por qualquer motivo.

*. Declaração de Ciência: Li e entendi as informações deste documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendo que estou livre para decidir não participar desta pesquisa a qualquer momento.

Rio de Janeiro,de de 20.....

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador _____

Para outras informações ou dúvidas, entre em contato com o responsável pelo projeto Maria Inez Bernardes do Amaral (telefone (21) 987268407; e-mail: inezamaral1956@gmail.com).

* TCLE elaborado em junho de 2019

APÊNDICE D – Termo de anuência**Fundação Municipal de Educação
Núcleo de Estágio – NEST****TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME vem formalizar Termo de Anuência com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH, para desenvolvimento da pesquisa: EM BUSCA DO MOVIMENTO INTERSETORIAL: um olhar, a partir dos profissionais da escola, sobre as intersecções entre as mediações culturais na prática cotidiana no âmbito das políticas públicas sociais. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos, a ser realizada pela pesquisadora Maria Inez Bernardes do Amaral, junto a Rede Municipal de Niterói.

Declaramos ainda, que as partes (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pesquisadora e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 20 de janeiro de 2018.


CONCEDENTE Solange Santiago Ferreira
Coord. do Núcleo de Estágio
Mat. 231296-5/FME

