



Luana Atanazio de Moraes

**A dimensão pedagógica do trabalho do
assistente social voltado aos demais
trabalhadores da Política de Educação: a
experiência na Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientador: prof^a. Andréia Clapp Salvador

Rio de Janeiro
Maio de 2017



Luana Atanazio de Moraes

**A dimensão pedagógica do trabalho do
assistente social voltado aos demais
trabalhadores da Política de Educação: a
experiência na Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Serviço Social do Departamento de
Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora
abaixo assinada.

Profª Andreia Clapp Salvador

Orientador

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profª Inez Terezinha Stampa

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Profº Ney Luiz Teixeira de Almeida

UERJ

Profª Mônica Herz

Vice-Decana de Pós-Graduação do
Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 08 de maio de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Luana Atanazio de Moraes

Graduou-se em Serviço Social pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em 2009. Cursou MBA em Gestão de Pessoas na Universidade Federal Fluminense - UFF. Atualmente é analista executiva/ Assistente social na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Moraes, Luana Atanazio de

A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social voltado aos demais trabalhadores da Política de Educação: a experiência na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Luana Atanazio de Moraes; orientadora: Andréia Clapp Salvador. – 2017.

165 f.: il 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Serviço social – Teses. 2. Serviço social. 3. Política de Educação. 4. Dimensão Pedagógica. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela vida e por guiar minhas escolhas.

À minha família, sobretudo ao meu marido, à minha mãe e ao meu pai por toda compreensão, esforço e estímulo, que me fizeram chegar até aqui.

Aos amigos pelo carinho e pelo apoio, especialmente, Jefferson Lee, Elizabeth Gil e Thiago Cerqueira, pessoas que acompanharam minha vida pessoal, profissional e acadêmica; com quem partilhei realizações, indecisões e angústias e que me oferecem um particular amparo nos momentos mais oportunos.

Agradeço também àqueles com quem partilhei a vida acadêmica e que contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento profissional. Aos professores; especialmente a Professora Inez Stampa e ao Professor Ney Almeida, com quem tive a oportunidade de aprender e desenvolver novos olhares para minha pesquisa; Aos colegas de classe e companheiros de trabalho, em particular, à turma de mestrado em Serviço Social da PUC-Rio e à equipe da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ.

Agradeço, em especial, aos colegas Hérculis Toledo e Andreia Lima, por toda ajuda e incentivo durante o percurso dessa conquista; à minha orientadora, Professora Andreia Clapp Salvador, que, com toda atenção e cuidado, me apresentou elementos para composição deste trabalho; e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, campo de pesquisa, na figura de todos os profissionais que proporcionaram as condições necessárias para realização de minha dissertação.

Obrigada.

Resumo

Moraes, Luana Atanazio; Salvador, Andréia Clapp. **A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social voltado aos demais trabalhadores da Política de Educação: a experiência na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017. 165 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A expansão da requisição de assistentes sociais para a Política de Educação nas últimas décadas vem exigindo o repensar da ação profissional nesse campo. Cresce a demanda deste profissional na referida política para a realização de trabalhos de assessoria, consultoria, para o planejamento e acompanhamento de programas e projetos em nível de gestão ou nas unidades escolares, além de ações voltadas para outros trabalhadores. Diante disso, a proposta deste estudo foi analisar o trabalho realizado por assistentes sociais lotadas no nível central do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) direcionado aos demais trabalhadores desta política, no intuito de perceber, segundo a visão dessas assistentes sociais, se há uma dimensão pedagógica em seu exercício profissional e como ela se constitui. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o debate acadêmico em torno do Serviço Social na Educação. Como fonte documental, foram utilizadas as produções sobre o planejamento e organização da SME/RJ e do NIAP, em especial o plano de ação da área. Além da realização de entrevistas com assistentes sociais lotadas no nível central deste Núcleo. No decorrer do estudo percebeu-se que, as extensões da atuação da categoria direcionada para este público perpassam principalmente a inserção e o estímulo à participação em espaços de reflexão e diálogo. No que se refere à dimensão pedagógica, a pesquisa revela que essas profissionais identificam impactos de sua intervenção nas maneiras de pensar e agir dos demais trabalhadores da política, visto que, no decorrer dos projetos, são capazes de contribuir para a conscientização e mobilização dos diferentes sujeitos presentes na comunidade escolar, incluindo os demais trabalhadores desta política.

Palavras-chave

Serviço Social; Política de Educação; Dimensão Pedagógica.

Abstract

Moraes, Luana Atanazio, Salvador, Andréia Clapp (Advisor). **The pedagogical dimension of the work of the social worker turned to the other workers of the Education Policy: the experience in the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2017. 165 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The expansion of the requisition of social workers for Education Policy in the last decades has required the rethinking of professional action in this field. The demand of this professional in this policy is growing for the accomplishment of advisory, consulting, for the planning and monitoring of programs and projects at the management level or at the school units, besides actions directed at other workers. Therefore, the purpose of this study was to analyze the work carried out by social workers at the central level of the Interdisciplinary Center for Support to School Units (NIAP), at the Municipal Department of Education (SME / RJ) To perceive, according to the vision of these social workers, if there is a pedagogical dimension in their professional exercise and how it is constituted. For that, a bibliographical research on the academic debate about Social Work in Education was carried out. As a documentary source, the productions on the planning and organization of SME / RJ and NIAP were used, especially the area action plan. In addition to conducting interviews with social workers crowded at the central level of this Nucleus. In the course of the study it was noticed that the extensions of the performance of the category directed to this public mainly pass the insertion and the stimulus to the participation in spaces of reflection and dialogue. Regarding the pedagogical dimension, the research reveals that these professionals identify the impacts of their intervention in the ways of thinking and acting of the other workers of the policy, since, in the course of the projects, they are able to contribute to the awareness and mobilization of the different Subjects in the school community, including the other workers in this policy.

Keywords

Social Service; Education Policy; Pedagogical Dimension.

Sumário

Introdução	16
1. Política educacional brasileira e os atuais contornos da educação no Município do Rio de Janeiro	28
1.1. Contrarreformas na educação: uma análise das décadas de 1980 e 1990	28
1.2. A educação na lógica neoliberal: uma análise do contexto atual	38
1.3. A política de educação no Município do Rio de Janeiro	46
2. O Serviço Social na educação: uma reflexão sobre a dimensão pedagógica do trabalho profissional	51
2.1. A relação entre Serviço Social e Educação	51
2.2. A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social na Educação	60
2.3. O trabalho do assistente social voltado a outros trabalhadores da política de educação	69
3. A experiência da Prefeitura do Rio de Janeiro: a atuação do Serviço Social voltada aos demais trabalhadores da educação	78
3.1. A inserção do Serviço Social na SME/RJ	78
3.2. Serviço Social nas equipes multiprofissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ: configurações atuais do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares/ NIAP	84
3.3. O trabalho do Serviço Social junto aos demais profissionais da política de educação: uma análise sobre a dimensão pedagógica da atuação profissional	104
3.3.1. Perfil das entrevistas	105

3.3.2.	Principais atividades do Serviço Social voltadas para demais os trabalhadores da política de educação	107
3.3.3.	A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social	116
3.3.4.	Impactos da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social	123
4.	Considerações finais	133
5.	Referências bibliográficas	141
6.	Anexos	149
6.1.	Anexo 1 – Portaria E/SUBE/CED nº 4 de 10 de dezembro de 2009	149
6.2.	Anexo 2 – Resolução SME Nº1089, de 22 de julho de 2010	152
6.3.	Anexo 3 – Norteadores 2012	154
6.4.	Anexo 4 – A área de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)	158
7.	Apêndices	160
7.1.	Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista de pesquisa (A)	160
7.2.	Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista de pesquisa (B)	162
7.3.	Apêndice 3 – Roteiro de entrevistas com as Assistentes Sociais da SME/RJ	164

Lista de quadros

Quadro 1 - Distribuição de profissionais do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP)	85
Quadro 2 - Projetos e Programas do NIAP	88
Quadro 3 - Perfil das assistentes sociais entrevistadas	105

Lista de abreviaturas e siglas

AAI	Assessoria de Ação Integradora.
APINES	Associação de Pais de Alunos do INES.
ASBE	Assessoria Técnica de Saúde e Bem-Estar.
BM	Banco Mundial.
CED	Coordenadoria de Educação.
CF 88	Constituição Federal de 1988.
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social.
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social.
CRE	Coordenadoria Regional de Educação.
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social.
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social.
COC	Conselhos de Classe.
DISOP	Divisão Sócio Psicopedagógica.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional.
GDTA	Gerencia de Desenvolvimento Técnico Administrativo.
GED	Gerencia de Educação.
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro.
IHA	Instituto Helena Antipoff.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
NIAP	Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONG	Organização não-governamental
PAEE	Pólo de Atendimento Extra-Escolar.
PBF	Programa Bolsa-Família.
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PISA	<i>Programme for International Student Assessment/</i> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROINAPE	Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Municipais do Rio de Janeiro.
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
RPE	Rede de Proteção ao Educando.

SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
SGD	Sistema de Garantia de Direitos.
SUBGP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas.
SMAS/RJ	Secretaria Municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro.
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
SUAS	Sistema Único da Assistência Social.
SUPDP	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Nenhuma quantidade de
manipulação vinda de cima pode
transformar o imensamente
complexo processo de modelagem
da visão geral do mundo dos
nossos tempos [...] Nem mesmo o
aspecto da "manutenção" pode ser
considerado um constituinte
passivo da concepção do mundo
dominante do indivíduo.

MESZAROS, 2005.

Introdução

Este estudo configura-se na dissertação de Luana Atanazio de Moraes apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

O trabalho propõe uma reflexão sobre o exercício profissional de assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), no intuito de compreender a dimensão pedagógica da atuação do Serviço Social voltada aos demais trabalhadores da política de educação deste município - entendida aqui como os efeitos de sua ação nas maneiras de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em sua ação profissional (Abreu, 2012).

O desenho deste estudo é fruto de observações, leituras e da atuação profissional da autora em distintos espaços sócio-ocupacionais. Experiências como o estágio em Serviço Social no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre os anos de 2008 e 2009, e o exercício profissional na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), desde 2013, trouxeram indagações e aproximações com a temática em questão e motivaram a realização desta pesquisa.

O estágio na Divisão Sócio Psicopedagógica (DISOP) do INES configurou a primeira aproximação com a atuação profissional. A DISOP era composta por profissionais de Serviço Social e de Psicologia¹ e tinha por competência orientar e prestar acompanhamento social e psicológico, bem como promover avaliação pedagógica e orientação educacional aos alunos do Colégio de Aplicação do INES. A questão que se apresentava era: apesar de ser necessária para o desenvolvimento dessas atividades uma articulação com os demais profissionais do Instituto - o que geralmente ocorria-, não havia um trabalho do Serviço Social voltado especificamente para esse grupo.

Já na SEEDUC/RJ, a experiência vivenciada possui um caráter distinto, especialmente no que se refere à área a qual o Serviço Social está vinculado e ao público alvo de sua intervenção.

¹ Apesar de previsto, não havia profissionais da área pedagógica.

A entrada do Serviço Social na política educacional do Estado do Rio de Janeiro se deu a partir da tendência ao gerencialismo das políticas públicas; atuando no âmbito dos processos de gestão, participando na elaboração, implementação e execução de programas e projetos na área de recursos humanos voltados para os trabalhadores dessa política. Assim, o foco de atuação não seria junto aos alunos e suas famílias, mas na gestão e execução de projetos voltados para servidores.

Inicialmente, os assistentes sociais na SEEDUC/RJ, analistas oriundos da recém-criada carreira executiva², estavam divididos entre a Assessoria Técnica de Saúde e Bem Estar (ASBE)³ e a Diretoria de Desenvolvimento e Formação⁴, ambas vinculadas à Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP), que, por sua vez, é subordinada à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUBGP). Nas duas áreas, atuavam em equipes multiprofissionais formadas por servidores da carreira do magistério e da carreira executiva, com formação em Psicologia⁵.

Com a saída do Secretário Wilson Risolia, em 2015, e a entrada do Secretário Antônio Neto, a Secretaria passa por um processo de reestruturação e a Assessoria de Saúde e Bem-Estar é incorporada à Diretoria de Desenvolvimento e Formação.

² O concurso público para a recém-criada carreira executiva foi realizado em 2012 e em maio de 2013, dezoito técnicos foram convocados para o cargo de Analista Executivo - Perfil 4 / Serviço Social. A entrada desses profissionais se deu em concomitância com a de outros servidores de nível médio (assistentes executivos) e de nível superior (analistas executivos, dos demais perfis – 1, 2 e 3), num contexto de criação de uma nova carreira no executivo público. Essa carreira foi criada como consequência de uma primeira inserção de gestores públicos, cujo primeiro concurso foi realizado em 2010.

³ A ASBE desenvolvia um trabalho voltado para a promoção de uma política de prevenção à saúde e à segurança no trabalho, visando implantar uma “cultura organizacional” nessa área e contribuindo para a construção de ambientes “integrados e harmoniosos” - como define a Secretaria. (SEEDUC, 2016) Entre as ações desenvolvidas pelo Serviço Social, destacam-se projetos voltados para a saúde do trabalhador, a assessoria às equipes das Unidades Escolares no atendimento às diferentes demandas sociais, principalmente no que se refere à promoção da articulação com as políticas e a rede de serviços do território e no encaminhamento de situações de conflito e violência no ambiente escolar. Os profissionais de Serviço Social e Psicologia lotados na ASBE foram lotados na sede da Secretaria e em 14 das 15 Diretorias Regionais, que funcionam como instâncias regionalizadas da Secretaria, oferecendo atendimento descentralizado.

⁴ Na Diretoria de Desenvolvimento e Formação, a contribuição do Serviço Social estava no planejamento e acompanhamento de cursos, projetos e programas de capacitação profissional e na elaboração de materiais/ conteúdos relacionados à função social da escola, políticas e direitos sociais. De um total de 18 (dezoito), duas assistentes sociais foram direcionadas para a área de formação. A experiência da autora esteve voltada desde o início para essa área.

⁵ A inserção de novos sujeitos da carreira executiva na política de educação do estado – assistentes executivos, analistas executivos e gestores públicos - ocorre concomitantemente com o desligamento de trabalhadores terceirizados e com a diminuição da presença de professores na gestão da Secretaria, o que significa o afastamento de servidores da carreira do magistério, que recebiam gratificação para ocupar cargos administrativos e de gestão na sede e nas Diretorias Regionais.

Após a exoneração do Secretário Antônio Neto, em 2016, e a entrada do atual Secretário Wagner Victor, num contexto de greve de professores e movimento estudantil de ocupação das escolas estaduais⁶, a autora é convidada a atuar em uma Coordenação, também vinculada à SUPDP, formada por uma equipe multiprofissional composta por profissionais de Serviço Social, Psicologia e professores⁷, o que suscitou cada vez mais novas questões e indagações⁸.

O que se pode afirmar é que essas experiências, tanto no INES como na SEEDUC, contribuíram para o desenvolvimento profissional da autora e foram fundamentais para a formulação dos questionamentos que são colocados nesta dissertação, especialmente ao pensarmos as particularidades das requisições que são feitas aos assistentes sociais nesses espaços.

A atuação do Serviço Social na SEEDUC/RJ, por exemplo, nos faz refletir sobre as demandas profissionais para as quais essa categoria vem sendo chamada atualmente, compreendendo que, na área da educação, o trabalho do assistente social não se restringe ao atendimento ao aluno e sua família, numa perspectiva assistencial. A experiência nos leva a indagar sobre o trabalho direcionado aos demais trabalhadores da educação⁹.

Embora as experiências no INES e na SEEDUC/RJ tenham sido ponto de partida para a formulação das indagações expostas até aqui, sendo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro apresentada inicialmente como um possível campo de pesquisa para este estudo, definiu-se como recorte para esta dissertação as ações desenvolvidas por assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) voltadas a outros trabalhadores que atuam nesta política. Esta alteração do campo empírico se justifica por algumas razões, porém as indagações permanecem.

⁶ Mais de setenta escolas da rede estadual do Rio de Janeiro foram ocupadas no ano de 2016.

⁷ Vale esclarecer que apenas 3 (três) profissionais com formação em Serviço Social e 2 (dois) em Psicologia atuam nessa Coordenação, e estão lotados na sede da Secretaria. Os demais atuam em instâncias regionais e estão vinculados à Coordenação Regional de Gestão de Pessoas.

⁸ A Coordenação tem como proposta o apoio às unidades escolares da rede pública estadual, por meio de ações que visem potencializar as relações de ensino-aprendizagem, tendo como pressupostos a promoção do diálogo, a gestão democrática, a integração e a articulação dos atores da comunidade escolar com diversos setores das políticas públicas e as demais instituições e serviços que compõem os territórios.

⁹ Muitas vezes o que se espera é que o Serviço Social dê respostas objetivas e imediatas aos “problemas cotidianos”, tais como punir/ enquadrar a família, resolver casos de alunos indisciplinados, questões relativas ao comportamento de professores e de membros da gestão, o que nos faz pensar sobre a dimensão pedagógica de sua atuação junto a esses sujeitos.

A primeira seria o reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais de Serviço Social ao longo dos anos na SME/RJ e a diversidade de ações voltadas para os demais profissionais da educação desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), setor onde estão lotados os assistentes sociais nesta Secretaria, o que proporcionaria a apreciação de uma experiência mais concreta para a análise de seu caráter pedagógico.

A segunda está relacionada ao contexto institucional da SEEDUC/RJ. Foram consideradas as questões ainda enfrentadas pelo Serviço Social na rede estadual de ensino no que se refere à identidade e projeto profissionais por sua recente entrada nesse campo e, principalmente, a reestruturação pela qual passou esta Secretaria no momento em que se desenvolveu a pesquisa¹⁰. Além disso, apesar de ser uma determinação, tal como ocorre na SEEDUC/RJ, na rede municipal o trabalho que os assistentes sociais realizam com os trabalhadores da educação possui um histórico e é desenvolvido em atendimento a alguns eixos que constam em documentos norteadores, o que não ocorre no nível estadual.

Cabe destacar ainda que nos encontramos num contexto extremamente relevante para as duas redes, considerando a realidade que vivemos no estado e no município do Rio de Janeiro, com a crise econômica e política, a greve dos professores e as ocupações, no âmbito do estado; e a mudança de gestão na rede municipal, que sempre pode colocar em risco a continuidade das experiências vivenciadas.

Diante destas considerações, a presente dissertação tem como objetivo analisar como se constitui, no quadro atual, a ação profissional de assistentes sociais direcionada a outros trabalhadores da Política de Educação, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), considerando a dimensão pedagógica do exercício profissional.

¹⁰ Ainda que a entrada dos profissionais de Serviço Social na rede estadual de ensino possa ser considerada recente, não se pode negar que eles vivenciaram diferentes e intensos momentos. Em três anos, passaram por setores diferentes e ainda buscam legitimação e a definição de uma concepção do que eles fazem na política de educação. Embates políticos e ideológicos ocorreram e ainda ocorrem entre os assistentes sociais, a gestão e demais profissionais que atuam na Secretaria, especialmente no que se refere ao entendimento de como o assistente social pode contribuir para essa política social.

Em várias ocasiões esses profissionais encontraram dificuldade para serem reconhecidos como assistentes sociais, sob justificativa do concurso público ter sido realizado para um cargo genérico “Analista Executivo”. Porém, é importante esclarecer, que entendemos identidade profissional não só como fruto da lei ou de um concurso, ou das atribuições definidas pelo empregador, mas também tem a ver com a contribuição específica que o Serviço Social tem dado às políticas públicas e sociais.

A proposta é identificar e analisar o trabalho realizado pelo profissional de Serviço Social direcionado aos demais trabalhadores da Política de Educação, como público alvo de sua intervenção, no intuito de perceber a dimensão pedagógica da ação profissional.

É indispensável delimitar aqui os segmentos que integram aqueles que designamos como trabalhadores da política de educação. Partimos do pressuposto de que todos os profissionais são sujeitos, por intermédio do exercício do seu trabalho, da efetivação do processo educativo. Assim, podemos caracterizar, no âmbito dos trabalhadores em educação, um grupo composto por professores, gestores e “especialistas” que, junto com os servidores técnico-administrativos integram o conjunto aqui focalizado¹¹ (Navarro, 2006).

Diante disso, a questão que se apresenta é: “sabemos que o Serviço social pode realizar esse trabalho, que cabe aos assistentes sociais desenvolver ações voltadas a outros profissionais da educação, mas fazendo o quê e para quê?” É essa resposta que pretendemos buscar nesta pesquisa.

Pretendeu-se ainda:

- analisar as atribuições desempenhadas pelos assistentes sociais na política educacional do município do Rio de Janeiro;
- refletir sobre as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social do NIAP direcionadas a outros trabalhadores da SME/RJ;
- identificar, segundo a visão dos assistentes sociais da SME/RJ, se há uma dimensão pedagógica em seu exercício profissional e como ela se constitui.

Apesar de encontrarmos ações dessa natureza sendo realizadas no âmbito da política educacional¹², são raras as produções que se dedicam a analisar como elas se realizam. Este estudo pretende colaborar para o preenchimento dessa lacuna, considerando as demandas profissionais para as

¹¹ Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que em 2009 o presidente Lula sancionou a Lei nº 12.014, que altera o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com vistas a reconhecer os funcionários de escola, devidamente habilitados, como profissionais da educação escolar. Até então, eram considerados profissionais da educação apenas os que tinham curso de magistério (professor, diretor de escola, supervisores, orientadores etc).

¹² São exemplos de ações desenvolvidas pelo Serviço Social junto a esses profissionais: a realização de assessoria à gestão; a promoção de espaços de discussão junto às equipes pedagógicas sobre questões presentes no cotidiano escolar; a participação em ações de formação/ capacitação de trabalhadores, entre outros.

quais a categoria vem sendo chamada, e compreendendo que, na área da educação, o trabalho do assistente social não se restringe e não deve se restringir ao atendimento ao aluno e suas famílias, mas deve avançar, buscando a construção de uma articulação/ interlocução com toda a comunidade escolar, considerando as múltiplas contradições que marcam a política educacional.

A reflexão aqui empreendida visa desvelar o que de fato é desenvolvido pelo assistente social junto aos demais trabalhadores da educação e identificar as contribuições que essas experiências representam no que se refere à dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, tanto na busca de qualificação do trabalho realizado, como para o desenvolvimento de outras possibilidades de atuação, considerando os desafios que essas experiências apontam.

A discussão sobre o trabalho do assistente social junto aos profissionais da educação é de grande importância acadêmica e profissional para o Serviço Social, no reconhecimento da contribuição efetiva de sua atuação na referida política, e para a área da educação, que cada vez mais vem recebendo esses profissionais em seus quadros.

A pertinência deste estudo está ligada ao reconhecimento, legitimação e valorização da profissão nesse campo, além da necessidade de um maior aprofundamento e interlocução sobre as discussões de cunho social com os demais profissionais da educação, visando o intercâmbio de trabalho entre as diferentes profissões¹³. Além de ser mais um instrumento para o reconhecimento da atuação do assistente social na política educacional, diante do contexto político e ideológico de ofensivas neoliberais.

O percurso metodológico

A proposta deste estudo é identificar e analisar a dimensão pedagógica do trabalho voltado a outros trabalhadores da política de educação realizado pelo profissional de Serviço Social do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

¹³ Compreendemos que, apesar da existência de especificidades para a atuação em políticas sociais, as políticas, por sua própria natureza, são objetos da ação de distintas profissões, cada qual podendo contribuir a partir de seus referenciais teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos.

Considerando-se as mediações do objeto desta pesquisa, optou-se para a construção desta investigação por um elenco de procedimentos metodológicos que envolvem a realização de pesquisa bibliográfica, análise documental, além de pesquisa de campo (levantamento e análise de dados e entrevistas).

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica ampliada sobre o debate acadêmico em torno do Serviço Social na Educação, utilizando bancos de teses e dissertações, no intuito de levantar contribuições de diferentes autores sobre o tema.

Essa primeira pesquisa foi esclarecedora, visto que foi possível perceber que a inserção do Serviço Social se dá, geralmente, com o foco central de atuação junto às famílias e aos alunos. A dificuldade do trabalho interdisciplinar também é ressaltada, assim como as diferentes possibilidades de como o assistente social pode contribuir para essa política social. Foram priorizadas bibliografias que trabalham os temas Política de Educação e Serviço Social. Também foram estudadas as principais produções sobre a dimensão pedagógica do exercício profissional do assistente social.

Como fonte documental, foram utilizadas as produções sobre planejamento e organização da SME/RJ. Recorremos também à análise de documentos oficiais que pautam o trabalho dos assistentes sociais nessa política: a Portaria E/SUBE/CED Nº 4 de 10 de dezembro de 2009 e a Resolução SME Nº1089, DE 22 DE JULHO DE 2010, que dispõem sobre a organização e o funcionamento do NIAP, os Norteadores de 2012 para elaboração dos planos de ação e os próprios planos dessas equipes, que compõem o Plano de Ação do NIAP do ano de 2016, aos quais tivemos acesso a partir do contato com os profissionais da SME/RJ, além das dissertações e teses que acessamos durante a pesquisa.

É importante ressaltar que o Plano de Ação do NIAP é composto pelo planejamento das ações das equipes de cada uma das 11 (onze) Coordenadorias de Educação (CREs)¹⁴ e dos articuladores que as acompanham, e das ações desenvolvidas pela equipe do nível central. Este documento foi a base para o desenvolvimento deste estudo.

¹⁴ As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) funcionam como instâncias regionalizadas da Secretaria, oferecendo atendimento descentralizado, gerenciando e acompanhando os programas e projetos desenvolvidos nas escolas.

Entende-se, assim, que para estudar a forma como a atuação do profissional do assistente social se delineia é necessário compreender, mesmo que de forma breve e sucinta, a lógica de organização da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e a forma como o NIAP, setor onde estão lotados os assistentes sociais, se estrutura e organiza o trabalho profissional.

Assim, a partir da leitura e análise do plano, foi possível delinear a lógica de organização do trabalho do Serviço Social na rede municipal, sendo o documento matriz que norteou o trabalho de campo. Para definir o universo da pesquisa, foi realizado um levantamento prévio sobre o trabalho realizado pelas equipes do NIAP, em especial dos projetos e programas voltados para os trabalhadores da política de educação¹⁵.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro preliminar de perguntas, que possibilita ao entrevistador molda-la à situação concreta da entrevista, tendo a liberdade para acrescentar novas questões assim como perceber, no ambiente da entrevista, a possibilidade de aprofundamento de pontos considerados relevantes (Hirano et al., 1979).

Conforme as recomendações destacadas no parecer elaborado pela equipe do NIAP quanto ao desenvolvimento da pesquisa, no processo para autorização de entrada no campo, foi realizada reunião inicial para apresentação da proposta de pesquisa para as equipes.

A ideia inicial era, a partir dessas reuniões, identificar, entre os 85 (oitenta e cinco) profissionais de Serviço Social lotados no NIAP, os que estão inseridos em ações e projetos voltados para os servidores da política de educação. Porém, o contato realizado com a equipe do nível central e com o Plano de Ação do ano de 2016 nos fez perceber a diversidade de atividades com esse perfil realizadas pelo Núcleo.

Diante disso, optamos por entrevistar as profissionais de Serviço Social que atuam no nível central, no desenvolvimento de projetos e na equipe de

¹⁵ É necessário informar que foram consideradas as recomendações destacadas no parecer elaborado pela equipe do NIAP quanto ao desenvolvimento da pesquisa, no processo para autorização de entrada no campo: reunião inicial para apresentação da proposta de pesquisa para as equipes, e ampliação da base amostral, incluindo-se não só os assistentes sociais que atuam no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAIPE), conforme a proposta inicial da pesquisa, mas todos os que desenvolvem trabalhos nos diversos projetos do NIAP.

articulação¹⁶, visto que as ações em que elas se inserem possuem um caráter abrangente, muitas vezes envolvendo os profissionais que atuam nas CREs¹⁷. Foi considerada também a participação delas no planejamento e desenvolvimento de propostas voltadas aos demais trabalhadores da Política de Educação¹⁸.

Das 05 (cinco) assistentes sociais lotadas no nível central foram entrevistadas 03 (três). Não foi possível contato com as outras duas profissionais, pois estavam em licença durante o período de desenvolvimento da pesquisa. O primeiro contato com as assistentes sociais ocorreu durante as reuniões com a gestão do NIAP. As entrevistas foram agendadas posteriormente, por telefone, e realizadas na sede no Núcleo e uma em ambiente externo.

O roteiro da entrevista versou sobre as principais atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais no seu cotidiano profissional, o desenvolvimento de ações voltadas para os outros servidores da política e os impactos dessas ações na prática desses profissionais.

A partir das experiências profissionais concretizadas pelo Serviço Social nas equipes multiprofissionais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, identificadas a partir dos planos de ação e das entrevistas, analisamos as formas que estes profissionais entendem e conduzem o trabalho direcionado a outros

¹⁶ A equipe de articulação é constituída por profissionais que acompanham o trabalho desenvolvido pelo Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) nas 11 (onze) CREs.

¹⁷ Inicialmente, cogitou-se a realização de entrevistas com profissionais de Serviço Social que atuam no PROINAPE. No entanto, após aproximação com o campo e melhor compreensão sobre a estrutura e os projetos do NIAP, optou-se por entrevistar as assistentes sociais que atuam no nível central do Núcleo. A autorização para entrada no campo de pesquisa se deu no período final de ano letivo, atravessando ainda, a mudança na gestão da Prefeitura do Rio de Janeiro, após as eleições. Nesse período, esses profissionais estavam envolvidos com o fechamento de algumas atividades e elaboração de relatórios. Este cenário comprometeu o tempo disponível para ouvi-las.

¹⁸ Sobre esse aspecto, a entrevistada 3, que atua como articuladora, esclarece que o NIAP teve algumas formas de trazer pessoas para atuar em projetos desenvolvidos pelo nível central. De início, quando surgiam algumas parcerias e o nível central considerava interessante a participação dos profissionais do Núcleo, os articuladores, em geral, iam até as equipes para captá-los, a partir da necessidade do projeto. Com o tempo, entendeu-se que seria mais interessante permitir a livre escolha. Então, quando surge algum novo trabalho, os articuladores levam para as equipes e deixam as vagas abertas para a livre adesão, por interesse na temática e disponibilidade. Os articuladores apresentam e fornecem esclarecimento às equipes das CREs sobre os projetos - o cronograma, a forma como se pretende trabalhar, a forma como serão organizadas as atividades - e os grupos vão sendo formados. Segundo a articuladora, há todo um trabalho de conquista desses profissionais. Porém, quando, o número de interessados ultrapassa a quantidade esperada, os articuladores retornam para conversar com as equipes, verificando como será possível diminuir o grupo. Já os profissionais que ocupam a função de articulação, segundo ela, entraram por um convite da gestão.

profissionais da Secretaria, além dos resultados que eles percebem destas intervenções.

É importante destacar que o momento da qualificação, que ocorreu em julho de 2016, foi decisivo para o direcionamento dos debates a serem desenvolvidos na presente dissertação, especialmente no que se refere a revisão bibliográfica, questões conceituais e metodológicas e a aproximação com o campo de pesquisa.

No que se refere a sua estrutura, o trabalho está organizado em três momentos. Iniciaremos o primeiro capítulo com uma reflexão sobre a educação, enquanto política social. Trataremos das mudanças na forma de organização da ação estatal na área educacional, com destaque para as décadas de 1980 e 1990, com a adesão do Brasil às exigências de organismos internacionais, com propostas de cunho neoliberal.

Destaca-se a preocupação crítica com a análise das expressões da questão social que atravessam o âmbito da educação e as implicações do neoliberalismo nessa política. Para isso, foi necessário o aprofundamento das discussões de autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Pablo Gentili e uma maior aproximação com autores que discutem Serviço Social e educação como Ney Teixeira de Almeida.

Com Frigotto & Ciavatta (2003) foi possível realizar uma reflexão sobre as particularidades dessa nova fase do desenvolvimento do capital, em uma sociedade dependente e periférica como a brasileira, com foco nos impactos sofridos pela política de educação. Além disso, aproximamo-nos de uma discussão sobre a reatualização da teoria do capital humano, numa conjuntura de reformas educativas que assumem como orientação o ideário da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo.

Os autores nos trazem subsídios para uma discussão sobre a influência dos organismos internacionais no campo da educação e como isso repercute no modo de organização do trabalho, da política, o que vai incidir sobre o que se espera do trabalho do assistente social na educação. Gentili (1996) também contribui para esse debate, nos trazendo uma análise sobre o sistema educacional brasileiro e uma abordagem crítica sobre as dimensões da configuração do discurso neoliberal no campo educacional.

No segundo capítulo, é apresentado um breve resgate sobre a relação entre o Serviço Social e a política de educação, observando as transformações operadas no perfil pedagógico da atuação profissional do assistente social.

As contribuições Ney Teixeira de Almeida (2000, 2003, 2007, 2014, 2016) nos permitem um aprofundamento sobre a relação entre a profissão e a política educacional, sua trajetória, os desafios e as possibilidades de atuação nesse campo. Marina Abreu (2002) e Marilda Iamamoto, por sua vez, possibilitaram uma reflexão e análise da dimensão pedagógica da atuação profissional de assistentes sociais.

No que se refere à dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, é importante lembrar que a literatura traz uma reflexão dessa dimensão em relação com as classes, com a população, com os usuários das políticas sociais. Nossa intenção aqui será transpor essa análise para o trabalho com os outros trabalhadores da política de educação.

No intuito de buscar maior profundidade entre as considerações sobre o caráter pedagógico do trabalho do Serviço Social na Política de Educação ressaltam-se também os estudos de Antônio Gramsci (1988), uma vez que, trouxeram elementos para a reflexão sobre a função dos intelectuais na sociedade atual. Recorreremos também à contribuição de Paulo Freire (1979) no que se refere a sua construção sobre a ação pedagógica do trabalhador social, e a sua preocupação com a emancipação das massas.

O capítulo seguinte apresenta um panorama sobre o NIAP, ressaltando a trajetória do Serviço Social na Prefeitura do Rio de Janeiro e, num segundo momento, apresenta o perfil das assistentes sociais entrevistadas e suas perspectivas. Com base em análise documental e pesquisa de campo, em dissertações e teses e na própria fala das assistentes sociais entrevistadas, procuramos investigar as formas que essas profissionais pensam e executam o trabalho com os demais trabalhadores de referida política.

Buscou-se identificar e analisar o trabalho realizado por esta categoria na rede de ensino carioca direcionado a outros trabalhadores desta política - docentes, gestores, funcionários administrativos -, percebendo a dimensão pedagógica de sua ação profissional.

Finalizamos com algumas considerações no sentido de expor nosso posicionamento em relação aos resultados da investigação. Algumas questões foram levantadas como propostas e sugestões para pesquisas posteriores acerca do trabalho do assistente social na educação, entendendo que este estudo converte-se também numa oportunidade de aprofundar e fortalecer a troca e a articulação entre o conhecimento teórico acumulado pela profissão e a renovação crítica das suas estratégias técnico-operativas nessa área (MATOS, 2009).

1

Política Educacional Brasileira e os atuais contornos da educação no Município do Rio de Janeiro

1.1.

Contrarreformas na educação: uma análise das décadas de 1980 e 1990

Para compreendermos o contexto atual da educação pública em nosso país, faz-se necessária a análise de sua trajetória, considerando os diferentes interesses e pretensões dos diversos sujeitos sociais que se confrontam, tanto na sua formulação, como na sua operacionalização (Almeida & Rodrigues, 2013) e os aspectos culturais da sociedade brasileira, articulados com os processos próprios à sociedade do capital.

Partimos da compreensão de Almeida e Alencar (2014) de que as políticas públicas configuram uma importante dimensão da dinâmica social, na medida em que expressam como se articulam, em cada época e diante de determinada correlação de forças, as relações entre Estado e sociedade civil, a disputa pela hegemonia e as medições entre os diversos graus e instâncias do exercício e localização do poder na sociedade.

É importante lembrar que as políticas sociais, dentre elas a de educação,

[...] se originam de um conjunto de respostas historicamente elaboradas pelo estado ao enfrentamento da questão social que, do ponto de vista econômico, expressam um conjunto de ações dirigidas para a manutenção, dentro de limites que não comprometa a própria lógica da acumulação crescente do capital, patamares mínimos de consumo da classe trabalhadora. (Almeida & Alencar, 2014, p.63)

As políticas sociais configuram-se assim produto histórico de uma luta entre projetos societários distintos, que encerra uma evidente contradição: representam tanto a reprodução da ordem burguesa, quanto as lutas sociais dos trabalhadores organizados em prol de direitos sociais. Conforme apontam Almeida e Alencar,

[...] as políticas sociais foram organizadas em decorrência do estágio de correlação de forças em que os sujeitos sociais se encontram em cada contexto histórico, ora ampliando, ora restringindo o processo de incorporação dos direitos sociais e as formas de seu acesso em relação às diferentes frações da classe que detêm a condição de produtora da riqueza social, mas que têm sido aliadas dos processos de sua apropriação. (Almeida & Alencar, 2014, p.65)

O que ocorre também com a política de educação, que apresenta em sua trajetória, altos e baixos, avanços e retrocessos no que se refere à ampliação e a restrição na incorporação de interesses e necessidades da classe trabalhadora em sua pauta.

O cenário atual apresenta, mais uma vez, porém de forma singular, como essas tensões se impõem em medidas autoritárias, antidemocráticas e antipopulares, mas também em movimentos de resistência e de luta. Alterações são propostas pelo bloco dominante à revelia da participação e da opinião dos sujeitos envolvidos e diretamente afetados. Porém, conforme aponta Linhares (2010), dessas configurações emanam “valores, posições sociais, justificações de privilégios, mas também, inconformismos com o ‘status quo”, rebeldias e movimentos instituintes. A forma como os estudantes se organizaram nos movimentos de ocupação¹⁹ de escolas e de universidades públicas de nosso país é exemplo disso.

Como todas as políticas sociais contemporâneas, a política de educação é impactada pela lógica neoliberal²⁰. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, mas também trabalham no sentido de fazer com que esta transformação seja aceita como a única saída possível para o desenvolvimento social e econômico. Assim, não se

¹⁹ No Rio de Janeiro, o movimento estudantil de ocupação de escolas apresentou como principal bandeira a defesa e valorização da escola pública, e a configuração dela como um espaço da construção coletiva. Entretanto, é importante lembrar que esses movimentos não estão alheios ao movimento da sociedade. Ele possui um histórico que ultrapassa o estado fluminense e está articulado com tendências e movimentos que vão além das fronteiras nacionais. Porém, apesar das várias convergências, devem ser consideradas as motivações e as configurações singulares. (GOMES et al, 2016)

²⁰ De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

A ideologia neoliberal caracteriza-se por numa alternativa de poder constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma solução para a crise capitalista. O modelo de Estado criticado pelos neoliberais é o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State). Nesse modelo, o Estado é colocado como o grande agente da promoção social e organizador da economia, cabendo a ele os garantir serviços públicos e proteção à população. A incapacidade de garantir o crescimento econômico prolongado, o aumento da inflação e a diminuição da taxa de lucro das empresas levaram esse sistema a entrar em crise e, na tentativa de reverter-la, a burguesia monopolista dá início a uma *ofensiva do capital*, ideologicamente configurada no neoliberalismo²⁰. (NETTO, 2007)

trata apenas de elaborar reformas impulsionadas pelo bloco dominante, mas de conseguir que tais fórmulas sejam aceitas e reconhecidas como válidas (Gentili, 1996).

Anderson (1995), ao refletir sobre um possível balanço do neoliberalismo acerca de sua atuação nos países mais ricos do mundo, conclui que, economicamente, o neoliberalismo fracassou, pois não atingiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo teria conseguido alcançar seus objetivos, criando sociedades mais desiguais, embora não tão desestatizadas como pretendia.

Política e ideologicamente, o neoliberalismo teria alcançado êxito num grau com o qual provavelmente nem seus próprios fundadores jamais sonhariam,

[...] disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas [...]. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. (Anderson, 1995, p.23).

Assim, no que se refere à questão política e ideológica, a lógica neoliberal expressa um projeto de reforma de nossas sociedades e a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às suas propostas (Gentili, 1996).

O objetivo deste capítulo será demonstrar o quadro da política educacional brasileira, no sentido de perceber que a concepção de educação orientadora dessa política inclina-se numa perspectiva neoliberal que aponta, entre outros elementos, para a desresponsabilização do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, uma vez que está ajustada aos interesses do grande capital.

Porém, é preciso considerar que a educação pública de nosso país não pode ser analisada de modo desvinculado de sua constituição histórica e de sua articulação com os diferentes projetos político, econômico e social que aqui se inserem. Devemos lembrar que a questão educacional em nosso país é anterior à ofensiva do capital contemporâneo. A trajetória da educação pública no Brasil é marcada por intensas lutas pela garantia do acesso à educação escolarizada. O modo de produção econômico e as estruturas sociais desenvolvidas no país

despontam condições históricas de discriminação e de negação de direitos e do acesso aos bens culturais²¹ (Pereira, 2016).

Assim, nossa herança histórica tem produzido relações sociais onde se combinam alta concentração de renda com a pobreza da maioria da população, alto desenvolvimento e atraso, alta escolaridade com analfabetismo e trabalho informal etc. (Frigotto, 2012). Pesam, ainda, a cultura "dos coronéis e bacharéis", de forte estigma escravocrata e de uma perspectiva filantrópica de educação profissional (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Diante disso, podemos afirmar que a política educacional é reflexo das formas como a questão social é vivenciada no Brasil, na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social²².

O que vamos analisar, então, é o que há de particular na atual política de educação, nessa nova fase do desenvolvimento do capital, em uma sociedade dependente e periférica como a nossa, onde a pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que, *"até hoje, impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade"* (Frigotto & Ciavatta, et al., 2005).

Centraremos nossa análise a partir de um dos momentos de destaque para a educação em nosso país: a década de 1980. Nesse período, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização.

Naquela conjuntura, o debate sobre o caráter e a organização da educação pública é intensificado. Foi um momento de estudos, de organização de entidades representativas e de lutas reivindicativas em defesa da escola

²¹ É importante lembrar, no entanto, que o longo da história, educação em nosso país era direcionadas ao atendimento de apenas parte da população. Era uma educação restrita, elitista e concentrada em áreas urbanas. (FERNANDES, 2008)

²² De acordo com Frigotto (2012), na América Latina, os países foram primeiramente colônia de metrópoles e atualmente são reféns das dívidas externa e interna, enquanto as burguesias locais assumem uma postura de sócios subordinados aos centros hegemônicos do capitalismo. Não por acaso, segundo o autor, a América Latina foi assolada por ditaduras a partir da década de 1960. E é no contexto das ditaduras que são implementadas, sob orientação dos organismos internacionais e regionais, as reformas educativas.

pública e gratuita para todos²³ (Pereira, 2006). Nesse contexto, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, foi um marco.

O processo constituinte colocou em confronto as concepções e políticas educacionais economicistas do período da ditadura militar e as concepções e políticas educacionais na perspectiva da educação integral e da escola pública, universal, gratuita e laica.

Como resultado desse processo, o texto da nova Constituição, além de responsabilizar o Estado e a família, trata do acesso e da qualidade da educação, organiza o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, estabelece suas formas de financiamento e distribui responsabilidades e competências para os entes da federação.

O capítulo específico sobre educação traz como seus objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Expressa, ainda, a gratuidade e a universalidade como deveres do Estado.

De acordo com a Constituição de 1988, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Assim, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; Já os Estados e o Distrito Federal, no ensino fundamental e médio.

À União cabe a organização do sistema federal de ensino e o dos territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais, exercendo função redistributiva e suplementar. Desta forma, a União, além de manter o ensino superior público e rede de escolas médias, deve suprir necessidades dos estados e municípios em regime de colaboração.

Transferem-se, assim, as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal. Com isso, evita-se a interferência do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação; e flexibilizam-se

²³ Nesse debate estava presente o conflito de interesses entre os que defendiam uma escola pública, laica e para todos e os que eram a favor da escola privada laica ou confessional. (PEREIRA, 2006).

as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes etc. (Gentili, 1996).

Por outro lado, mantêm-se centralizadas funções como o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, as reformas curriculares a partir das quais se estabelecem os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e as estratégias de formação de professores (Gentili, 1996).

Como aponta Gentili:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (Gentili, 1996, p. 9)

No que se refere à universalização do ensino, em tese, a sua obrigatoriedade e gratuidade significariam uma intervenção dos poderes públicos no sentido de conduzir a uma igualdade de oportunidades na oferta de conhecimentos básicos e na aquisição de valores de referência (Cury, 2006). Porém, é preciso se ter a clareza de que o debate sobre educação reflete as implicações da macroestrutura social. Discutir igualdade de acesso implica em considerar, mais uma vez, as particularidades históricas que perpassam o modo como o direito à educação vem sendo concretizado no Brasil, enquanto país economicamente dependente.

Assim, as premissas da atual Constituição permaneceram e ainda permanecem distantes de uma consolidação em nossa sociedade, especialmente se pensarmos nas classes populares. Para esses, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola não se efetivam plenamente numa sociedade em que as condições sociais das classes que a compõem são tão desiguais.

É importante adicionar a essa discussão que a Constituição de 1988 é promulgada em um contexto dominado pelo crescimento da pobreza e da desigualdade social no país, que “vê ampliar sua situação de endividamento, e

que se insere em um momento histórico de ruptura do ‘pacto keynesiano’, abrindo espaço para os processos de reestruturação produtiva” (Yasbek, 2005) e a proposição de intensas reformas neoliberais.

Os propositores dessas reformas seriam organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado, tendo como base doutrinária e política o Consenso de Washington²⁴, que propunha:

[...] um conjunto abrangente de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. (Tavares, 2010; Fiori, 1993 apud Soares, 2002, p.16).

Tais propostas visavam à diminuição do déficit fiscal, com a redução do gasto público, o combate à inflação, através da manutenção de um Estado forte para desmobilizar o movimento sindical e garantir a estabilidade monetária, um rigoroso controle dos gastos sociais públicos e uma tímida intervenção estatal na economia.

As recomendações direcionadas aos países periféricos, como o Brasil, se apresentavam como prescrições metodológicas a serem cumpridas. Privilegia-se a participação da iniciativa privada e a desresponsabilização do Estado, “*na busca de um desenvolvimento social e econômico no patamar das nações de capitalismo central*” (Lima, 2013).

No que se refere à educação, verifica-se um processo de racionalização das ações de esfera pública, com uma tendência à organização da política educacional através de programas e projetos desenvolvidos para o alcance das metas estabelecidas por esses organismos internacionais. Tais metas dizem respeito à melhoria da qualidade e eficiência da educação, tendo como base os resultados do país no *ranking* mundial da educação nos últimos anos²⁵.

²⁴A pressão do Consenso de Washington, com sua proposição de que é preciso limitar a intervenção do Estado e realizar as reformas neoliberais, a presença dos organismos de Washington (FMI, Banco Mundial), responsáveis por estabelecer as estratégias para o enfrentamento da crise por parte dos países periféricos, e a redução da autonomia nacional, ao lado da adoção de medidas econômicas e do ajuste fiscal são características desse contexto. (YASBEK, 2012)

²⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (*Programme for International Student Assessment*) consiste numa iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, cujas avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Em 2012, o Brasil ocupou o 58º lugar no ranking em matemática, com 391 pontos. Já em leitura, a média do país foi de 410 pontos, o que

Cabe ressaltar que, sob a ótica economicista, a ineficácia educacional do país é um dos elementos responsáveis pelo seu atraso no desenvolvimento social e no crescimento econômico, devendo ser combatida com prioridade. Desta forma, como aponta Algebaile (2009), a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 foi embasada não por uma proposta educacional sólida e consistente, mas pelo entendimento de que a educação seria um fator minimizador de riscos e tensões sociais, uma solução natural para antigos problemas estruturais do país²⁶.

Assim, a aprovação da Lei 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) -, legislação que traz novas propostas de gestão, de financiamento, de avaliação educacional, dentre outras medidas, se dá em um momento de adesão do Brasil às recomendações de organismos internacionais. Essas orientações, porém, seguiam para uma adesão à modernização pautada na dependência dos países periféricos sobre os países centrais.

Essa correlação de forças impactará no rumo da nova LDB, que teve um longo processo de tramitação e várias emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, como uma estratégia para transformá-la num projeto adequado aos interesses dominantes, e, enquanto isso, implantar a reforma educacional por decretos e outras medidas. Ao mesmo tempo, as propostas dos profissionais da educação eram vistas como incompatíveis com a ideologia e com as políticas do ajuste, sendo arduamente combatidas e rejeitadas (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Deste modo, o texto final da Lei de Diretrizes e Bases resultou numa síntese deturpada do longo processo de negociação com a sociedade organizada. Como evidencia Saviani (1997), uma LDB minimalista, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo” (Saviani, 1997, apud Frigotto & Ciavatta, 2003). Um texto facilitador, que abre portas para medidas previamente decididas e que seriam impostas (Frigotto & Ciavatta, 2003).

levou à 55ª posição. Na avaliação de ciências, o país ocupou a 59ª posição, com 405 pontos. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (INEP, 2016)

²⁶ Diante das falhas identificadas na educação escolar outras mazelas sociais são detectadas, das quais a principal é a pobreza. Assim, observam-se, no espaço da escola, ações de outras políticas sociais como parte da estratégia de ampliação das formas de acesso das classes subalternizadas aos serviços sociais públicos, como meio de combate à pobreza. (ALGEBAILLE, 2009)

Observa-se, então, um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Uma organização educacional pautada em programas e projetos que materializam as orientações de organismos internacionais com o objetivo do alcance de metas que supostamente colocariam o Brasil no mesmo nível dos países centrais.

Defende-se, para isso, a adoção de uma nova forma de administração pública pautada em princípios de gestão advindos da esfera empresarial, o gerencialismo²⁷, como mais um meio de superação da presumida “ineficácia” dos serviços públicos. Dentro dessa lógica, efetuada a “modernização da administração pública, da escola e do professor”, a crise na educação estaria resolvida (Algebaile, 2009).

Transformar a escola constitui-se, então, num desafio gerencial:

[...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança nas estratégias de gestão, reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (Gentili, 1996, p. 5).

Precisamos considerar, no entanto, que o Brasil tem uma inserção muito concreta na divisão internacional do trabalho que requer um tipo de educação que não tem a ver com a educação dos países centrais. Essas prerrogativas encontram-se apenas no plano discursivo, mas objetivamente não há um interesse dos organismos internacionais de equalizar a educação entre os países do norte e do sul. Pelo contrário, a educação converte-se em um dos instrumentos de manutenção dessa diferenciação, dessa desigualdade.

De acordo com Leão,

A educação escolar, nessa perspectiva, assume o papel de mantenedora da “ordem social” e o domínio imperialista dos países centrais em relação aos periféricos, por meio da inculcação ideológica. Os valores trabalhados no sistema educacional, essencialmente reprodutivo, são derivações do ideário transmitido pelos países centrais e não os resultados da experiência local. (Leão, 2005, p.3)

²⁷ Conforme assinala Gentili (1996), o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais que é transferido, sem mediações, para o campo educacional. Nessa perspectiva, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas, onde se produz um tipo específico de mercadoria: o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo.

Cabe ressaltar, ainda, que a desigualdade entre regiões, entre países centrais e periféricos ou entre diferentes grupos sociais no interior de cada país não se explica e nem poderia ser explicada apenas pela educação, mas pelas relações de poder e correlação de forças historicamente construídas.

A partir desta breve análise história sobre o percurso da educação pós-constituição, é possível perceber que a década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira. Nossa sociedade passa da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. Sucessivos governos neoliberais comprometidos com as novas estratégias de garantia da acumulação do capital entram em cena, em uma conjuntura de crise internacional, num contexto onde os déficits educativos e as desigualdades sociais são expressivos no país.

Instaura-se um crescente processo de privatização institucional e do pensamento pedagógico (Frigotto & Ciavatta, 2003). É nessa conjuntura, que as reformas educativas assumem como orientação o já citado ideário da sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo (Frigotto, 2011).

A educação básica, composta pela educação infantil e ensinos fundamental e médio, é priorizada, considerando-se os “benefícios sociais e econômicos” desta para um suposto desenvolvimento sustentável em longo prazo e para o alívio da pobreza.

Isto não significa, no entanto, que a função social da educação seja garantir empregos ou criar postos de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover a empregabilidade. Isto é, nas palavras de Gentili (1996), “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”.

Assim, apesar de todo o discurso disseminado pelos sucessivos governos neoliberais, a educação continuou não sendo tema prioritário para as forças políticas representantes do poder dominante. E esse quadro persiste. Conforme aponta Frigotto (2009) se trata de uma construção social histórica da classe burguesa brasileira, que se vincula diretamente com o processo que foi definindo o Brasil como uma sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado.

Analisaremos, no próximo tópico, alguns impactos dessa ideologia no contexto atual da educação brasileira.

1.2.

A educação na lógica neoliberal: uma análise do contexto atual

Ao refletirmos sobre o quadro contemporâneo da educação no país, percebemos que a ideologia neoliberal introduziu um processo de deterioração em relação aos investimentos e ao reconhecimento social dessa área. A educação pública vem sofrendo cortes orçamentários que inibem a construção de uma escola que atenda de maneira plena às necessidades e exigências de nossa sociedade.

O aumento da pobreza e a dificuldade de acesso a políticas por parte da população conduz à conformação de sociedades nas quais o ingresso e a permanência na escola tende a transformar-se em um privilégio das minorias. A discriminação educacional articula-se, ainda, com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossa sociedade (Gentili, 1996).

Além disso, há uma histórica difusão de relações de corrupção, que além de causar efeitos nocivos no desenvolvimento socioeconômico do país, tende a criar um tecido social marcado pelo individualismo. Tal lógica penetra em todas as instituições, inclusive nas educacionais (Gentili, 1996).

Segundo assinala Gentili,

[...] os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. (Gentili, 1996, p.16)

É importante destacar também, a fragilização das condições de trabalho e de vida a que está submetida a maioria da população. Ainda assim, é colocada na escola toda a expectativa de mudança e ascensão social.

É atribuído, portanto, um papel estratégico à educação. Há um atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho, no intuito de garantir ao mundo empresarial uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

“Estamos, assim, diante de uma importante mudança de cunho ideológico no campo educacional, que é o da recomposição da ideia de uma educação voltada para uma formação da força de trabalho, porém articulada com a educação de um empreendedor de si mesmo. A perspectiva do pleno emprego de cariz keynesiana não ocupa mais um lugar central nas formulações das políticas educacionais e nela se combinam os paradigmas da empregabilidade e do empreendedorismo como parte de uma construção ideológica que enfatiza, sobremaneira, o individualismo e esvazia o sentido de esfera pública, fortalecendo as estratégias forjadas na esfera privada”. (Almeida & Rodrigues, 2013, p. 97)

A ampliação das oportunidades educacionais é defendida como fator indispensável para a redução das desigualdades e mobilidade social. Porém, essa subordinação do sistema educacional às necessidades e demandas do mercado de trabalho não é sinônimo de garantia do acesso e da permanência no emprego, “pelo contrário, o sistema educacional deve promover a empregabilidade, que é a capacidade individual de adaptação ao mercado de trabalho” (Gentili, 1996), ficando por conta de cada um obter por meios próprios suas conquistas.

Destaca-se aí a educação como espaço de luta ideológica para o controle do trabalhador, como meio de disciplinar o proletariado, e como mediação entre as classes e acesso à cultura. Dentro dessa perspectiva, cabe à escola a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

É importante lembrar que essa ideia de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para a empregabilidade, já foi apresentada em

décadas passadas, sob a forma de Teoria do Capital Humano²⁸. Atualmente, ela retorna para atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas “adversidades” e por sua suposta “incapacidade”.

De acordo com Frigotto,

[...] as noções que redefinem e atualizam a ideologia do capital humano, dentro deste novo contexto são de: sociedade do conhecimento (que deriva do determinismo tecnológico), qualidade total (que deriva, sobretudo, das mudanças organizacionais das empresas) e pedagogia das competências (que deriva de uma concepção ultra individualista de formação e do deslocamento da organização e direitos coletivos para uma luta e competição individual). (Frigotto, 2012, p.6)

Não havendo garantia de emprego para todos, os que conseguem uma colocação no mercado de trabalho restrito passam a ser vistos como mais aptos, mais capazes do que os outros. Já os que não conseguem são considerados culpados pela própria ‘incapacidade’ de concorrência ou pela falta de adaptação ao sistema, como se existissem igualdades de condições e de oportunidades (Silva, 2003).

Conforme Telles:

Para os demais, desempregados e todos os que transitam nas franjas do mercado de trabalho entre formas diversas e hoje crescentes de trabalho precário, resta o discurso humanitário que prega a solidariedade como dever moral em relação aos “pobres” – essa figura anônima, inteiramente construída em negativo, no registro da carência e da impotência. São os “excluídos”, essa noção que se tornou moeda corrente dos debates atuais e que constrói a imagem de uma sociedade dualizada como se fossem dois mundos separados, que correspondem, de um lado, à atual celebração da empresa como locus da modernidade e da riqueza e, de outro, os que não são ou não podem ser incorporados pelo mercado. Se os que provaram suas qualidades e competências no mercado merecem a recompensa dos benefícios concedidos pelas empresas, para os outros, para o mundo da pobreza, trata-se, não de garantir direitos, mas de atender suas “necessidades”. (Telles, 2001, p.15)

²⁸ Na década de 1950, o economista Theodoro Schultz liderou uma equipe cujo projeto era de analisar a questão da desigualdade entre países e entre indivíduos. Estes estudos levaram Schultz a discutir em duas obras sobre o valor econômico da educação cuja síntese é explicitada pela categoria de capital humano (Schultz, 1962, 1973). Recebendo o Prêmio Nobel de Economia em 1978. O caráter ideológico da teoria do capital humano e sua natureza reducionista de sociedade, de trabalho, de ser humano e de educação, é discutido por diversos autores, entre eles, Gaudêncio Frigotto, cujas obras servem de referência para este estudo.

Nesse cenário, desigualdade e concorrência são concebidas como estimuladoras do desenvolvimento social. Prega-se, assim, a “autossustentabilidade” para os pobres, onde depender do Estado e de suas políticas assistenciais é considerado algo vergonhoso, indigno (Tavares, 2010).

Segundo aponta Tavares (2010), retrocedemos historicamente à noção de que o bem-estar social pertence ao âmbito do privado, atribuindo às pessoas, às famílias e às “comunidades” a responsabilidade pelos seus problemas sociais, tanto pelas causas como pelas soluções.

Nas palavras de Gentili,

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pelas violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. (Gentili, 1996, p.7)

A classe trabalhadora é chamada, então, à formação profissional com a promessa de ascensão social pela via do trabalho, ainda que desregulamentado e precário, cabendo à política de educação formar esses profissionais conforme as novas competências do trabalho exigidas pelo processo de produção. Para isso, defende-se a modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado e abertura a financiamentos empresariais para a educação.

Vimos, no tópico anterior, que a política educacional brasileira a partir dos anos 1990, e mesmo a atual, faz parte de um projeto de reforma que tem como justificativa a crise do Estado e a busca pela racionalização de recursos, diminuindo cada vez mais o seu papel no âmbito das políticas sociais.

Assim, estamos diante de um processo cujo objetivo estaria na reconstrução econômica do país, com base nos parâmetros estabelecidos pela concorrência internacional, com a criação de um modelo educacional de formação de mão-de-obra proposto para o atendimento das exigências impostas pelo modelo internacional de desenvolvimento econômico (Fidelis & Sallis, 2006).

É importante frisar que, sob a perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam uma crise de democratização, mas uma crise gerencial - uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e extensão. Assim, a queda da qualidade na educação pública estaria relacionada à massificação da escola mediante a uma crescente luta da classe trabalhadora pelo direito à educação pública (Frigotto, 2012).

Desse modo, a crise das instituições escolares seria produto de um crescimento desordenado do sistema educacional nos últimos anos. Trata-se, então, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade e ineficácia que caracterizariam as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (Gentili, 1996).

Para enfrentar tal crise e alcançar os resultados e metas esperados, uma série de objetivos se articulam para dar “coerência” às reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. Gentili assinala:

- a) por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares).
- b) por outro, a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. (Gentili, 1996, p.8)

Frigotto (2012) destaca alguns mecanismos utilizados junto às Secretarias de Educação sob essa lógica. A partir da ideia da ineficiência do público frente ao privado, as organizações da sociedade civil ligadas a grandes empresas são convidadas a “adentrarem o chão da escola”.

Assim, torna-se crescente no Brasil, por parte das Secretarias Estaduais e Municipais, a contratação de ONGs ou institutos privados para gerirem o processo pedagógico. Sua função seria definir e organizar o conhecimento necessário a um determinado tipo de aluno proveniente das classes subalternizadas e formar professores com seus métodos prontos.

Uma perspectiva tecnicista é aplicada ao trabalho docente, no qual são apresentados métodos e técnicas específicas colocadas ao professor com o objetivo de melhorar o seu desempenho e o do aluno.

As políticas de formação de professores se apresentam, então, como pacotes de treinamento definidos por equipes de técnicos, especialistas e consultores de empresas e instituições filantrópicas, com grande potencial disciplinador e centralizador em seu planejamento e aplicação, construídos na maioria das vezes, sem participação dos docentes. A intenção é que esses pacotes possam ser aplicados em diferentes contextos e populações (Gentili, 1996).

Observa-se, assim, um processo de desautorização do conhecimento do professor, que perpassa ainda a crítica ou a desqualificação da sua formação acadêmica, com o argumento de que os cursos de Pedagogia e licenciaturas não preparam o professor para a prática docente.

Conforme afirma Frigotto (2013, p.8),

No caso do trabalhador docente não bastava subtrair-lhes a maior parte de seus direitos e atacar sua organização como ocorreu com os demais trabalhadores. Trata-se de uma profissão que lida com o conhecimento e com valores e que atua na formação das crianças, dos jovens e dos adultos. O que se coloca como necessidade do capital é enquadrá-los para que cumpram, em termos de conteúdo, método e forma, a socialização do conhecimento, valores e atitudes o que lhes convém.

Destacam-se, ainda, alguns fatores que incidem diretamente sobre a ação do desses trabalhadores na escola, como as imposições administrativas, a falta de tempo e a intensificação do trabalho, a falta de material apropriado, adequação da prática pedagógica para o alcance de metas, o excesso de alunos nas salas de aula, a relação com as famílias e a comunidade, que incidem diretamente sobre a motivação e desempenho de suas funções.

Finalmente, como mais uma estratégia de reforçar e legitimar essa lógica, é criado um esquema de premiações, em que professores e alunos são “recompensados” a partir da sua produtividade/ resultados, instaurando-se uma perspectiva de competição no contexto escolar, “*com a difusão de critérios de competição interna que regulem as práticas e as relações cotidianas da escola*” (Gentili, 1996, p.12).

Perante esse contexto, esses profissionais começam a apresentar sinais de exaustão e esgotamento, que vem sendo sinalizado pelos afastamentos por questões de saúde. Segundo Brito et al. (2001a, 2001b apud Souza, 2003) são

inúmeros os fatores relacionados às condições e organização do trabalho potencialmente geradores de doenças e agravos à saúde dos trabalhadores das escolas. No que se refere ao trabalho dos professores podemos citar:

[...] a desvalorização do trabalho; pouco reconhecimento social da atividade profissional; os baixos salários; a centralização das decisões administrativas e pedagógicas; gestão autoritária; a diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; formação deficiente; postura corporal; pó de giz; ruído; turmas superlotadas; inexistência de pausas; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos e invasão do espaço domiciliar. Soma-se a esse quadro a infraestrutura precária, a burocratização e hierarquização das relações de trabalho, bem como a carência de recursos materiais e humanos que acentuam a sobrecarga de trabalho desses profissionais. (Brito et al., 2001a, 2001b apud Souza et al., 2003, p. 4)

Quanto ao trabalho de serventes e merendeiras, Brito et al. (2001a, 2001b apud Souza, 2003, p. 5) destacam:

[...] a escassez de funcionários; a pressão do tempo para execução das atividades; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; ausências de pausas; movimentos repetitivos; terceirização; baixos salários; levantamento e transporte de carga; precariedade e inadequação dos equipamentos e do ambiente; falta de reconhecimento do trabalho; além do ritmo acelerado fazendo ao mesmo tempo várias tarefas; o que gera desgaste, e insatisfação e doença.

Deste modo, o que observamos no contexto atual da educação pública são as mais diversas tentativas de desmonte das concepções e lutas pela escola básica unitária e de formação integral, que perpassava o processo constituinte, mediante diferentes mecanismos que sabotam as conquistas históricas em termos de direitos.

Porém, apesar das intensas ofensivas do capital, não podemos dizer que exista propriamente um “consenso” nem que este seja um cenário imutável, no que se refere aos caminhos possíveis para a educação brasileira.

Educação não é conformismo. Nesse sentido, cabe falar aqui sobre a relevância dos movimentos e experiências instituintes no sistema escolar e em especial, no sistema público de ensino brasileiro, que nos trazem uma série de possibilidades educacionais.

A educação pública sempre foi um espaço pleiteado por diversos segmentos sociais e, durante todo esse processo de disputas, houve e continua havendo uma grande e importante influência das lutas dos movimentos sociais em prol da educação pública. Esses atores, diversamente da perspectiva dominante, entendem a educação para além de uma estratégia para habilitar técnica e ideologicamente a classe trabalhadora para servir ao mundo do trabalho.

Será, então, nesse ambiente de disputa que surgirão propostas que poderão tanto contribuir para a manutenção das atuais relações sociais de exploração capitalista, através da transmissão de ideologia e doutrinas neoliberais, quanto para potencializar o caráter transformador da educação²⁹.

Ou seja, é nesse contexto contraditório de lutas sociais que se torna possível construir e articular alternativas políticas ao neoliberalismo e defender a ampliação e o fortalecimento da educação, enquanto uma política social através da qual a classe trabalhadora poderá alçar os conteúdos necessários aos processos de ampliação de visão de mundo e formação de uma consciência crítica (Silva, 2012).

Conforme sinalizamos na etapa anterior, movimentos instituintes insurgem, se colocam e se misturam com as dimensões já instituídas no cenário educacional (Linhares, 2010). Isso significa que as tensões entre as relações instituídas e as instituintes vão forjando outras formas de pensar, saber, fazer, que resultam em processos de permanente construção. Relembramos aqui o movimento estudantil de ocupação e outras experiências educacionais³⁰ e escolares que representam a face resistente e criadora da sociedade e da educação brasileira.

Assim, persistem no cenário da educação suas inerentes contradições, avanços e recuos, perdas e ganhos, indicando a complexidade e as ambiguidades do momento histórico atual (Linhares, 2010). Porém, é preciso

²⁹ Deve-se ter claro, no entanto, que uma primeira condição para uma possível modificação deste cenário seria a constituição de forças e movimentos sociais que conduzam a uma mudança cultural das elites dos países periféricos e semiperiféricos. Pois uma mudança efetiva implica uma ruptura com todas as formas de colonização e subalternidade na relação com os organismos internacionais e com países centrais. (FRIGOTTO & CIAVATTA, at al, 2005)

³⁰ Entre elas, podemos destacar aquelas decorrentes de administrações populares e progressistas, de movimentos sociais de mulheres, de negros, de indígenas, das diversidades sexuais e culturais, representando novas concepções e práticas de educação, sociedade, política e racionalidade, a despeito das tantas dificuldades. (LINHARES, 2010)

valorizar os avanços alcançados nos últimos decênios no campo educacional como a expansão de nosso sistema escolar, a ampliação e diversificação dos cursos de formação pedagógica, a ampliação do número absoluto de estudantes, em todos os níveis de ensino, de professores, entre outros.

Analisaremos a seguir o quadro atual e as mudanças ocorridas na política de educação do município do Rio de Janeiro sob a ótica neoliberal, sem perder de vista a totalidade da realidade educacional brasileira. Para tanto, destaca-se a relevância de problematizar a organização e a gestão, sob a ótica da política de gerenciamento que tem como objetivo controlar a relação entre recursos, objetivos, metas e serviço ofertado, procurando compreender os processos de trabalho da educação, do qual o assistente social faz parte.

1.3.

A política de educação no Município do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), segundo documentos oficiais, tem como missão elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos (PCRJ, 2016).

Cabe a esta Secretaria prover Educação Infantil, que abrange a idade entre 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos; Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro.

Segundo dados divulgados pela Secretaria, o atendimento educacional a crianças, jovens e adultos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro oferecido pela SME/RJ possuía, em 2016, 1.501 unidades escolares, divididas em: 1.007 Escolas de Ensino Fundamental e 494 Unidades de Educação Infantil. As unidades de Educação Infantil, por sua vez, estão divididas em 246 Creches Públicas, 238 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e 10 Escolas com atendimento exclusivo à Educação Infantil, além de mais 160 Creches Conveniadas (PCRJ, 2016).

A rede possui um total de 646.685 alunos matriculados, estando 136.955 alunos na Educação Infantil (creche: 53.642 alunos e pré-escola: 83.313 alunos) e 483.358 alunos no Ensino Fundamental (incluindo Educação Especial).

Além disso, possui 4.565 alunos matriculados na Educação Especial, 26.372 no Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA e 249 no Programa Projovem Urbano (PCRJ, 2016).

O corpo docente da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é composto por aproximadamente 41.147 professores. Entre os auxiliares, 5.534 agentes de Educação Infantil, 1.102 secretários escolares e 15.240 funcionários de apoio administrativo (PCRJ, 2016).

No período em que foi realizada a pesquisa, a gestão da Secretaria tinha a frente a Sra. Helena Bomeny³¹, licenciada em História e Especialista em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e em Ciência da Informação. A Secretária já havia sido Subsecretária de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro e professora de História da rede municipal. Atuou como consultora do Programa das Nações Unidas na área de Avaliação Educacional, pelo Inep, do Ministério da Educação, e também como Gerente de Avaliação e Planejamento com foco nas ações de formação dos professores da rede estadual de Pernambuco. Além disso, Bomeny trabalhou como pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

O perfil da Secretária, sua formação e experiências profissionais apontam para as expectativas e para os caminhos a serem trilhados por esta pasta. Como diz Gentili (1996), para sair da crise o ideário neoliberal pressupõe consultar os especialistas e técnicos que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas de reforma:

[...] peritos em currículo, em formação de professores à distância, especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, [...], intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc. (Gentili, 1996, p.15)

No que se refere à estrutura, a SME/RJ é composta por duas

³¹ Com a mudança da gestão da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, que tem como Prefeito Marcelo Crivella, a Secretaria Municipal de Educação passou a ser gerida pelo Sr. César de Queiroz Benjamin.

Subsecretarias: de Ensino e de Gestão; uma Chefia de Gabinete; duas assessorias, Especial e de Comunicação; e 7 (sete) Coordenações, além das 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) - instâncias intermediárias entre a sede da SME/RJ e as escolas, responsáveis pelo planejamento, organização e acompanhamento do trabalho realizado pelas unidades escolares e creches de sua área de abrangência e das políticas propostas pela Secretaria.

Seguindo a lógica neoliberal para a educação pública, a SME/RJ vem passando por processos de “modernização” de suas ações visando o enfrentamento dos resultados desfavoráveis da rede municipal em relação ao nível de aprendizagem dos alunos.

Com a justificativa de alavancar os resultados do desempenho escolar, a Secretaria elaborou um planejamento estratégico que guiaria sua atuação. Priorizou-se a adoção de uma forma de administração pública que se sustenta sobre princípios advindos da esfera empresarial, argumentando-se a melhoria da qualidade e da eficiência da educação.

Nesse sentido, a gestão da SME/RJ investiu, entre outros aspectos, no estabelecimento de convênios com instituições privadas e organizações sociais para formação continuada de professores e implantação de projetos focalizados para alunos com defasagem de aprendizado e/ou com dificuldades no processo ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização e na redução da disparidade idade-série, visando atingir os novos índices de desenvolvimento educacional³².

Foram criados programas de premiação para professores que alcançarem melhores resultados³³; além da adesão a programas do governo federal que buscam maior integração com a comunidade local e as famílias; e do desenvolvimento de um trabalho diferenciado para escolas localizadas em regiões consideradas violentas da cidade do Rio de Janeiro.

³² A parceria com o Instituto Ayrton Sena, contratado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para conduzir o processo pedagógico é uma das estratégias adotadas pela SME/RJ no que se refere ao alcance das metas de desempenho dos alunos.

³³ Os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual em dinheiro, que corresponde ao valor do salário do servidor. Já nas escolas localizadas em área de risco, que fazem parte do programa Escolas do Amanhã, a referência é um salário, com acréscimo de 50%.

Além dessas ações, a SME/RJ também tem promovido cursos na área de gestão no intuito de aprimorar o trabalho dos gestores escolares para o alcance das metas³⁴ estabelecidas pela Secretaria³⁵.

Essa perspectiva se apresenta também na transformação do diretor de escola em gestor da unidade escolar. A cada três anos, é realizada uma consulta à comunidade escolar para a indicação da equipe diretiva, que deve ser precedida de um curso de Gestão Educacional Pública. Após a aprovação no curso e da consulta, o gestor deve apresentar um plano de ação a ser validado pela Secretaria. Nessa lógica gerencial apresenta-se uma responsabilização do gestor pelos resultados da escola.

É importante ressaltar que as novas exigências do mercado globalizado preveem cada vez mais qualidade com menor custo, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. A criação de novos projetos, de novos sistemas de avaliação, com foco no alcance de metas, além de outras mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente e dos demais profissionais da educação, na medida em que se amplia o seu raio de atuação (Oliveira, 2004).

Assim, uma nova rotina se impõe nos contextos escolares, com o aumento de atividades administrativas e burocráticas às equipes gestoras e outras possibilidades para as práticas pedagógicas. Nesse contexto de mudanças, novas requisições têm sido cobradas dos profissionais que trabalham com educação, em todos os níveis, seja nas relações de ensino-aprendizagem, seja nas relações profissionais entre funcionários das escolas e estudantes, famílias e comunidade local (Silva, 2012).

³⁴ O Plano Municipal de Educação de 2008 prevê as seguintes metas para a rede:

- nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 6,0 para os anos iniciais e igual ou superior a 5,0 para os anos finais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB* em 2015.
- Garantir que, pelo menos, 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2016 estejam alfabetizadas.
- Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2016.
- Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016.
- Garantir que 96% dos alunos da rede municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos.
- Criar 60 mil vagas para educação infantil entre 2009 e 2016. (PCRJ, 2016)

³⁵ Outra proposta para alavancar os resultados da rede municipal é a assinatura de termos de compromisso. Com isso, os diretores das unidades escolares assumem o compromisso de melhorar o desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (PCRJ, 2016)

Essas requisições vão incidir também nas demandas direcionadas ao Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, área em que atuam os assistentes sociais, cujo trabalho é alvo desta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que as tendências de racionalização da política educacional trazem consequências ao cotidiano dos diferentes sujeitos desta política. Nessa perspectiva, entendemos que as formas de organização de uma política social incidem sobre o processo de trabalho coletivo³⁶ do qual o assistente social participa.

Para melhor compreendermos as mediações presentes no trabalho realizado por esses profissionais nas equipes do NIAP, discutiremos, no próximo capítulo, a relação entre Serviço Social e Educação. Problematicaremos a inserção da categoria nessa política e as requisições para as quais vem sendo chamada a contribuir na atualidade, bem como a dimensão pedagógica de seu trabalho profissional.

³⁶ Entendemos que o assistente social é participante de um processo de trabalho coletivo no âmbito das estratégias institucionais de materialização das políticas sociais. A partir das contribuições de Marx (2002), partimos do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, a produção não é um ato individual e isolado, mas social e coletivo, de modo que as questões de cada um são coletivas e para todos os trabalhadores. Assim, o assistente social sofre os mesmos impactos que o restante dos trabalhadores.

2

O Serviço Social na educação: uma reflexão sobre a dimensão pedagógica do trabalho profissional

2.1.

A relação entre Serviço Social e Educação

Ao longo da história, os assistentes sociais dedicaram-se à implementação de políticas públicas, “*localizando-se na linha de frente das relações entre a população e as instituições*” (Iamamoto, 2009), sendo “executores terminais de políticas sociais” (Netto, 1992).

Embora esse ainda seja o perfil predominante, não é mais exclusivo, sendo abertas outras possibilidades de atuação para os assistentes sociais (Iamamoto, 2009). Amplia-se o seu espaço ocupacional e essas novas inserções vêm acompanhadas de novos desafios, funções e exigências de qualificação.

Yasbek (1995) aponta que toda e qualquer instituição que operacionaliza uma política social é considerada âmbito privilegiado da intervenção profissional do assistente social, pois o conjunto de procedimentos técnico-operativos, exige a existência de profissionais técnicos que possam atuar junto à formulação e implementação das políticas sociais. Da mesma forma vem ocorrendo na política educacional.

Pensar o exercício profissional dos assistentes sociais na educação, porém, se articula com a implementação do trabalho profissional do assistente social via Estado³⁷. Assim, o esforço de trabalhar essa temática aponta para uma discussão mais ampla, que pretende situar a profissão nos marcos do contexto social e político em que ela se localiza.

Importa-nos, no primeiro item deste capítulo, compreender de que forma as transformações que ocorreram no cenário brasileiro, principalmente nos anos

³⁷ Vale ressaltar que encontramos profissionais de Serviço Social atuando em instituições educacionais na rede pública e na rede privada.

1980, têm favorecido a entrada de assistentes sócias na política de educação brasileira³⁸.

De acordo com Almeida (2003), a política educacional aparece hoje de uma forma distinta no panorama das preocupações profissionais da que tínhamos há alguns anos. Segundo o autor:

Não se trata mais de uma aproximação saudosista quanto a um campo de atuação profissional que minguou com o tempo, mas de um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social. As mudanças ocorridas ao longo das últimas três décadas do século vinte no modo de produção capitalista foram decisivas para um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional. (Almeida, 2003, p.3)

A escola tem assumido papel significativo na vida das classes trabalhadoras. Busca-se instrumentalizar os sujeitos para compreender e intervir nas questões que se apresentam no seu cotidiano. Mas, ao mesmo tempo, essa instituição tem sido o cenário de sucessivos processos de sucateamento e de manifestações das expressões da questão social, base sócio histórica da profissão e de sua requisição social (Santos, 2010).

Como vimos, transformações na esfera da produção e da cultura impõem desafios para a educação, vinculados às suas funções econômicas e ideológicas, estratégicas no estágio atual do capitalismo: a promoção de uma formação técnica flexível, adequada aos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação funcional ao paradigma da empregabilidade (Almeida, 2000).

Isso faz com que a política educacional passe a sofrer um tratamento teórico e político diferenciado no Serviço Social em algumas direções. Uma delas estaria relacionada ao seu significado no âmbito das mudanças no campo do trabalho e da cultura e sua dimensão para a atuação do assistente social (Almeida, 2007).

³⁸ Cabe destacar que a educação é um espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social que remete à década de 1930, origem da profissão no Brasil. A obra de Pinheiro de 1939, editada em 1985, já apresentava a escola como campo de atuação de assistentes sócias. Porém, é em 1990 que se amplia a demanda de profissionais nessa área (CFESS, 2011). Esse processo resultou na proposição de legislações e normas que dispõem sobre o Serviço Social na educação em âmbito nacional, estadual ou municipal. Merece destaque o Projeto de Lei nº 3688/2000, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica.

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em cartilha intitulada “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação” a inserção de assistentes sociais na referida política, ao longo das últimas duas décadas, respondem,

[...] sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões dos sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. (CFESS, 2012, p.37)

A atuação voltada para a garantia do acesso à educação escolarizada, como afirma o Conselho, tem sido a marca principal da inserção de assistentes sociais na política de educação. Porém, embora se reconheça a dimensão estratégica dessas ações, elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos assistentes sociais nessa política³⁹ (CFESS, 2012).

Sobre este aspecto, Almeida (2007) cogita que, por a escola representar simbólica e objetivamente, de forma mais completa a área de educação, muitas vezes há um privilegiamento deste espaço como lócus de atuação dos assistentes sociais, conduzindo a uma leitura reducionista e equivocada da política educacional e, conseqüentemente, das nossas atividades profissionais e de nosso mercado de trabalho.

Porém, algumas experiências já vêm mostrando a necessidade e a possibilidade de atuação e contribuição do Serviço Social tanto no planejamento e na gestão, quanto na execução da política educacional, seja no acompanhamento direto a alunos e famílias, seja na inserção em ações voltadas para trabalhadores.

Segundo o CFESS, a atuação do Serviço Social no campo da educação pode envolver:

³⁹ Essas diferentes possibilidades de atuação do Serviço Social, porém, não representam e não devem resultar num abandono do trabalho assistencial. É importante que os profissionais de Serviço Social se atentem para a importância de se garantir o atendimento direto do assistente social a população usuária. “Assim, uma frente de trabalho não substitui a outra”. (MATOS, 2009)

Ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2012, p. 39)

Isto aponta para um cenário amplo para a ação profissional nesse campo. Um cenário que requisita um perfil de profissional capaz de atuar em conjunto com os diferentes sujeitos presentes no contexto educacional, formulando, recriando, gerenciando e avaliando propostas que possibilitem compreender e intervir em situações particulares e coletivas com que se defronta.

Apesar desse cenário amplo que se apresenta para o Serviço Social, concordamos com Santos (2012) quando assinala que a inclusão desse profissional pela via governamental na educação ainda é pouco expressiva se comparada a outras políticas públicas como a saúde ou a assistência social, embora a educação apresente uma multiplicidade de ações para a profissão.

Contudo, observa-se um crescimento de assistentes sociais nesse campo em meados da década de 1990⁴⁰. A autora cita como hipótese para esse crescimento, o fato da educação básica⁴¹ se constituir como prioridade para os organismos internacionais, já que para estes há uma relação direta entre desenvolvimento econômico e educação. Para tais organismos, a ampliação das oportunidades educacionais e a elevação de seus resultados, sobretudo na educação básica, são defendidas como fatores indispensáveis para a redução das desigualdades e a ampliação da mobilidade social.

Sob esta lógica, a inserção de profissionais que possam contribuir para a ampliação dos índices educacionais soma como estratégia para a melhora destes indicadores (Santos, 2012). Assim, o combate à evasão aliado às ações

⁴⁰ Essas afirmações estão pautadas em levantamentos bibliográficos e documentos, entre eles estão a produções do CFESS “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” publicado em 2011. Uma das referências desse processo histórico, segundo o Conselho, é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais sobre Serviço Social na educação desde 1995.

⁴¹ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas de ensino, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

de garantia da permanência do aluno na escola abre caminhos para a ampliação da ação do assistente social nas escolas⁴² (Santos, 2012).

Vale citar aqui as reflexões de Almeida (2003) sobre esta questão. Segundo o autor, além dos fenômenos relacionados às mudanças no mundo do trabalho e da cultura, que produzem impactos na política educacional, outros fenômenos têm incidido sobre o campo educacional, configurando as bases institucionais e sócio-ocupacionais que têm justificado o aumento da presença dos assistentes nesta área.

O autor relaciona o aumento da presença dos assistentes na educação a uma tendência no campo das políticas governamentais voltadas para o enfrentamento à pobreza em tomar a inserção e a participação no ensino regular das crianças das famílias atendidas. Além disso, o autor cita a ampliação das refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar, determinando, entre outras situações, “a necessidade de diálogo e aproximação do professor com um universo de categorias profissionais e serviços sociais como parte da estratégia de desenvolvimento de suas próprias atividades laborativas” (Almeida, 2007).

É importante destacar, no entanto, que a atuação do Serviço Social não é impactada apenas pelos interesses das instituições, mas também pelo legado dos profissionais que operam nessas instituições. Conforme afirma Santos (2012), a educação é mais um locus de reflexão e proposição para a categoria profissional, já que, em seu âmbito, múltiplas manifestações da questão social emergem.

A autora (2012, p.99) ressalta que as demandas oriundas das escolas, no que se refere à ação profissional do Serviço Social, recaem sobre diversas questões:

[...] a intervenção direta nas expressões da questão social, as ações de incentivo à participação das famílias nas escolas por meio do desenvolvimento de ações via trabalho de grupo, ações formativas com professores das instituições de ensino, a fim de buscar conjuntamente soluções para questões trazidas pelos alunos, e assessoramento a gestores da escola na perspectiva da gestão democrática. (Santos, 2012, p.99)

⁴² De forma geral, a infrequência, a evasão escolar, a repetência, comportamentos violentos, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, e bullying são exemplos de manifestações diretas e indiretas da questão social que se materializam nas escolas públicas.

Deparamo-nos, assim, com um leque de possibilidades para a atuação do Serviço Social nesse campo. Ações essas, direcionadas a diferentes públicos: alunos, família, corpo docente, funcionários administrativos, gestão e demais sujeitos presentes na comunidade escolar.

Vale ressaltar, que a requisição desse profissional para atuação na política de educação é resultado de uma demanda social colocada pelo mercado de trabalho e pela realidade social. Concordamos com Almeida, (2007) quando enfatiza a vinculação da relação entre o Serviço Social e a política educacional à dinâmica das políticas sociais e às ações dos sujeitos coletivos que dela participam. O autor apreende *“a inserção dos assistentes sociais nesta área não como obra do desejo individual ou como resultado de uma licença que nos foi concedida, mas como resultante de uma dinâmica social”* (Almeida, 2007).

Merece aqui um especial enfoque para as expressões da questão social que interferem no processo educacional. De acordo com o CFESS (2011), na política de educação, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. (CFESS, 2011, p. 58)

Esta realidade estaria interferindo nas finalidades do processo educacional, contribuindo para o negligenciamento de demandas que se colocam no contexto escolar, como violação de direitos dos alunos e de suas famílias, e “tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos profissionais da educação, em especial os/as professores/as” (CFESS, 2011).

Desta forma, a requisição de um profissional para intervir nessas questões apresenta-se como uma tática para oferecer respostas mais “assertivas” a essas demandas. Porém, quem o contrata, o faz com uma intenção, que não necessariamente é a que está desenhada no projeto profissional do Serviço Social.

Diante disso, cabe ao assistente social uma análise crítica, ética e política de sua atuação, já que sua ação profissional tanto pode contribuir para a

legitimação do status quo, por meio da “docilização” dos diferentes sujeitos da comunidade escolar ou orientar-se por uma perspectiva de promoção e do fortalecimento da educação, enquanto direito.

O Serviço Social, ao articular as situações singulares, presentes no contexto educacional, expressões da questão social, deverá perceber a dimensão da universalidade presente, atingindo, assim, a perspectiva da totalidade. Desta forma, poderá atuar no intuito de potencializar a mobilização dos diferentes sujeitos, não só à população usuária, entendida como alunos e suas famílias, mas também aos trabalhadores dessa política (Bolorino, 2007).

Conforme afirmam Schneider & Hernandorena (2012), a inserção do assistente social nesse campo não consiste apenas numa bandeira da categoria. Outros profissionais da educação (além das famílias dos alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar)⁴³ também vêm sinalizando a necessidade de assistentes sociais nessa política por reconhecerem que existem dimensões do contexto escolar que, “embora possam influenciar o percurso da relação ensino-aprendizagem, os professores, os coordenadores, os diretores, e demais profissionais da educação, não saberiam como lidar” (Schneider & Hernandorena, 2012).

Cabe destacar, no entanto, que as atribuições e competências do assistente social na educação não substituem e não devem ser confundidas com as ações pedagógicas, do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem, desenvolvida por professores, pedagogos e gestores escolares. Distanciando-se, assim, a possibilidade de sobreposição de funções e habilidades.

Sua inserção precisa ser problematizada e pensada em articulação com os demais profissionais, entendendo sua contratação como parte de uma estratégia, e não como uma ação episódica, restrita, reducionista e salvacionista para o atendimento aos supostos “problemas sociais dos alunos e de suas famílias”, direcionando ao Serviço Social ações em desacordo com as suas atribuições⁴⁴, com a justificativa de que “não é papel dos educadores absorver certas demandas”.

⁴³ Cabe uma análise, no entanto, sobre as expectativas desses sujeitos sobre a atuação do Serviço social nesta política. Visto que, muitas das vezes a figura do assistente social é tida como a do profissional que irá resolver todos os “problemas” da escola, em especial envolvendo as famílias, casos de alunos indisciplinados, entre outros.

⁴⁴ É o que sinaliza Santos (2012) ao analisar a atuação dos assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME. A autora identifica ações demandadas a esses profissionais que estariam em desacordo com suas atribuições e competências: como a realização

É preciso reconhecer nas dinâmicas que ocorrem no interior da escola as atribuições para as quais professores, equipe técnico-pedagógica e gestores escolares não foram formados para dar conta, por não serem de sua competência; e aquelas que eles não foram formados para dar conta e precisariam ser, e como o assistente social pode contribuir, seja no atendimento direto, na assessoria ou no processo de formação desses educadores, visando à melhoria da qualidade do trabalho que ambos realizam (Schneider & Hernandorena, 2012).

Além disso, embora o assistente social geralmente integre uma equipe composta por profissionais de diferentes formações, o trabalho junto a outros trabalhadores, especialmente com os professores, nem sempre é realizado de maneira articulada, o que muitas das vezes resulta em ações isoladas e/ou sobrepostas.

Em consonância com o Projeto Ético Político da profissão e com as orientações do CFESS (2011), os assistentes sociais devem tomar como meta, na condução das ações profissionais, a articulação com os demais profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais.

Acredita-se que o trabalho profissional de assistentes sociais, quando desenvolvido de forma crítica e contextualizada, é capaz de construir uma rede de relações e articulações, mobilizando o diferentes sujeitos - alunos e suas famílias, mas também outros trabalhadores da política- colaborando para a apreensão de conhecimentos necessários ao qualificado desempenho de suas funções, contribuindo para a melhoria continua da qualidade do trabalho desenvolvido (Bolorino, 2007).

É importante destacar, no entanto, a importância de que esses profissionais tenham clareza dos objetivos e intenções de sua intervenção. Assistentes sociais vêm sendo demandados para diferentes ações na política educacional. Contudo, como adverte Matos (2009), cabe indagar: para fortalecer interesses de quais segmentos esses trabalhos têm sido desenvolvidos?

Conforme lembra o CFESS (2011), a inserção do Serviço Social na educação não representa uma situação nova. É marcada por fortes vestígios de

de avaliações psicológicas; de ações visando à moralização/ disciplinarização dos alunos e de suas famílias, com a exigência de postura policialesca e punitiva; a realização de encaminhamentos para a rede de serviços os quais a própria escola pode e deve fazer; questões de cunho pedagógico, como dificuldades de aprendizagem; questões burocráticas da escola; entre outras.

concepções assistencialistas e imediatistas no enfrentamento dos “problemas escolares”, que podem distorcer o potencial de contribuição deste profissional nos processos que assegurem uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental uma reflexão crítica sobre sua ação profissional, considerando que este profissional está submetido às determinações das instituições empregadoras, a fim de atender às suas demandas.

Na política de educação ou em qualquer outra política social, o conhecimento do Serviço Social, tanto pode ser disponibilizado na perspectiva da busca da garantia dos direitos da população usuária, como, ao contrário, contribuir para aprofundamento da redução de direitos. Essas duas perspectivas podem, ainda, articular-se, revelando a natureza contraditória da intervenção profissional dos assistentes sociais (Matos, 2009).

Entendendo o Serviço Social *“como uma profissão assalariada inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho e que seu significado social está nas relações que se estabelece com os sujeitos sociais que o contratam”* (Iamamoto, 2010, p. 215), coloca-se a necessidade teórico-metodológica de se perceber o que está se consolidando no que se refere ao exercício profissional no campo da educação, bem como os limites entre a sua mera “adaptação” a esse espaço ocupacional, respondendo às suas exigências imediatas, e a busca pela autonomia profissional, que permite propor novas possibilidades de inserções e formas de intervenção diferenciadas.

É importante lembrar também que, assim como as outras políticas sociais, na política de educação se encerram as contradições e os efeitos da perspectiva neoliberal que impõe a precarização do serviço público, a transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado e a submissão aos interesses do mercado⁴⁵. Tal lógica traz implicações diretas à atuação profissional do assistente social como a redução da autonomia profissional em detrimento da necessidade de ajustar o trabalho ao cumprimento de metas e a processos de gerenciamento, com mudanças no processo de trabalho.

⁴⁵ Cabe aqui reforçar que a tensão existente entre as demandas colocadas na política de educação e o que o Serviço Social se propõe a fazer ou oferecer é uma questão presente em todo o contexto político. Não é uma questão exclusiva da política de educação.

Conforme ressaltam Sant'ana e Silva (2013), o Serviço Social atua em condições que impõem limites objetivos ao exercício profissional. Porém, essas condições não devem ser compreendidas como absolutas, justificando posturas passivas, acríticas, padronizadoras de um determinado trabalho profissional, reduzidas à reprodução da ordem (Sant'ana & Silva, 2013). Partimos do pressuposto de que possuímos um papel ativo na construção da realidade, mesmo que limitados pelas condições materiais impostas por ela (Sant'ana & Silva, 2013).

Desta maneira, torna-se fundamental para o assistente social pensar a forma como ocorre sua atuação profissional nesses espaços, a fim de entender e desenvolver seu trabalho considerando as estratégias utilizadas pelo capital nas últimas décadas em relação à política educacional brasileira.

Um dos elementos fundamentais nesse sentido, conforme marcam os autores, é o reconhecimento das dessimetrias entre o projeto profissional que se pretende implementar e os projetos institucionais. Segundo eles, a maturidade profissional e a consciência teórico-política são fundamentais para evitar expectativas messiânicas de que a profissão será capaz de reverter situações que não são de sua competência (Sant'ana & Silva, 2013).

Precisamos ser capazes de identificar o que é possível fazer, o que vem e o que não vem sendo feito, compreendendo a inserção na divisão do trabalho, as demandas que lhes são atribuídas, o que se pensa sobre elas, o que se deseja individual e coletivamente para essa profissão, a direção social a ser adotada e as consequências disso (Sant'ana & Silva, 2013).

Diante do exposto, realizaremos, a seguir, uma análise sobre a dimensão pedagógica do trabalho profissional do assistente social na política de educação.

2.2.

A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social na Educação

O Serviço Social é uma profissão de natureza contraditória, por ser necessariamente vinculada aos interesses conflitantes das classes que

fundamentam a realidade social (Duriguetto & Baldi, 2012). Conforme afirma Iamamoto (2004), desconsiderar este movimento constitui uma análise equivocada acerca do trabalho profissional.

Ao longo da história, a profissão é chamada pela classe dominante para intervir nas condições de vida dos trabalhadores, integrando-se ao processo de criação de condições indispensáveis ao funcionamento da força de trabalho (Duriguetto & Baldi, 2012). Assim, a função pedagógica do trabalho profissional dos assistentes sociais vem sendo demandada visando o controle e o consentimento da sociedade ao contexto de produção e reprodução social no marco da exploração econômica e dominação político-ideológica.

Iamamoto (2010) destaca, ainda, a condição de trabalhador assalariado do assistente social, solicitados em meio à contradição e tensão das classes sociais, que o submete às condições de um contrato elaborado por seu empregador e aos mesmos impactos da precarização do trabalho pela qual vem passando a classe trabalhadora, com redução de direitos e das condições de trabalho, o que implica também nos efeitos da própria intervenção profissional.

Porém, a autora ressalta a relativa autonomia que este profissional possui. Essa relativa autonomia, apesar de ser atravessada pela correlação de forças presente na realidade social, e, conseqüentemente, nos espaços ocupacionais onde o assistente social se insere, podem permitir a ele imprimir à sua intervenção uma direção social ligada aos interesses das classes subalternizadas.

Assim, segundo Abreu, surgem, no interior da profissão, “práticas pedagógicas”⁴⁶ vinculadas aos interesses das classes subalternizadas, pautadas nas conquistas emancipatórias⁴⁷ da classe trabalhadora (Abreu, 2002).

É desta maneira que devemos pensar o trabalho do profissional de Serviço Social na educação - que desempenha um papel estratégico do ponto de vista econômico, cultural e social em uma sociedade capitalista - articulando os

⁴⁶ É importante esclarecer que, apesar de utilizarmos este termo, não compactuamos aqui com a concepção da intervenção profissional do assistente social como “prática”, mas como trabalho concreto dentro do conjunto de relações que compõe o trabalho humano abstrato na sociedade capitalista. A utilização do termo neste parágrafo remete à discussão levantada pela autora Marina Abreu, a quem recorremos para a fundamentação deste debate.

⁴⁷ Entende-se aqui por perspectiva emancipatória aquela que contribui para a emancipação humana e com a transformação social.

diferentes interesses e demandas sócio institucionais que vêm conformando os processos de inserção da categoria nessa área.

É nessa perspectiva, e a partir da compreensão desses elementos que particularizam a profissão, que pretendemos refletir sobre a dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social com os trabalhadores da política de educação. Buscamos analisar como o assistente social, enquanto trabalhador assalariado, e de natureza contraditória, pode atuar no sentido da promoção e do fortalecimento da educação, enquanto direito, imprimindo à sua intervenção uma direção social vinculada aos interesses das classes subalternizadas.

Cabe aqui evidenciar a contribuição de Iamamoto (2001) sobre as dimensões material e imaterial que a intervenção do assistente social possui. A dimensão material-assistencial se configura através da prestação de serviços, benefícios, programas e projetos. Já a dimensão imaterial influencia as formas de viver, de pensar e de agir dos sujeitos atendidos. Conforme aponta a autora:

[...] o assistente social não trabalha só com coisas materiais. Tem também efeitos na sociedade como um profissional que incide no campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura, que, por sua vez, têm efeitos reais interferindo na vida dos sujeitos. (Iamamoto, 2001, p. 68)

Essa dimensão imaterial estaria ligada a possibilidade da ação profissional do assistente social promover nos sujeitos que são alvo de sua intervenção reflexões que proporcionem mudanças em seus valores, comportamentos e atitudes. Assim, entendemos que sua função pedagógica concretiza a ação imaterial e ideológica no modo de vida, de sentir, pensar e agir das classes subalternizadas, impactando na reprodução dessas classes.

Sobre esse aspecto, ressaltam-se as contribuições de Abreu (2002), a respeito da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social. Ao abordar o trabalho do assistente social, a autora analisa tal dimensão, expressando-a como ação por meio da qual o profissional pode influenciar as maneiras de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em seus processos de trabalho.

Segundo a autora, a função pedagógica desempenhada pelo assistente social inscreve a ação profissional no campo das atividades educativas

formadoras da cultura⁴⁸, sendo mediatizada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção das relações sociais e do exercício do controle social (Abreu, 2012).

Abreu sinaliza três perfis profissionais em seu estudo. O primeiro alinhado com pedagogias da "ajuda", o segundo com a da "participação", os quais considera subalternizantes, e o terceiro alinhado a uma pedagogia "emancipatória" das classes subalternas.

O perfil profissional vinculado à pedagogia da "ajuda" estaria associado à perspectiva da ajuda psicossocial individualizada, que marcou a profissão no processo de sua institucionalização. Nesse perfil, fazendo-se valer de processos persuasivos e coercitivos, o profissional contribui para a naturalização das desigualdades sociais e para a legitimação da condição de subalternidade da classe trabalhadora.

Já o perfil da "participação" estaria vinculado à perspectiva desenvolvimentista modernizadora, disseminada na década de 1950, tendo como foco a participação popular, visando a "integração" e a "promoção social", instaurando novos mecanismos de persuasão e coerção dos sujeitos e revitalizando outros já consolidados, sob a justificativa da superação do assistencialismo (Abreu, 2012).

O último perfil estaria vinculado à construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas. Esta perspectiva está ligada ao processo de redefinição profissional na década de 1960, que levou a categoria a negação das suas bases conservadoras e a construção de um novo projeto profissional vinculado às forças progressistas no movimento de formação de uma nova ordem social (Abreu, 2012).

Assim, de acordo com este último perfil, além de atuar com a materialidade da vida dos sujeitos, com a facilitação do acesso a políticas, o assistente social trabalha na ampliação da "intelectualidade dos sujeitos", contribuindo para que

⁴⁸ Segundo Abreu, a função pedagógica do assistente social deve ser analisada tendo em vista o nexos orgânico presente entre as relações pedagógicas e a construção de determinada hegemonia. O ocultamento deste nexos orgânico dissimula a vinculação da ação educativa aos interesses dominantes, tornando-a instrumento eficaz de controle social e fragilizando as classes subalternas em relação a sua perspectiva emancipatória (ABREU, 2002). Nesse sentido, a "função pedagógica" do assistente social se localiza na elaboração e difusão de ideologias no processo de organização da cultura.

atuem na construção de sua própria história, sendo capazes de intervir no campo social, político, cultural e econômico de forma consciente e crítica, no intuito de colaborar para o processo de emancipação humana.

A base dessa "pedagogia", segundo a Abreu (2012), constitui-se da mobilização, da capacitação e da organização das classes subalternas “para subverter a ordem intelectual e moral do capital, na construção de uma nova cultura” (Abreu apud Duriguetto & Baldi, 2012). Esta perspectiva nos remete às contribuições de Gramsci, em especial no que se refere ao papel dos intelectuais para a formação de uma nova concepção de mundo⁴⁹.

Para Gramsci (1988), todos os homens são intelectuais, pois toda atividade, até a mais mecânica, requer um nível de atividade intelectual. Porém, nem todas as pessoas desempenham a função de intelectuais na sociedade. Deste modo, de acordo com a análise gramsciana, não existem “não-intelectuais”, mas diferentes graus de atividade intelectual, considerando a função social da categoria profissional e a direção de maior peso em sua atividade⁵⁰.

Conforme a concepção do autor, os intelectuais desempenham funções no campo ideológico, sendo criadores e difusores das concepções de mundo. Ele define duas categorias de intelectuais: o tradicional e o orgânico.

O intelectual tradicional seria aquele que se vincula a um determinado grupo social ou instituição e expressa os interesses partilhados por seus membros. Particularizam-se por sua autonomia e independência em relação a qualquer classe social. São grupos sociais que já existiam antes da mudança do modo de produção e reprodução social. São exemplos desses grupos: a Igreja, as Forças Armadas, entre outros.

Já o intelectual orgânico é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como disseminador de sua ideologia e interesses de classe. Esta categoria de intelectuais pode atuar tanto a favor da burguesia quanto dos trabalhadores, dependendo da vinculação orgânica destes com uma determinada classe.

⁴⁹ Conforme aponta Simionatto, 2011, a interlocução do Serviço Social brasileiro com o pensamento de Gramsci acerca do Estado, da sociedade civil, da cultura e de hegemonia contribuiu significativamente para o processo de renovação do Serviço Social brasileiro em meados da década de 1980.

⁵⁰ É importante considerar que a análise gramsciana sobre os intelectuais reside no papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social.

Assim, aos intelectuais vinculados às classes dominantes caberia a função de produção e reprodução de uma ideologia que torne hegemônicos valores sociais e culturais e concepções de mundo que assegurem os interesses da burguesia. Sua missão será por fim ou amenizar contestações, buscando fazer parecer universais interesses de determinado grupo, fortalecendo a hegemonia desta classe. Aos intelectuais vinculados às classes subalternizadas, caberia a criação de estratégias para o rompimento com a hegemonia⁵¹ burguesa, buscando superar a ideologia dominante.

Nessa perspectiva, segundo o autor, a formação de intelectuais ligados organicamente à classe subalternizada seria meio essencial no processo de superação do capitalismo e para a construção de uma nova hegemonia.

Seguindo essa lógica, Abreu (2012), ao discutir a função pedagógica do Serviço Social, como parte constitutiva do movimento de organização da cultura, considera que nestes processos de organização política e de formação de consciência de classe se colocam possibilidades de atuação do assistente social junto à classe trabalhadora.

É fundamental sinalizar, no entanto, que a autora analisa essa dimensão na perspectiva do controle social, que é atuar com o sujeito coletivo, com os movimentos sociais, com a população. Estamos propondo, neste estudo, pensar essa dimensão voltada para o profissional da educação. Transpor essa discussão para o foco de atuação com outros trabalhadores requer algumas mediações, especialmente se pensarmos no campo da educação, cujo trabalho do assistente social geralmente está associado ao atendimento de alunos e suas famílias.

Além disso, cabe salientar que trabalhar apenas com uma perspectiva política e de militância, descolada de uma base técnico-operativa e de uma fundamentação teórico-metodológica, não será suficiente para decifrar as determinações da realidade social e imprimir novos caminhos ao trabalho profissional, podendo, ainda, levar a um puro militantismo.

Sobre este aspecto, cabe destaque a crítica de Iamamoto (2010, p. 323) sobre a perspectiva da pedagogia emancipatória levantada por Abreu (2012).

⁵¹ Gramsci, seguindo a tradição marxista, define hegemonia como uma direção política e ação cultural/intelectual de um grupo sobre outro grupo social. O grupo que lidera este bloco é hegemônico, pois consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas (GRAMSCI, 1988).

Para Iamamoto, tal perspectiva estaria propondo um “Serviço Social socialista” em uma profissão exercida predominantemente na esfera do Estado burguês, marcado de ofensivas neoliberais, confundindo-se, assim, atuação profissional e militância política.

A autora destaca a distância entre a proposta de uma “pedagogia emancipatória” voltada para a construção de uma sociedade socialista e a seleção das práticas profissionais citadas por Abreu, como expressão desta pedagogia, como a ouvidoria; o orçamento participativo; balanços sociais; programas de qualidade de vida e de trabalho; fortalecimentos dos grupos subalternos direcionados à ampliação de direitos; denúncias da precariedade das condições de vida; e formas alternativas de produção e gestão das relações sociais, atuação de assistentes sociais junto ao Movimento Sem Terra (MST entre outros).

Concordamos com Abreu, quanto ao entendimento de que é de extrema relevância potencializar uma inserção crítica dos assistentes sociais em espaços ocupacionais tradicionais e ampliar a abertura em espaços específicos de luta e organização política. Porém, compreendemos que a ação profissional constitui-se num espaço limitado, considerando-se a condição de profissionais assalariados, solicitados em meio à contradição e tensão das classes sociais, perante o desafio de contribuir efetivamente para a mudança da sociedade.

No que se refere à atuação voltada para outros trabalhadores da política de educação, há de se destacar que a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, tanto pode se constituir em mecanismos de persuasão e controle para adesão e consentimento à lógica dominante, disfarçados de propostas de integração (Abreu, 2012), como pode contribuir para a formação da conscientização e de mobilização na defesa de direitos, reconhecendo as demandas e reivindicações desses trabalhadores; para a reflexão e potencialização da atuação profissional dos mesmos e para a defesa da educação enquanto direito e prática emancipatória.

Vimos que a educação não é neutra. Na ordem capitalista, ela tanto pode conformar à ideologia vigente, dissimulando as contradições existentes, selecionando e transferindo conhecimentos e valores, visando ajustar as classes subalternizadas aos interesses da classe dominante; como pode contribuir para a conscientização e superação de tal ideologia através da resistência, gerando, reconhecendo e fortalecendo seus conhecimentos e valores próprios.

Isso ocorre, porque nenhuma ideologia domina absolutamente, havendo sempre uma correlação de forças, uma disputa ideológica. Assim, apesar da primazia da ideologia da classe dominante, existem espaços de contradição onde os profissionais poderão difundir elementos para pensar um novo modelo de educação.

Como vimos, a função pedagógica do assistente social ocorre a partir da intervenção desse profissional na maneira de agir e pensar dos sujeitos. Converte-se, assim, num elemento constitutivo das relações de hegemonia na sociedade, pois, juntamente com outros profissionais, pode contribuir para a criação de consensos em torno de interesses das classes dominantes, reforçando a hegemonia vigente ou contribuindo para uma contra hegemonia. Porém, é preciso considerar, que, por condições históricas e políticas, a burguesia tem grandes chances de atrair o assistente social ao seu projeto político, considerando sua condição de profissionais assalariados.

Estudos a respeito do trabalho do assistente social identificam que este profissional tem priorizado as requisições e os interesses institucionais em sua atuação. Deste modo, embora a profissão tenha um discurso e defenda um projeto profissional que se aproxima dos interesses da classe trabalhadora, sua atuação acaba se distanciando ao atuar de forma a manter a ordem e o controle institucionais, desenvolvendo e reproduzindo práticas imediatistas, determinadas pela instituição que o contrata.

Sobre esse aspecto, Vasconcelos (2010, p.11) afirma:

[...] no que se refere à prática direta com os usuários, é quase nula a diferença que separa o presente do passado na prática do Serviço Social no país, com a maioria dos assistentes sociais priorizando as requisições, interesses institucionais e consentindo, ainda que seja um consentimento não intencionado — que, na atenção aos usuários, impere formas históricas de mando e obediência, ainda que reatualizadas e/ou “resignificadas”.

Isso não significa que estes profissionais possuem necessariamente uma defasagem em sua formação teórica ou técnica, nem revela um descompromisso deles com o projeto profissional, mas certamente desponta o contexto contraditório e complexo em que se insere o assistente social no exercício de sua profissão e os limites que marcam a inserção sócio-ocupacional na ordem do capital.

Porém, acredita-se que o assistente social, investido de sua capacidade profissional e ciente da relativa autonomia que detém, poderá contribuir no desenvolvimento de capacidades e competências necessárias e essenciais à melhoria da qualidade dos serviços ofertados e do atendimento dispensado à população (Almeida, 2007). Para isso, a profissão poderá recorrer a diferentes estratégias.

Os profissionais podem contribuir nessa direção a partir da socialização de informações que subsidiam a formulação e a gestão de políticas públicas e o acesso a direitos sociais, ao viabilizarem o uso de recursos legais em prol dos interesses da sociedade civil e ao interferirem na gestão e avaliação daquelas políticas, contribuindo para que os sujeitos sociais possam interferir nos rumos da vida em sociedade e para a sistematização do potencial existente no cotidiano das classes trabalhadoras por meio da crítica ao senso comum (Iamamoto, 2004).

A consciência política, a adesão e comprometimento ao projeto ético-político profissional são fatores que vão impactar no direcionamento de uma intervenção que contribua nesse sentido. Em consonância com o projeto ético político da profissão, também é preciso observar na condução das ações profissionais, a articulação com os demais profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais.

Na educação, conforme orienta o CFESS (2011), é fundamental intensificar a articulação junto a outras categorias profissionais e sujeitos coletivos, na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Para tanto, se faz necessário um profundo estudo da realidade, em conjunto com os demais trabalhadores, para, a partir daí, se construir conjuntamente propostas de intervenção eficientes. Esse processo deverá se dar numa perspectiva de troca de saberes, visando o intercâmbio de com os demais profissionais.

Adiante, refletiremos sobre o trabalho voltado a outros trabalhadores da política de educação, destacando elementos que contribuem para o acesso à informação e a reflexão crítica.

2.3.

O trabalho do assistente social voltado a outros trabalhadores da política de educação

No âmbito da educação – como no das demais políticas -, a atuação do assistente social está baseada em competências específicas, que articulam abordagens individuais e coletivas, junto aos alunos e suas famílias, aos trabalhadores, aos movimentos sociais e aos demais sujeitos que perpassam essa política.

Estamos propondo, neste estudo, pensar a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social voltado aos demais trabalhadores que atuam neste campo. Para isso, cabe-nos levantar algumas reflexões sobre a ação profissional voltada para esse público: o tipo de abordagem; as estratégias de intervenção; as possibilidades de interlocução e de potencialização do trabalho de ambas as partes.

Vale ressaltar, também, a importância de se desenvolver uma discussão mais densa sobre os motivos pelos quais o Serviço Social é chamado para atuar na Política de Educação junto a outros trabalhadores. Quais são as práticas sobre as quais se espera que esse profissional tenha controle? Sobre quais comportamentos eles são requisitados a atuar? Há uma expectativa de mudança comportamental na prática dos docentes e demais profissionais desta política?

Essas são algumas questões norteadoras desta etapa de nossa discussão.

Ressalta-se, ainda, que a dimensão pedagógica do Serviço Social, alinhada ao projeto profissional hegemônico na categoria profissional, deve estar vinculada a processos de reflexão, identificação de demandas, formulação de respostas, de forma qualificada, organizada e crítica.

Diante disso, trataremos aqui das formas como essa dimensão pode se apresentar na intervenção voltada a outros trabalhadores e das diferentes estratégias que o assistente social pode utilizar no trabalho com esse público, lembrando, porém, que esta dimensão não é exclusiva dos profissionais que atuam no campo da educação.

Em 2011, o CFESS já apontava, entre os eixos de reflexão para o trabalho do assistente social na educação, “os processos de trabalho coletivos em

equipes multidisciplinares, na perspectiva do trabalho interdisciplinar⁵² e na formação/assessoria a outros/as educadores/as” (CFESS, 2011).

No que se refere à interdisciplinaridade, Ortiz (2010) destaca a horizontalidade entre as profissões como uma característica fundamental da ação interdisciplinar.⁵³ Segundo a autora, o trabalho interdisciplinar possibilita a interlocução entre os diversos saberes e práticas, considerando as particularidades de cada profissão. Porém, para que isso ocorra será necessário que cada profissional compreenda a intervenção de cada membro, sem flexibilizar as fronteiras profissionais ou desconsiderar os marcos regulatórios das profissões envolvidas.

Esta, no entanto, não se converte em uma questão específica da área da educação. Trata-se de uma demanda da profissão como um todo, que pode ou não se expressar na educação de uma forma particular: a necessidade por parte de assistentes sociais, de saber o que é e o que não é “especificidade” de seu trabalho.

Um ponto importante que perpassa esta discussão é uma análise sobre a própria existência de especificidades ou atribuições tão definidas para a atuação em políticas sociais. Apesar de serem consideradas suas particularidades, as políticas, por sua própria natureza, são objetos da ação de distintas profissões, cada qual podendo contribuir a partir de seus referenciais teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos.

No que se refere aos assistentes sociais, Iamamoto (2001) sinaliza para a necessidade de irem além da sua área de saber e de intervenção. Para a autora, estar aberto ao diálogo com outros profissionais, com outros saberes, traz ainda mais competência profissional, pois permite o rompimento com uma visão focalista e nos dá maior clareza sobre as atribuições e as características das

⁵² De acordo com este Conselho (2011), a construção do trabalho interdisciplinar impõe aos profissionais a realização permanente de reuniões de planejamento e debates conjuntos, a fim de estabelecer as particularidades da intervenção profissional, bem como definir as competências e habilidades profissionais em função das demandas sociais e das especificidades do trabalho.

⁵³ Destacamos aqui a crítica de Ivo Tonet (2013) sobre os fundamentos da proposta da interdisciplinaridade. Segundo o autor, apesar do seu caráter atraente e dos seus aparentes resultados - como a possibilidade de um conhecimento mais ampliado ou um tratamento menos isolado de cada problema, seja no âmbito profissional ou na esfera da ação social - tais propostas que pretendem superar a fragmentação do saber através da interdisciplinaridade, da trans ou da multidisciplinaridade e de outras denominações semelhantes seriam “um caminho equivocado para um problema mal equacionado”. Para ele, como a fragmentação do saber não tem sua origem na esfera epistemológica, mas na esfera ontológica, sua superação integral pressupõe, necessariamente, a transformação do mundo real que está na sua origem. Assim, a crítica da interdisciplinaridade não seria a crítica da interdisciplinaridade, mas a crítica do mundo que produz e necessita dessa forma de produção do saber.

profissões, sobre os saberes com os quais nos relacionamos e, ainda, sobre as nossas próprias atribuições e teorias, contribuindo para que o assistente social compreenda o seu lugar em um processo coletivo de trabalho, partilhado com outras categorias.

Diante disso, consideramos trabalho interdisciplinar aquele que possibilite a discussão e reflexão dos referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam o trabalho profissional e propiciem avanços efetivos, considerando as especificidades das demandas, das equipes e dos usuários.

Cabe esclarecer que, não nos ateremos aqui à análise das relações de trabalho do assistente social junto aos demais profissionais das equipes multiprofissionais que compõe, mas as ações desenvolvidas por este profissional voltadas aos demais profissionais da educação - professores, gestores, funcionários administrativos, entre outros - como público-alvo de sua intervenção.

No capítulo anterior, constatamos as exigências de mudança nas posturas e as novas configurações de trabalho e atuação dos profissionais da educação, decorrentes do quadro complexo em que essa política se encontra na atualidade⁵⁴ - a relação vertical dos órgãos oficiais ao propor reformas educacionais, alijando os educadores das discussões; o processo de desvalorização desses profissionais; os imperativos de mercado, que apontam para a crescente diminuição de mão-de-obra e as condições salariais precárias.

Destacam-se, ainda, a sobrecarga e a intensificação do trabalho, a falta de material apropriado, a adequação da prática pedagógica para o alcance de metas quantitativas, o excesso de alunos nas salas de aula, a relação complexa com as famílias e com a comunidade, os afastamentos por questões de saúde, que incidem diretamente sobre a motivação e desempenho de suas funções. Aliam-se a isso os questionamentos sobre o embasamento teórico dos professores, que, de acordo com alguns autores, pode estar relacionado a uma formação inicial deficiente⁵⁵.

⁵⁴ O planejamento individual e coletivo, a participação em comissões, reuniões e grupos de trabalho, o contato com familiares, responsáveis de alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, a interação e a articulação com a rede de serviços sócio-assistenciais, a elaboração de relatórios, o domínio de novos conteúdos e métodos para alcance de metas, são exemplos de mudanças e ampliações no rol de atividades dos profissionais da educação.

⁵⁵ De acordo com Ramos (1990), grande parte dos professores que atuam nas redes oficiais de Ensino Fundamental e Médio provém de faculdades particulares, quase sempre, segundo ele, de má qualidade.

Nessa conjuntura, pode parecer difícil pensar em alternativas e possibilidades efetivas de intervenção. Porém, embora o quadro seja desfavorável não só para estes trabalhadores, mas para a educação pública de uma forma geral, encontramos profissionais que permanecem ativos, conservando-se na luta pela garantia de uma educação de qualidade, o que reafirma a importância de um trabalho de suporte a esses profissionais.

Acredita-se que a intervenção do assistente social junto a esse público pode suscitar trocas de experiências, trabalhos compartilhados, potencializando sua atuação para uma prática crítica numa perspectiva emancipatória.

A dimensão pedagógica e socializadora de informações e conhecimentos no campo dos direitos, das políticas sociais, da rede de serviços e da legislação social, que caracteriza o trabalho do assistente social, possui um papel relevante no campo da educação, pois representa um dos elementos que justificam a sua inserção tanto nos estabelecimentos educacionais, quanto em instâncias de gestão dessa política (CFESS, 2011).

Essa dimensão pode se converter em um meio de articular conhecimentos e experiências, podendo gerar mudanças e transformações significativas nas maneiras de pensar e agir dos sujeitos que atuam no campo educacional.

Para fundamentarmos a discussão sobre o trabalho do Serviço Social voltado a outros trabalhadores, recorreremos à contribuição de Paulo Freire⁵⁶ no que se refere à ação pedagógica do trabalhador social⁵⁷. Na obra “Educação e Mudança” (1979), Freire apresenta uma reflexão sobre o compromisso e o papel do trabalhador social no processo de mudança⁵⁸. Já no primeiro capítulo, “O compromisso do Profissional com a Sociedade”, discorre sobre

⁵⁶ Cabe destacar que a repercussão da produção de Paulo Freire no Serviço Social se deu em dois momentos: em meados da década de 60, em experiências do autor em projetos de extensão em Recife e em meados dos anos 70 a partir dos trabalhos de Vicente de Paula Faleiros. A segunda influência ocorreu durante Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Movimento latino-americano que redefiniu os rumos políticos e conceituais da profissão em favor das classes subalternizadas. (ALMEIDA, 2007)

⁵⁷ Freire utiliza a denominação de “trabalhador social” para abordar o papel educativo de um largo grupo de profissionais, sobretudo, aqueles que atuam com políticas públicas dirigidas aos segmentos mais pobres da sociedade. (FREIRE, 1979)

⁵⁸ Vale destacar sua aproximação com as reflexões de Gramsci, que lhe possibilita pensar esta relação como parte de um processo contra hegemônico. Como vimos, Gramsci fala de uma consciência histórica autônoma, crítica e libertadora, que também pode ser encontrada na obra de Paulo Freire. Ambos os autores acreditavam na tomada de consciência como o primeiro passo que a classe oprimida deveria dar na direção de sua emancipação.

o compromisso social que os profissionais devem assumir, devendo estar conscientes de sua realidade e capazes de agir e refletir⁵⁹.

Freire destaca o caráter permanente e contínuo da educação e entende o homem como um ser em constante aprendizagem, que não é sabedor de tudo, mas também não é um ignorante absoluto “...por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo (Freire, 1979, p.15).

O autor defende que a educação deve estar sempre ligada ao respeito e à valorização das experiências, conhecimentos e valores e não à busca por apropriar-se do próximo; pelo contrário, visa à comunicação e interação entre os sujeitos. É nessa perspectiva que pensamos o trabalho do Serviço Social voltado a outros profissionais, considerando e reconhecendo o que eles trazem, suas trajetórias pessoais e profissionais, buscando-se construir conjuntamente propostas de intervenção eficientes, tendo como proposta a interlocução.

Sobre o papel do trabalhador social no processo de mudança, Freire defende que somente por meio da percepção da realidade que o homem pode refletir e agir de forma consciente para mudança, pois se a estrutura social é obra do homem, a sua transformação também o é.

Da mesma maneira, o assistente social que atua na educação, deve conhecer essa política com profundidade, aproximando-se dos diferentes sujeitos presentes em sua dinâmica, compreendendo-a e desvelando os seus significados. O profissional deve ampliar seus conhecimentos, “substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos de sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade” (Freire, 1979, p.11)⁶⁰.

⁵⁹ Cabe aqui especial destaque ao conceito de educação popular, que não será o foco deste estudo, mas em muito colabora com a discussão aqui apreendida. Dialogando com as contribuições de Paulo Freire, podemos entender a Educação Popular como uma maneira de fazer educação visando à reflexão e à mobilização, favorecendo o despertar de uma consciência crítica, numa perspectiva participativa, libertadora e progressista, com profundo respeito pelos conhecimentos trazidos pelos setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o. (FREIRE, 2005; 1997; 1979)

⁶⁰ Nessa perspectiva, o Código de Ética do Serviço Social (1993) traz, entre os princípios fundamentais da profissão, o “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p.24). O aprimoramento profissional também aparece no código como direito e sua mobilização, através da liberação de carga horária de subordinado/a para fim de estudos e pesquisas, como dever do assistente social, ao ocupar um lugar de chefia.

Como orienta Freire (1979, p.10), os especialistas não devem julgar-se,

[...] como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora.

Em se tratando de profissionais da educação, educadores com formação de nível médio e/ou superior, é de se esperar que estes tenham suas visões de mundo, conceitos e expectativas sobre educação (e sobre o Serviço Social), que provêm de suas vivências profissionais e pessoais, e da formação profissional.

Assim sendo, choques político-ideológicos podem ocorrer entre esses profissionais no desempenho de suas funções, o que nos leva a refletir sobre as diferentes concepções de educação, e de outros conceitos e temas transversais, presentes entre os profissionais que perpassam o espaço sócio ocupacional em que o assistente social atua, e em que medida isso implica na atuação do Serviço Social.

Reconhecemos a existência de diferenças de conceitos e entendimentos, especialmente sobre temas de cunho social, entre os profissionais da educação, que ora se anulam, ora são amenizadas. Porém, não defendemos um lugar de passividade frente aos especialistas, mas uma ação de troca, de interlocução.

Podemos encontrar também uma preocupação e um interesse maior, tanto da gestão, como demais trabalhadores da política, na ênfase e na atualização de conhecimentos que tenham a ver diretamente com as questões da prática da sala de aula, do que com aquelas do campo social que refletem no cotidiano escolar.

Diante disso, o assistente social poderá se valer de estratégias que cooperem para a conscientização sobre a importância de uma aproximação com temas de cunho social que perpassam o contexto escolar, especialmente no campo dos direitos, das políticas sociais, dos serviços e legislações sociais, estimulando a reflexão.

A abordagem pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, e pode se dar em caráter de assessoria; no desenvolvimento de projetos e ações de formação;

estudos de caso; participação em grupos de trabalho e na proposição de espaços de reflexão.

A proposição de espaços de interlocução e diálogo entre os pares - para além dos encontros instituídos, como reuniões e conselhos de classe -, por exemplo, podem possibilitar a identificação e a problematização das principais questões e desafios que atravessam o cotidiano escolar e seus desdobramentos, buscando alternativas coletivas de trabalho. Os educadores poderão construir seu próprio conhecimento ao entrarem num diálogo, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto com o conhecimento e as experiências trocadas. Afinal, quanto mais os profissionais se encontram, maior possibilidade de pactuação e de autonomia.

Nesses espaços, poderão ser pensadas práticas educativas promotoras de direitos e a sistematização de metodologias para o enfrentamento dos desafios identificados. Isso possibilita ao assistente social a articulação e o diálogo com os envolvidos e a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto escolar e em outras instâncias da política de educação.

O assistente social poderá contribuir, ainda, para a revisão de posturas culpabilizadoras e individualizantes, muitas vezes já naturalizadas entre os profissionais que atuam na educação. Assim, o trabalho voltado aos demais profissionais pode se apresentar como uma possibilidade fecunda no processo de construção e fortalecimento de respostas mais coletivas às demandas colocadas na política de educação⁶¹.

A forma como abordar esses profissionais e como fazer com que eles não só se sintam, mas façam parte verdadeiramente da construção do trabalho, são questões fundamentais para pensarmos as ações voltadas para esse público. Conforme aponta Vasconcelos (1997) numa discussão sobre prática reflexiva⁶², é preciso que todos os sujeitos envolvidos nesse processo tenham

⁶¹ É importante ressaltar, porém, que o desenvolvimento de trabalhos voltados a esses profissionais não anula a intervenção voltada para alunos e suas famílias. Estamos considerando essa como uma possibilidade fecunda, que é a de enfrentar as demandas postas pela educação mais coletivamente e, para tanto, desenvolver ações voltadas para os outros profissionais.

⁶² Vasconcelos (1997) relaciona prática reflexiva com o aspecto educativo da politização das demandas apresentadas ao assistente social. A autora trata a socialização da informação socialmente produzida como instrumento de questionamento e ação sobre a realidade. O assistente social, ao exercer sua função, detém conhecimento sobre a população atendida e sobre como ela está inserida na realidade. Assim, segundo a autora, esses profissionais deverão possibilitar aos usuários de seus serviços o entendimento do significado de suas ações. Não bastando apenas que o profissional execute suas ações. Ele deverá, através delas, conscientizar os usuários do que realmente elas significam, transferindo parte de seu conhecimento a eles e construindo juntos, através de um movimento dialético constante, novos conhecimentos, e criando as bases necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

conhecimento claro um do outro e de si mesmos e do porquê estão ali, possibilitando uma participação efetiva na definição da direção e do encaminhamento de todo o processo, tendo como ponto de partida as suas próprias demandas.

Nessa perspectiva, entendemos a dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social junto a outros trabalhadores não como uma ação impositiva ou uma transferência de conhecimento, como se o assistente social fosse o profissional a dar a direção da política de educação⁶³, mas como uma possibilidade de aprofundamento e tomada de consciência.

Esta, no entanto, não será uma tarefa simples. Vimos que o assistente social, enquanto trabalhador assalariado, está submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social e às condições de um contrato elaborado pelo empregador, o que exige dele uma opção frente às contradições constitutivas da realidade social. Isso irá impactar significativamente não só no seu papel, como também em seus métodos, suas técnicas e suas estratégias de intervenção.

Na educação, na intervenção junto aos demais profissionais, essa condição pode ser identificada nas demandas para as quais o assistente social vem sendo chamado, na identificação das práticas e comportamentos sobre os quais eles são requisitados a atuar. Como vimos, há, de fato, uma expectativa de controle do comportamento dos docentes e demais profissionais desta política, com a introdução no ambiente educacional dos modelos gerencialistas presentes na política educacional atual, na busca de suposta eficiência.

Estão presentes na escola diversas estratégias de controle, que conduzem os profissionais que nela atuam a comportamentos de aceitação, visando torná-los, em tese, mais produtivos e eficazes. Isso decorre de um processo de tecnicização, padronização, racionalização e ideologização das práticas escolares, com a criação de regras e procedimentos que cerceiam o tempo e o espaço dos professores e demais profissionais.

Nesse processo, no que se refere à atuação dos assistentes sociais, podemos citar ações cujo objetivo é a indução à submissão e ao conformismo, a

⁶³ Apesar do foco desta pesquisa ser atuação de assistentes sociais, reconhece-se que diferentes profissões necessitam construir estratégias para compreenderem o cenário atual da política de educação, comprometendo-se com a criação de estratégias para o enfrentamento dos desafios postos para esse campo.

convocação de professores para encontros que tratam de assuntos com os quais eles não estão diretamente relacionados, a apresentação de novos procedimentos, de formulários e de novas atribuições e ajustes de comportamentos, geralmente ligadas a demandas de cunho social e a soluções de caráter assistencialista, aumentando a sobrecarga de trabalho desses profissionais, e objetivando a ampliação dos índices educacionais e a manutenção seu status quo. Ações que visam adequação à dinâmica institucional e a “conciliação” e, com isso, o escamoteamento dos conflitos, sustentando as relações de dominação.

Segundo Freire (1979), “É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra”. Assim, o trabalhador social jamais poderá se colocar neutro nesse processo. O autor aponta como um caminho na construção de um processo de mudança a conscientização do trabalhador social sobre as dimensões pedagógicas de sua própria ação profissional.

Entretanto, ele admite que as estruturas sociais que estão sofrendo pressão reajam e resistam a toda e qualquer mudança social. Porém, a despeito dessa visão, o homem é capaz de alterar sua realidade e “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza” (Freire, 1979).

Assim, acreditamos que o Serviço Social, partindo do conhecimento e da percepção crítica da realidade em que se insere, consciente dos limites de sua própria intervenção e ciente da relativa autonomia que possui, poderá agir para mudança, aproximando-se dos diferentes atores presentes, e buscando com eles estratégias de trabalho em favor da conscientização dos sujeitos com quem trabalha, enquanto também se conscientiza de seu próprio papel.

Com base nessas reflexões, apresentaremos no próximo capítulo como se dá no cotidiano profissional dos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o trabalho voltado aos demais trabalhadores desta política.

3

A experiência da Prefeitura do Rio de Janeiro: a atuação do Serviço Social voltada aos demais trabalhadores da educação

3.1.

A inserção do Serviço Social na SME/RJ

O crescimento da admissão de profissionais de Serviço Social na política de educação vem conformando novos desenhos à aproximação da profissão com a área, *“dando uma amplitude, sem precedentes, às possibilidades de atuação do assistente social”* (Almeida, 2007)⁶⁴.

Encontramos assistentes sociais lotados em escolas e na gestão - em órgãos regionais e centrais; no atendimento direto a alunos, servidores e suas famílias; desenvolvendo atividades voltadas para a formação/ capacitação de servidores/ funcionários, e atuando no assessoramento, no planejamento e acompanhamento de ações, programas e projetos⁶⁵.

Essa gama de experiências também foi encontrada no trabalho desenvolvido por assistentes sociais junto às equipes multiprofissionais do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, área em que atuam os assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, cujo trabalho é alvo desta pesquisa. Porém, a natureza do trabalho realizado pelo Serviço Social na SME/RJ passou por importantes mudanças desde sua entrada nesse espaço sócio-ocupacional.

Tendo em vista que a presente pesquisa se propõe a analisar a dimensão pedagógica da atuação do Serviço Social voltada aos demais trabalhadores da política de educação no município do Rio de Janeiro, fez-se necessário conhecer a própria SME/RJ, o NIAP e suas competências. Para isso, buscaram-se

⁶⁴ É importante lembrar que a educação não se converte num campo novo para o assistente social. A vinculação do Serviço Social com a Política de Educação foi sendo traçada desde os primórdios da profissão *“como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise”*. (CFESS, 2011b)

determinados documentos regulatórios, como decretos e portarias, bem como a aproximação com o campo de pesquisa.

Para a primeira fase da pesquisa, foram analisados os documentos da SME/RJ. A leitura e análise desses documentos proporcionou um cenário da situação atual da Educação no município do Rio de Janeiro.

Elegemos como principal fonte documental de análise o Plano de Ação do NIAP do ano de 2016, composto pelo planejamento das ações das equipes de cada uma das 11 (onze) CREs e dos articuladores e das ações desenvolvidas pelas profissionais do nível central. Além disso, para melhor compreendermos a atuação dos assistentes sociais na política educacional do município, se fez necessário analisar a forma como este profissional foi convocado a trabalhar nessa Secretaria.

A partir da leitura de documentos e de dissertações e teses sobre o trabalho realizado pelas equipes do NIAP, e do relato de algumas entrevistadas, foi possível compreender esse processo.

A Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, creches e Espaços de Educação Infantil, conta hoje com 85 (oitenta e cinco) profissionais de Serviço Social em seu quadro. A entrada desses profissionais na rede municipal de ensino se deu a partir de uma parceria entre Secretaria Municipal de Assistência Social SMAS/RJ e a SME/RJ, no acompanhamento e execução do Programa Bolsa Família - PBF, no que se refere à condicionalidade ligada à educação. O foco do trabalho era exclusivo para alunos e suas famílias, beneficiários do Programa, numa concepção de profissão restrita à assistência social.

Assim foi criada a Rede de Proteção ao Educando (RPE) em 2006, sendo sua implementação efetivada em 2007, com o objetivo de atuar através de ações articuladas no enfrentamento das demandas do cotidiano escolar, visando combater a evasão.

Para compor as equipes que atuariam na RPE, a SMAS/RJ abriu vagas de remanejamento para assistentes sociais junto aos Centros de Referência da Assistência Social - CRAS, não sendo considerada experiência anterior ou conhecimento na área da educação. Em 2007, psicólogos também passam a compor estas equipes. Esses profissionais foram contratados por concurso

público para a Secretaria Municipal de Saúde (SMS/RJ) e convocados para atuar na SME/RJ⁶⁶.

É importante esclarecer que, nesse momento, a Gerência de Serviço Social na Educação (GSSE) da SMAS/RJ assumia a supervisão dos assistentes sociais. Já os psicólogos permaneceram vinculados ao Instituto Helena Antipoff – IHA.

Apesar de estarem vinculados a duas Secretarias, a de educação e a de assistência social, até então, a SMAS/RJ organizava todo o processo de trabalho dos assistentes sociais da RPE⁶⁷, que tinha como objetivo cumprir as metas estabelecidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social - MDS⁶⁸. Desta forma, a escola se constituía apenas no espaço onde a assistência social atuava de forma descentralizada através do PBF (Lima, 2013).

A ideia de pensar a atuação na área de educação a partir da política de assistência social, sem abertura para outras possibilidades de atuação da profissão nessa política, restringia a autonomia desses profissionais e gerava tensão entre eles. Porém, essas equipes perceberam a possibilidade de aproveitar o tempo destinado ao trabalho junto às escolas como estratégia de reconhecimento desse espaço sócio-ocupacional, contribuindo para a proposição de novas formas de atuação profissional (Lima, 2013).

Começam a ser pensadas respostas profissionais na direção da gestão democrática e dos direitos sociais, inserindo-se outros sujeitos da comunidade escolar, entre eles, a direção das escolas. Essa experiência possibilitou não só a reflexão sobre os impactos do PBF junto ao processo de trabalho das escolas, mas também ressaltou a necessidade de uma aproximação com os demais profissionais da educação (Lima, 2013).

Vale lembrar que, desde o início, a atuação da categoria foi voltada para os alunos e suas famílias, beneficiários do PBF⁶⁹. Não havendo, até então,

⁶⁶ Parte das informações contidas neste texto foram colhidas a partir do relato das entrevistadas 1 e 2.

⁶⁷ As atribuições dos assistentes sociais compreendiam: atuação na prevenção e combate à evasão e infrequência escolar, atendimento, nas unidades escolares, às famílias inseridas no PBF nas áreas de abrangência dos CRAS ou dos polos; articulação da intersectorialidade da rede pública; elaboração e acompanhamento de plano de conquistas em conjunto com profissional da educação e psicólogo. (PCRJ, 2006)

⁶⁸ Essas ações tinham por base o cumprimento de recomendações e metas definidas por organismos internacionais, propostos pelo ajuste neoliberal pelo qual o Brasil vem passando desde a década de 1990, como vimos no Capítulo 1 desta dissertação.

⁶⁹ O levantamento de demandas ligadas a situação de pobreza nas escolas colocou, segundo Lima (2013) a educação no lugar de “ouvidoria da pobreza”, onde as mazelas e dificuldades

ações voltadas para os demais sujeitos da política de educação, como professores, gestores, funcionários administrativos, entre outros.

Em 2009, com a posse do prefeito Eduardo Paes, houve substituição do secretariado e a troca na gestão da SMAS/RJ acarretou outra condição para o trabalho da Rede de Proteção ao Educando. A GSSE é reformulada e é formada uma equipe de supervisores para o Serviço Social. Ações de capacitação e atualização profissional foram promovidas em conjunto pela SMAS e pela SME, para toda equipe RPE.

O trabalho passa, então, por um processo de reflexão, sendo compreendido como responsabilidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Segundo aponta Lima (2013), esse contexto foi determinante para a entrada real dos assistentes sociais nas escolas e um marco teórico-metodológico importante desse período foi o documento sistematizado por um grupo de assistentes sociais da RPE intitulado “Diretrizes para o Serviço Social na Rede de Proteção ao Educando”, que se apoia em uma concepção de educação a partir de racionalidade permeada pela gestão democrática⁷⁰.

Em 2010, ocorreram novas mudanças no trabalho desenvolvido pela RPE e pela Equipe de Atendimento Extraescolar⁷¹. É instituído o Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas (PROINAPE)⁷², a partir da Portaria E/SUBE/CED nº 04 de 10/12/2009, promovendo a junção do trabalho realizado pela RPE e pelos Polos de Atendimento Extra Escolar (PAEEs)⁷³. Assim, a RPE passa a integrar o PROINAPE, sendo coordenado exclusivamente pela SME, acabando-se com a dupla gerência exercida pela Assistência Social e a Educação (Lima, 2013).

As equipes passam a ter uma nova configuração com a entrada de professores, oriundos dos PAEEs, que foram extintos na ocasião. O PROINAPE

vivenciadas pelos alunos e suas famílias adentraram o cotidiano escolar. (LIMA, 2013). A escola se vê, então, com mais uma atribuição: dar conta da administração de programas de enfrentamento das refrações da questão social que emergem em seu cotidiano.

⁷⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), a perspectiva de construção de uma escola democrática, aponta para uma proposta de formulação de política educacional descentralizada, participativa e com um espaço para o acompanhamento e controle de suas ações. Nessa perspectiva, uma gestão democrática seria aquela que propicie a participação, de toda a comunidade escolar nos diferentes níveis de decisão.

⁷¹ Equipe de atendimento extraescolar foi o nome dado aos Polos de atendimento extraescolar no ano de 2009, pela a nova gestão da SME/RJ.

⁷² O PROINAPE foi criado a partir da Portaria E/SUBE/CED nº04 de 10/12/2009, com atuação efetiva a partir de 2010.

⁷³ Os Polos de Atendimento Extra Escolar (PAEE) eram localizados em unidades escolares e tinham a função de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem e relacionamento e suas famílias.

aproveita as equipes constituídas em cada CRE e, em julho de 2010, a lotação dos assistentes sociais passa para a SME/RJ.

Com a publicação do Decreto nº 32.505, de 13/07/2010, é alterada a estrutura da SME criando-se o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), subordinado à Coordenadoria de Ensino (CED), vinculada, por sua vez, à Subsecretaria de Ensino.

O NIAP passa a ser responsável pela gestão e coordenação das ações dos profissionais do PROINAPE, com equipe composta por assistentes sociais, psicólogos, professores e orientadores técnicos, responsáveis pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas equipes nas CREs.

Conforme o decreto que o cria, o NIAP tem como objetivo:

“Planejar, coordenar e implementar ações, a partir das diretrizes da SME, para apoio interdisciplinar às Unidades Escolares Municipais no enfrentamento de situações que interfiram na relação ensino/aprendizagem” através de ações realizadas por psicólogos e assistentes sociais. (Decreto nº 32505, de 13 de julho de 2010)

Assim, o Núcleo passa a ser o setor responsável pelas ações interdisciplinares junto a SME/RJ⁷⁴. Foram criados também documentos para nortear o trabalho desenvolvido pela área. Conforme o documento norteador de 2012, a proposta de intervenção possui os seguintes objetivos:

- Contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente.
- Favorecer o processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão democrática.
- Promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território de forma a favorecer o trabalho para ampliação das respostas necessárias às questões que se interpõem no cotidiano escolar. (NIAP/SME, 2012, p. 03)

O documento norteador define, a partir das questões que se apresentam no cotidiano das escolas, o eixo de atuação do NIAP, ou seja, o parâmetro pelo qual a atuação profissional e o planejamento do trabalho devem referenciar-se.

⁷⁴ Os documentos que institucionalizam o NIAP e apresentam sua missão e competências, além do Decreto nº 32.505, são o Decreto 32506 de 13/07/2010 e a Resolução SME nº 1.089 de 22/07/2010.

“As relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes deste contexto” (NIAP, 2012).

Desta maneira, no município do Rio de Janeiro, a ação do Serviço Social, junto a equipes multiprofissionais, se dá prioritariamente na articulação entre as equipes das unidades escolares, os alunos, a família e os demais sujeitos presentes na comunidade, tendo como base as questões presentes na realidade do cotidiano escolar.

Desde 2011, o trabalho desenvolvido pelo NIAP é orientado em planos de ação, organizados a partir da avaliação das necessidades da política de educação da Secretaria Municipal, considerando diferentes âmbitos: Coordenadorias Regionais de Educação, setores do Nível Central e as Unidades Escolares.

O plano de ação configura o planejamento anual das equipes. O documento é composto pelas frentes de atuação do Núcleo e apresenta: a previsão das ações e o instrumental a ser utilizado; os objetivos a serem atingidos, o número de unidades atendidas e o perfil delas; o quantitativo de profissionais das equipes (assistentes sociais, psicólogos e professores); os indicadores de avaliação e formas de monitoramento. Cada uma das equipes das 11 (onze) coordenadorias possui o seu próprio plano de ação, que devem respeitar os eixos e indicativos do documento norteador expedido pela área.

Posteriormente, são desenvolvidos os planos de trabalho pelas miniequipes do PROINAPE⁷⁵, em conjunto com os profissionais das unidades escolares atendidas. Os planos de trabalho são específicos para cada escola, considerando as demandas, as expectativas e as dificuldades que presentes em seu cotidiano, em consonância com as diretrizes previstas no plano de ação⁷⁶. Cabe esclarecer que o atendimento do programa à escola é condicionado ao interesse da mesma em recebê-lo, identificado através do contato com os gestores. Além disso, é importante ressaltar que as repercussões no campo de

⁷⁵ Segundo as assistentes sociais entrevistadas, as miniequipes são constituídas por afinidade profissional e a escolha da unidade onde cada uma delas irá atuar é negociada internamente pelos próprios membros.

⁷⁶ Os planos de trabalho orientam as ações a serem desenvolvidas nessas escolas e devem conter um diagnóstico com as informações sobre a escola e os territórios onde elas se encontram, os objetivos, público-alvo atendido, instrumental de ação e descrição da miniequipe.

intervenção profissional que essas formas de organização do trabalho acarretam variaram também de acordo com as regiões e suas particularidades⁷⁷.

Atualmente, novas demandas se impõem ao trabalho do assistente social a partir de racionalidades que se apresentam no processo de trabalho coletivo da SME/RJ. Veremos a seguir como se constitui o trabalho do assistente social nas equipes multiprofissionais do NIAP no momento atual.

3.2.

Serviço Social nas equipes multiprofissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ: configurações atuais do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares/ NIAP

Os profissionais de Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, lotados no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares/ NIAP, atuam diretamente com os diferentes sujeitos presentes na comunidade escolar, seja na realização de atendimentos, no desenvolvimento de projetos e/ou na assessoria e capacitação de servidores (Santos, 2012). Estão divididos em equipes multiprofissionais, distribuídas entre a sede do NIAP (nível central) e as 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação – CREs⁷⁸.

⁷⁷ Geograficamente, as áreas de abrangência de cada CRE correspondem a uma determinada quantidade de escolas e creches sob sua responsabilidade espalhadas por bairros.

⁷⁸ A abrangência de cada uma das 11 (onze) Coordenadorias consta no Anexo.

Quadro 1 - Distribuição de profissionais do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP)⁷⁹

LOTAÇÃO	ASSISTENTES SOCIAIS	PSICÓLOGOS	PROFESSORES
Nível Central	5	15	16
1ª CRE	12	8	5
2ª CRE	8	12	4
3ª CRE	5	7	4
4ª CRE	9	7	3
5ª CRE	10	7	3
6ª CRE	5	3	5
7ª CRE	12	10	7
8ª CRE	11	7	5
9ª CRE	3	6	2
10ª CRE	2	6	1
11ª CRE	3	2	0
Total	85	90	55

Fonte: NIAP, 2016.

Para este estudo, analisou-se o plano de ação da área para o ano de 2016 e foram selecionadas para entrevista as assistentes sociais que atuam no nível central do NIAP, visto que as ações que elas desenvolvem possuem um caráter abrangente, envolvendo, muitas das vezes, os profissionais do PROINAPE lotados nas CREs. Além disso, essas profissionais ocupam um lugar relevante no planejamento e desenvolvimento de projetos voltados para os diferentes sujeitos da rede municipal de ensino, entre eles os trabalhadores desta política.

Dos (as) 85 assistentes sociais do NIAP, 05 (cinco) atuam no nível central e estão lotadas na sede do Núcleo, no Centro Administrativo São Sebastião (CASS) da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Nota-se que a representatividade de assistentes sociais no nível central é bem menor do que a dos demais profissionais que compõem a equipe, que conta também com 15 psicólogos e 16 professores.

Os outros profissionais de Serviço Social estão lotados nas Coordenadorias e compõem as equipes do PROINAPE, que, por sua vez, se dividem em miniequipes para o desenvolvimento de atividades nas escolas⁸⁰.

⁷⁹ Consideramos o total de profissionais lotados no nível central e nas Coordenadorias, incluindo os que estavam licenciados no período de desenvolvimento da pesquisa.

⁸⁰ De acordo com o Plano de ação do NIAP de 2016, quanto à organização do trabalho das equipes NIAP/PROINAPE, destacam-se as seguintes metodologias referenciadas no documento norteador:

Escolas Foco: Escolas atendidas por projeto de trabalho específico com periodicidade regular. A atuação em escola foco constitui uma forma de inserção no cotidiano escolar que propicia maior envolvimento dos diversos profissionais da escola objetivando a coletivização das demandas.

Os profissionais do nível central estão envolvidos em diversas ações, principalmente em projetos especiais e conjuntos, que possuem como público alvo os diferentes sujeitos da comunidade escolar e representantes das CREs. Já os profissionais do PROINAPE estão distribuídos pelas CREs, divididos em miniequipes, e atuam, em sua maioria, no Ensino Fundamental, devido ao foco da Secretaria na alfabetização e na redução da disparidade idade-série, visando atingir os índices de desenvolvimento educacional.

O trabalho desenvolvido pelos profissionais do PROINAPE é acompanhado pela equipe de articulação, composta também por assistentes sociais, psicólogos e professores⁸¹.

De acordo com o Plano de 2016, as principais temáticas do trabalho desenvolvido pelo NIAP, ao longo dos anos, surgem de questões prevalentes no contexto escolar: Relação-escola/ Família; Convivências e conflitos na escola; Questão social e situações de Vulnerabilidade/Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente; Diferença, direitos humanos e escola; Desenvolvimento humano e sexualidade. Esses temas foram alvo do trabalho desenvolvido pela área no ano de 2015.

Para o ano de 2016, o NIAP traçou as seguintes expectativas:

- Criação de espaços de interlocução com a comunidade escolar a respeito de convivências e conflitos;
- Produção de referências conceituais e práticas de trabalho que permitam a efetiva inscrição de práticas interdisciplinares;
- Promoção de iniciativas/estratégias que propiciem a integração entre a comunidade escolar e entre esta e seu entorno, abrangendo outras instituições locais;

Abordagens Temáticas: Dizem respeito a ações que envolvem estudo temático, estudos de casos e/ou debates, considerando temas recorrentes no cotidiano de um grupo de escolas ou de profissionais. [...]

Projetos especiais e projetos conjuntos: É a organização de processos de trabalho sistemáticos que envolvam a participação de diferentes Unidades escolares por representatividade com vistas a desdobramentos de projetos conjuntos para mobilização no interior das escolas.

Demanda Extra: São demandas oriundas das escolas, Coordenadorias Regionais de Educação (GED, Ouvidoria, Gabinete, Assessoria), CED e outros setores da SME, instituições que integram a rede do território na qual as equipes do PROINAPE estão alocadas, e que não estejam contempladas na organização do trabalho apontada pelo plano de ação anual. A recepção de tais demandas deve contemplar acolhimento, análise e possíveis desdobramentos por parte direta dos profissionais do NIAP/ PROINAPE, ou de outros setores da SME (NIAP, 2016).

⁸¹ São 11 (onze) profissionais, sendo 07 (sete) psicólogos, 03 (três) professores e 01 (uma) assistente social. É importante esclarecer que os profissionais ligados ao PROINAPE, tanto os técnicos como os articuladores, também podem estar envolvidos em ações e projetos desenvolvidos pela equipe do nível central, lotados na sede do NIAP (NIAP, 2016).

- Mapeamento e articulação com as instituições e serviços com vistas a facilitar os encaminhamentos à rede socioassistencial;
- Realização de ações que favoreçam as condições de acesso, permanência e qualidade da educação carioca;
- Construção e fortalecimento de ações que contribuam para a redução da evasão e infrequência escolar;
- Apoio às ações de formação profissional às merendeiras, aos agentes educadores e aos professores;
- Criação de estratégias de intervenção no cotidiano escolar para compreensão e respeito às diferenças e subjetividades humanas;
- Qualificação e desenvolvimento profissional sobre sistema de Garantia de direitos da Criança e do Adolescente;
- Construção e fortalecimento de espaço para reflexão sobre Cidadania e direitos da Criança e do Adolescente;
- Construção e fortalecimento de espaço para reflexão sobre cidadania e direitos Humanos;
- Reconhecimento/valorização da história local e convivência comunitária; (NIAP, 2016).

Evidencia-se a preocupação com a aproximação e interlocução com os diferentes sujeitos da comunidade escolar em vários tópicos, e algumas expectativas diretamente ligadas à atuação junto aos trabalhadores da política, como o apoio a ações de formação.

Destaca-se ainda que, conforme o planejamento para o ano 2016, seria direcionada atenção especial às seguintes iniciativas:

- Integrar as ações do NIAP junto às equipes e aos demais setores da CED;
- Ampliar a interlocução com os professores regentes;
- Divulgar e compartilhar com diferentes equipes e setores da SME o trabalho desenvolvido pelo NIAP.

Também encontramos aqui uma atenção à interlocução com os profissionais que atuam na educação, seja com a categoria docente ou funcionários administrativos dos demais setores da Secretaria.

Recomendou-se também a adoção de algumas diretrizes para organização e planejamento do trabalho, considerando as seguintes temáticas: Juventude e escola, Convivências e conflitos nas escolas e Relações de ensino e aprendizagem e seus desafios.

As bases para a composição do trabalho do NIAP foram desenvolvidas através de dois Programas, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas PRONAIPE e Programa Rio Escola sem Preconceito, além de Projetos, Parcerias-Ações Intersetoriais e Centros Estudos, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 2- Programas e Projetos do NIAP

PROJETOS ESPECIAIS E PROJETOS CONJUNTOS	
Rede de Estratégias Diferenciadas de Educação – R.E.D.E.	
–	Projeto alunos em situação de acolhimento institucional
–	Projeto Conversas sobre escola e violação de direitos de crianças e adolescentes
–	Projeto Sub-registro Civil de Nascimento e a Ampliação do Acesso à Documentação Básica: contribuições para o acesso e permanência na escola
–	Projeto Medidas Socioeducativas.
Projeto História, Memória e Cultura	
Projeto Versos de Liberdade	
Projeto Escola George Sumner	
Projeto – FÓRUM EDUCAÇÃO E JUVENTUDE – “Mal-estar” na Adolescência – Corpo, Sexualidade e Relações na Escola	
Projeto de formação continuada – UVA (Agentes Educadores e Professores – Curso), GDTA (Agentes Educadores e Merendeiras – Oficinas) e EPF (Profissionais da Educação – Fórum)	
Projeto Relações Étnico Raciais na Escola	
Projeto “Ações Integradas com a Gerência Educação Infantil”	
Projeto Jovens pelo fim da violência (título provisório) – Instituto PROMUNDO	
Projeto Megaevento Ações da Educação no Comitê de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes nos Megaeventos do Rio de Janeiro para as Olimpíadas 2016	
CENTRO DE ESTUDO E GRUPOS DE TRABALHO	
Centro de Estudos: Relações de Ensino	
Centro de Estudos: Juventude e Escola	
Grupo de Trabalho: Centro de Estudos Análise das Práticas de Trabalho – PROINAPE	
PARCERIAS E AÇÕES INTER E INTRASSETORIAIS	
Plataforma dos Centros Urbanos – UNICEF (2015)	
Conselho de Direito da Criança e do Adolescente	
Conselho de Assistência Social	
Comitê de Implantação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra criança e adolescente	
Comitê de Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e ampliação à Documentação Básica na cidade do Rio de Janeiro.	
Comitê de proteção integral da criança e do adolescente dos megaeventos da cidade do Rio de Janeiro (2015)	
Parcerias: Univesidades – Universidade Veiga de Almeida e UERJ	
Núcleo de Saúde na Escola e na Creche	
PROGRAMAS	
Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas – PRONAIPE	
Programa Rio Escola sem Preconceito	

Fonte: NIAP, 2016.

Além dos projetos e programas previstos no planejamento da área, surgem ainda outras e novas demandas. O NIAP possui duas formas de direcionamento para atendê-las. Uma demanda de caráter territorial é encaminhada para as equipes do PROINAPE, que tem a atuação regionalizada. Quando a demanda envolve mais de um território, atravessa todo o trabalho do NIAP ou toda a cidade o Rio de Janeiro, a equipe central fica responsável. A definição quanto a esses direcionamentos é feita pela Direção do NIAP.

As equipes são orientadas para trabalhar com os diferentes sujeitos da comunidade escolar, entendendo que as questões que chegam à escola envolvem a todos. Assim, ao analisarmos os planos de ação desenvolvidos pelas equipes, encontramos uma diversidade de projetos, voltados para alunos e suas famílias, professores, funcionários administrativos, equipes gestoras das unidades escolares e demais profissionais da educação.

Os planos são elaborados a partir de norteadores e orientações do NIAP e há uma matriz para a sua construção. A matriz propõe as seguintes etapas para a construção do plano de ação: identificação, apresentação, justificativa, objetivo, organização do trabalho, cronograma e avaliação, com orientações para o desenvolvimento destas. Ainda assim, cada equipe construiu seu documento de maneira particular, com informações mais detalhadas ou mais genéricas⁸².

Observa-se que as principais demandas apresentadas ao NIAP ainda são direcionadas aos alunos e suas famílias, especialmente se pensarmos nas equipes do PROINAPE. Porém, no que se refere às ações com foco em trabalhadores da política de educação, identificamos algumas frentes de trabalho realizadas ou planejadas junto às equipes, como a realização de assessoria a gestão; ações voltadas para a discussão junto ao corpo docente e discente sobre questões que perpassam o espaço escolar (na informação / acesso à direitos, bem como no trabalho de potencialização do protagonismo da comunidade escolar e a gestão democrática; estudos de caso); participação em centros de estudo; trabalho com os funcionários (agentes educadores, merendeiros, porteiros, auxiliares administrativos) com objetivo de construir reflexões, entre outros.

⁸² Além disso, cabe lembrar que as equipes do PROINAPE desenvolvem também planos de trabalho, onde podem ser encontradas informações mais específicas sobre o trabalho realizado.

São essas ações, direcionadas aos profissionais da educação que analisamos neste estudo, considerando as demandas para que a categoria venha sendo chamada e as possibilidades de construção/elaboração de propostas de intervenção inovadoras e pertinentes para esse espaço sócio-ocupacional e a sua dimensão pedagógica.

Foram levantados alguns pontos sobre as ações voltadas para esse público: o tipo de abordagem e as estratégias de intervenção; as possibilidades de interlocução, as intenções e os impactos. Também foram observados aspectos sobre a dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido.

É importante esclarecer que esses projetos são oriundos de relações e percursos institucionais distintos na SME/RJ, que vão incidir nas escolas, conforme as prioridades institucionais da gestão vigente na Secretaria. Alguns partem da própria equipe do NIAP ou da esfera governamental. Outros são propostas interinstitucionais planejadas e desenvolvidas junto a instituições privadas.

Cabe esclarecer também que partimos da apresentação oficial dos projetos desenvolvidos pelo NIAP, a partir das informações presentes no Plano de Ação de 2016 do NIAP e não do posicionamento dos profissionais de Serviço Social sobre eles. Outro ponto importante é que, em alguns projetos apresentados não há a informação sobre a atuação ou não de assistentes sociais.

No que se refere aos projetos especiais e conjuntos, desenvolvidos com a participação da equipe do nível central, podemos citar:

- Rede de Estratégias Diferenciadas de Educação – R.E.D.E;
- Projeto História, Memória e Cultura;
- Projeto Versos de Liberdade;
- Projeto Escola George Sumner;
- Projeto – FÓRUM EDUCAÇÃO E JUVENTUDE – “Mal-estar” na Adolescência – Corpo, Sexualidade e Relações na Escola;

- Projeto de formação continuada – UVA (Agentes Educadores e Professores – Curso), GDTA (Agentes Educadores e Merendeiras – Oficinas) e EPF (Profissionais da Educação – Fórum);
- Projeto Relações Étnico Raciais na Escola
- Projeto “Ações Integradas com a Gerência Educação Infantil”
- Projeto Jovens pelo fim da violência (título provisório) – Instituto PROMUNDO
- Projeto Megaevento Ações da Educação no Comitê de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes nos Megaeventos do Rio de Janeiro para as Olimpíadas 2016

O Projeto Rede de Estratégias Diferenciadas na Educação – R.E.D.E tem como objetivo apoiar as políticas inter e intrasetoriais ligadas a proteção de crianças e adolescentes no campo da Secretaria Municipal de Educação, sustentando sua importância estratégica e seu caráter específico no sistema de garantia de direitos.

Em 2016 a ideia era atuar nas seguintes ações: Medidas socioeducativas; Conversas sobre escola e violação de direitos de crianças e adolescentes; Alunos em situação de acolhimento institucional, Participação da Educação no Comitê Municipal de Erradicação do Subregistro Civil de Nascimento e Ampliação do acesso à documentação Básica: contribuições para o acesso e permanência na escola.

O Projeto Medidas Socioeducativas tem como objetivo identificar ações que contribuam para o ingresso e permanência dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na rede municipal de educação, levantando os desafios e questões da escolarização desses adolescentes.

A proposta visa articular com a CRE e as escolas ações que contribuam para garantir o acesso e a permanência desses alunos, contribuindo para as adequações necessárias. Além do mapeamento das escolas onde os adolescentes estão matriculados junto aos CREAS e as unidades de semiliberdade, há um trabalho de identificação das dificuldades para a matrícula e levantamento, junto às equipes das escolas onde esses alunos estão matriculados, sobre questões que surgem no cotidiano escolar que são

norteadoras de debates e reflexões para a construção de um planejamento participativo, dando visibilidade a essas questões e aos desafios ao atendimento escolar desses adolescentes.

O trabalho envolve gestores e professores, um profissional de referência da GED (Gerencia de Educação) e da AAI (Assessoria de Ação Integradora) das Coordenadorias envolvidas, equipe dos CREAS e das unidades de semiliberdade e os próprios adolescentes.

O Projeto Conversas sobre Escola e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes visa potencializar a discussão sobre a comunicação da violência e a formação da cultura de proteção e cuidado nas questões de violação de direitos de crianças e adolescentes inseridas nas unidades escolares. O público alvo desta proposta são os professores, de 56 (cinquenta e seis) escolas participantes do projeto piloto, ouvintes das 11 CREs e professores/ ou outros profissionais atuantes nas unidades escolares escritos pelo Rioeduca⁸³.

A ideia é oferecer um espaço de discussão aos gestores e demais profissionais da rede municipal de ensino sobre as situações de violência e suas possíveis formas de entendimento, colaborando na sistematização de formas de violência presente das escolas atendidas e propor fóruns específicos (intra e intersetoriais) voltados para este tema. O projeto envolve as 11 (onze) Coordenadorias, com o desenvolvimento de oficinas e implementação do instrumento “Ficha de comunicação dos casos suspeitos ou confirmados de violência contra crianças e adolescentes”.

O projeto voltado aos alunos em situação de acolhimento institucional busca construir o acompanhamento pedagógico para alunos em situação de acolhimento institucional visando o fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos no contexto escolar. Além do mapeamento e contato com as escolas onde os alunos estão matriculados e com as instituições de acolhimento especializado no acolhimento de adolescentes usuários de substâncias psicoativas - as Casas Vivas⁸⁴-, são realizadas reuniões periódicas com as equipes das instituições, a equipe de acolhimento do NIAP e a rede de atendimento dos territórios e encontros por CRE com os gestores dessas escolas com a finalidade de troca de experiências esclarecimentos sobre questões relativas aos alunos acolhidos,

⁸³ O Rioeduca é um portal da Secretaria Municipal de Educação, que visa mostrar detalhes do que acontece dentro de cada uma das escolas, creches e EDIs da rede municipal de ensino.

⁸⁴ O Projeto Casa Viva, criado em 2008, é uma iniciativa da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro especializada no acolhimento de jovens que fazem uso abusivo de drogas.

debates reflexões sobre os eixos temáticos. O trabalho é desenvolvido em quatro coordenadorias: 3ª, 4ª, 7ª e 8ª CREs.

Já o 'Projeto Sub-registro de Nascimento e a Ampliação do Acesso à Documentação Básica: contribuições para o acesso e permanência na escola', ultimo projeto do R.E.D.E, tem por objetivo fomentar o diálogo dentro do campo educacional sobre esse tema, reafirmando sua importância no Sistema de Garantia de Direitos, especialmente na proteção do direito ao registro civil de nascimento e à documentação básica dos alunos da rede municipal de ensino. O projeto envolve a participação no Comitê Municipal de Subregistro⁸⁵, em reuniões e em Grupos de Trabalho.

O trabalho também prevê reuniões com as equipes do PROINAPE e representantes das CREs para apresentação das ações e orientação, onde é destacada a importância da temática e os impactos na vida escolar dos alunos da rede em situação de sub-registro civil de nascimento.

O Projeto História Memória e Cultura na Escola tem como proposta a valorização da memória de comunidades, envolvendo alunos e familiares na captação, na escrita e em outros modos de registros e expressão das histórias dos moradores do município do Rio de Janeiro, por meio da metodologia da história oral. De acordo com o plano de ação do NIAP, a equipe entende que o trabalho ampliou os espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para os processos de formação continuada dos profissionais envolvidos. O projeto envolveu 6 (seis) CRES, 12 (doze) escolas e 15 (quinze) turmas.

Já o Projeto Versos e Liberdade, segundo o Plano de Ação do Núcleo, visa o exercício do diálogo, ampliando as possibilidades de expressão oral e artística. A intenção seria potencializar a capacidade de expressar as ideias e sentimentos, através da utilização da palavra para a resolução de conflitos nas escolas⁸⁶.

⁸⁵ O Comitê Municipal de Sub-registro foi instituído em 2013, com o objetivo de contribuir para o declínio do sub-registro civil de nascimento na cidade do Rio de Janeiro.

⁸⁶ É importante lembrar, que partimos da apresentação oficial destes projetos e não do posicionamento das assistentes sociais no NIAP sobre eles. No Projeto Versos e Liberdade, por exemplo, assim como em outros propostos pelo Núcleo, não há a indicação sobre a participação de assistentes sociais em seu desenvolvimento. As assistentes sociais entrevistadas não atuam neste projeto.

O Projeto Fórum Educação e Juventude – “Mal-estar” na Adolescência – Corpo, Sexualidade e Relações na Escola será realizado através do Centro de Estudo Juventude e Escola do NIAP, em parceria com a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. O fórum é uma proposta para o ano de 2016 para um público até cinquenta representantes de unidades escolares das 11 CREs.

A proposta prevê a realização de 4 (quatro) fóruns sequenciais, através de 4 (quatro) encontros mensais. A intenção é contribuir para o processo de formação continuada do profissional da educação, através da preposição de debate e trocas de experiências que visem contribuir para a criação de práticas educativas inclusivas acolhedoras e promotoras de direitos humanos, e que envolvam as questões da adolescência juventude e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

O projeto visa também o reconhecimento de aspectos relativos ao universo da adolescência juventude no que tange aos conflitos dificuldades e questões da subjetividade, da diversidade da sexualidade da gravidez na adolescência e de outros pontos relevantes à realidade do adolescente/ jovem dentro do ambiente escolar, e fomentar a articulação de micro e macro redes de apoio diante dos impasses que envolvem questões da adolescência juventude no cotidiano escolar.

Além do Fórum Educação e Juventude, estão entre os projetos para formação continuada de servidores da educação o curso para agentes educadores e para professores e a formação dos agentes educadores e de merendeiras.

Assim como a proposta do Fórum, o desenvolvimento do curso para agentes educadores e para professores tem como objetivo propor debate e ações que visem contribuir para a criação de práticas educativas inclusivas, acolhedoras e promotoras dos direitos humanos no ambiente escolar, além do desenvolvimento de proposta para as situações que envolvam convivências e conflitos na escola.

O curso foi desenvolvido pela LAPSI da Universidade Veiga de Almeida, em parceria com o NIAP, a Gerência de Desenvolvimento Técnico Administrativo (GDTA) e a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. Essa experiência retoma a discussão sobre a perspectiva neoliberal de aproximação

da Política de Educação com ONGs ou institutos privados na gestão e execução de projetos educacionais.

Já a formação dos agentes educadores e merendeiras, realizada em parceria com a GDTA, surge da necessidade de acompanhar as equipes de apoio das escolas, considerando as especificidades de cada função. O objetivo promover um espaço de formação democrático, crítico e continuado a respeito dos processos de trabalho na escola, a fim de propiciar reflexões sobre a função e o papel de cada profissional e implicações nas relações ensino aprendizagem.

A ação é desenvolvida através da realização de oficinas temáticas, com conteúdos pertinentes ao campo da educação, incluindo a fala, os impasses, os atravessamentos e as angústias e as satisfações vivenciadas por esses profissionais no cotidiano escolar, tendo como eixo central do trabalho a visão de que todos aqueles que trabalham na escola são educadores. Atendendo, segundo o Plano, a uma demanda destes profissionais por espaços de interlocução que partam da escuta das vivências no ambiente escolar.

O Projeto Especial Relações Étnico-Raciais na escola pretende criar e favorecer discussões acerca do preconceito e discriminação racial através da valorização da história e cultura afro-brasileiras e da construção da identidade das pessoas negras no âmbito das escolas municipais cariocas. Sua metodologia envolve a participação em espaços de formação na rede de educação dentre outros espaços levando a discussão de experiências desenvolvidas sobre a temática; a articulação com setores da SME, visitas às equipes do PROINAPE das 11 CRES para levar a temática, fazendo circular a discussão e percebendo como ela atravessa os trabalhos em cada área; aproximação dos articuladores e produção de registros.

O Projeto Ações Integradas com a Gerência de Educação Infantil busca delimitar um espaço de reflexão na área da educação infantil em interlocução e parceria com a Gerência de Educação Infantil, visando o aprofundamento do estudo do tema da sexualidade infantil, o desenvolvimento e sistematização dos trabalhos produzidos, visando a produção de instrumento com orientações que sirvam de recursos para novos encontros sobre o tema junto aos profissionais que atuam na educação infantil, além do atendimento e do acompanhamento de estudos de casos em creches e escolas da rede no que diz respeito a situações como: mordida, gênero, sexualidade infantil, agressividade, adaptação escolar e desenvolvimento infantil.

O trabalho envolve a organização e condução de fóruns itinerantes sobre sexualidade infantil com profissionais das unidades de educação infantil da SME, o acolhimento de demandas específicas e pontuais da rede e a realização de grupos de trabalho.

O Projeto Jovens pelo Fim da Violência é uma parceria do NIAP com o Instituto Promundo que tem por objetivo desenvolver uma metodologia eficaz na abordagem da violência juvenil, composta por ferramentas para professores e profissionais em ambiente escolar.

O projeto visa abordar as causas que potenciam a prática de atos violentos contra mulheres e meninas e dar respostas às necessidades de adolescentes que vivenciam alguma forma de violência durante o seu crescimento, promover mudanças de atitudes e comportamentos em torno da equidade de gênero, do uso da violência e no desenvolvimento de estratégias positivas de coping (enfrentamento de traumas); sensibilizar e capacitar a comunidade escolar para a identificação, apoio e prevenção nos casos de jovens que sofram violência; envolver os atores governamentais e decisores políticos no compromisso de criar e promover programas e políticas públicas de prevenção e respostas à violência contra mulheres e meninas no Brasil.

O último projeto a ser citado é o Megaevento - Ações da educação no Comitê de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes nos Megaeventos do Rio de Janeiro para as Olimpíadas 2016. Esta ação envolve a participação em reuniões para discussão de temas relacionados à proteção da criança e do adolescente, a formação de grupo de trabalho com profissionais do NIAP para elaboração de materiais específicos e a produção de material gráfico (folder e cartaz), a elaboração de programas em parceria com a Multirio, com o objetivo de fomentar e ampliar a discussão sobre o papel da educação no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), divulgar fluxos construídos pelos equipamentos de proteção e garantia de direitos das crianças e dos adolescentes e em situação de violação durante os jogos olímpicos, ampliar a interlocução da SME com a rede intersetorial que integra o SGD e fortalecer o papel da educação na rede de proteção integral.

É importante esclarecer que cada projeto é acompanhado por uma equipe de referência, que pode ser composta por assistentes sociais, psicólogos e/ou professores do nível central e das CREs⁸⁷.

Outro aspecto que merece atenção é aproximação com ONGs ou institutos privados na gestão e execução de alguns desses projetos. Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, a contratação de especialistas, consultores de empresas e instituições privadas/ filantrópicas por parte das Secretarias de Educação se converte num mecanismo crescente no Brasil, com o objetivo de apresentar métodos e técnicas específicas colocadas aos profissionais desta política, especialmente aos professores, visando melhorar o seu desempenho e o do aluno e alcançar os resultados e metas esperados pela perspectiva neoliberal.

Em todos os planos, sejam nas ações desenvolvidas pela equipe do nível central, seja nas desempenhadas pela equipe das CREs, podem ser identificadas ações voltadas para os profissionais da educação, com diferenças no que se refere à abordagem, que pode ocorrer de maneira individual ou coletiva⁸⁸ - em caráter de assessoria; no desenvolvimento de projetos e ou em ações de formação; na participação em grupos de trabalho e na proposição de espaços de reflexão.

No que se refere ao planejamento das equipes do PROINAPE, o trabalho voltado aos trabalhadores da política de educação pode constar nos objetivos ou estar expresso na organização e detalhamento da metodologia e desenvolvimento das ações citadas.

Um ponto importante, sinalizado por alguns membros das equipes, no primeiro contato para a pesquisa, é esclarecer que, mesmo as ações desenvolvidas com outros sujeitos da comunidade escolar, como com os alunos e seus responsáveis, podem ter como foco os trabalhadores, convertendo-se numa estratégia para chegar aos professores, quando tratar determinado tema diretamente com eles pode ser uma tarefa mais “difícil”, por exemplo.

⁸⁷ Porém, no plano de ação do NIAP de 2016 não são todos os projetos que identificam a formação dos profissionais envolvidos em cada frente de trabalho.

⁸⁸ Apesar de não ser o foco de nossa discussão, ressaltamos aqui a existência de uma tensão entre os profissionais quanto ao tipo de abordagem, individual ou coletiva, no desenvolvimento do trabalho.

A promoção de espaços coletivos de reflexão, com a participação de atores internos e externos⁸⁹, onde se possa tratar das questões que perpassam o cotidiano escolar e as relações de ensino aprendizagem - como rodas de conversas, encontros e reuniões temáticas - aparece como a principal estratégia para aproximação e interlocução com estes profissionais. Esses espaços podem se converter também num investimento no processo de escuta, para a análise de demanda, para a socialização de informações e para a proposição de alternativas aos desafios apontados pela comunidade escolar.

Busca-se, assim, incluir professores, diretores e outros funcionários no processo de trabalho considerando o caráter educativo das relações estabelecidas no ambiente escolar e seu potencial na construção de alternativas mais efetivas e pertinentes às questões que perpassam o cotidiano escolar.

Os principais temas trabalhados durante essas ações envolvem: prática docente; infrequência e evasão escolar; infância, adolescência e juventude; indisciplina, relações de conflito e violência; articulação com a rede de serviços; sexualidade; gravidez na adolescência; drogas, entre outras.

As equipes se utilizam de diferentes recursos no desenvolvimento desses espaços, como estudos de caso e dinâmicas de grupo. A realização de fóruns e debates que favoreçam a construção e a troca, possibilitando a cooperação, a interlocução, também aparece como uma estratégia relevante. Há também proposta de criação de seminários, que podem ser ministrados por docentes da rede municipal de ensino com formação especializada.

Apesar da compreensão de que a interlocução com os profissionais é essencial para uma ação efetiva junto à comunidade escolar, há relato de dificuldade na manutenção desse trabalho, especialmente com os docentes, em razão da dinâmica da escola em que o professor não tem disponibilidade dentro de sua carga horária para participar sistematicamente das ações propostas pelo Programa. Mesmo assim, as equipes vêm buscando alternativas, como a realização de reuniões nas salas de professores, conversas na hora do almoço, estratégias junto à direção, presença em Conselhos de Classe (COC), entre outras.

⁸⁹ Em algumas experiências são promovidos encontros com a participação de atores da mesma ou de várias instituições que dialogam e se articulam visando à troca de experiências e a socialização de informações e conhecimentos. A interlocução entre as unidades escolares e representantes de outras políticas públicas possibilitam trabalhar as demandas e tensões existentes, favorecendo a construção de estratégias e ações de maior alcance e visibilidade.

Além disso, através de uma parceria com a Gerência de Educação (GED), são desenvolvidos trabalhos, usando a estrutura da formação continuada de professores regentes para realização de encontros com este público, facilitando a frequência desses profissionais.

Além dessa experiência, no que se refere a atividades de formação continuada, encontramos a participação de equipes na formação de agentes educadores e de merendeiras.

Também são previstas atividades de apoio à gestão, com as unidades escolares com nova gestão ou com gestão aprovada com alguma restrição. O trabalho é voltado para a vulnerabilidade do estabelecimento de ensino, considerando a demanda gerada pela falta ou precariedade de recursos para lidar com situações de crise, impasses, comprometimento de vínculos e de relações existentes no campo escolar. Ou um trabalho de suporte e acompanhamento técnico aos casos selecionados pela ouvidoria.

As perspectivas de trabalho defendidas nas propostas apresentadas nos planos das equipes nos remetem às contribuições de Freire, ao buscar a ampliação de conhecimentos, a aproximação e interlocução com os diferentes sujeitos presentes, valorizando suas experiências, conhecimentos técnicos e empíricos, visões de mundo e expectativas, oriundas de suas vivências profissionais e pessoais, e da formação profissional - numa perspectiva de troca e construção coletiva e não de imposição ou transferência de conhecimento.

O domínio sobre o território, a realidade social e de temas transversais precisam estar articulados ao exercício profissional. Este debate favorece a qualificação das respostas técnico-profissionais e ético-políticas a fim de traduzir respostas condizentes as demandas às quais as equipes são requisitadas a responder.

Assim, cada CRE atua de forma distinta, considerando o contexto de cada unidade escolar e da comunidade em que ela está inserida, as mudanças territoriais, que são causadas pelas relações de poder – o poder público, como também a atuação do poder paralelo - que trazem consequências para o funcionamento escolar.

Além disso, pretende-se considerar os diferentes conceitos e entendimentos entre os profissionais da educação sobre as questões levantadas durante as ações. Essas diferenças precisam ser trabalhadas numa lógica de

interlocução, de reflexão conjunta e, muitas das vezes, de atualização, aprofundamento ou tomada de consciência; numa postura colaborativa e não de passividade, onde se anulam ou são amenizados os posicionamentos.

Neste contexto, a equipe do PROINAPE teria um lugar como “apoio interdisciplinar”, capaz de agregar recursos e olhares, bem como promover discussões que potencializem estratégias no sentido da garantia do acesso e permanência do aluno.

Sobre a atuação do Serviço Social, apesar de ser informada a quantidade de profissionais por perfil (assistentes sociais, psicólogos e professores) que atua no nível central e em cada CRE, nem sempre são identificados quais ou quantos atuam em cada frente de trabalho, podendo haver ações em que não há participação desta categoria. Não há também sinalização sobre atribuições específicas ou distinções na atuação de cada profissão. Esse aspecto foi esclarecido logo no primeiro contato com o Núcleo. A ideia de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar acaba aparecendo como justificativa para a ausência de “distinção” entre as atividades desenvolvidas por cada membro de equipe.

Além disso, é importante lembrar que o trabalho desenvolvido por estas equipes do PROINAPE em cada CRE, é acompanhado por articuladores. Esses profissionais acompanham o trabalho desenvolvido, porém não supervisionam tecnicamente o assistente social, já que não possuem necessariamente formação nessa área.

Sobre este aspecto, é importante lembrar as contribuições de Ortiz (2010), em sua reflexão sobre interdisciplinaridade. A autora defende a horizontalidade e a interlocução entre as profissões, mas sem flexibilizar as fronteiras profissionais. Este, porém, se torna um desafio quando não há definições quanto ao papel de cada profissional nas atividades realizadas pelas equipes.

Nos planos analisados, as referências ao trabalho interdisciplinar aparecem sem uma abordagem mais direta de como as ações são conduzidas, deixando a dúvida se de fato o trabalho é interdisciplinar ou multiprofissional.

Além dos projetos citados, o NIAP também desenvolve dois centros de estudos - um sobre relações de ensino e aprendizagem e outro sobre juventude e escola - e um grupo de trabalho com foco na análise das práticas de trabalho do PROINAPE. A equipe ainda participa de conselhos e comitês para

representação e consultoria sobre propostas e ações desenvolvidas pela SME/RJ.

Quanto aos centros de estudo, o primeiro, o Centro de Estudos Relações de Ensino e Aprendizagem, visa estudar e discutir temas relacionados à questão das relações produzidas nos processos de ensino e aprendizagem, em especial o processo de alfabetização, que tenham desdobramentos na atuação das equipes do NIAP das 11(onze) Coordenadorias, buscando contribuir para o processo de formação continuada dos profissionais envolvidos e construir parcerias com os demais setores da SME. O segundo, o Centro de Estudos Juventude e Escola, visa subsidiar o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de alguns projetos, como o Fórum Juventude e Escola.

Já o grupo de trabalho Centro de Estudos Análise das Práticas de Trabalho – PROINAPE tem por objetivo conhecer a organização e os processos de trabalho realizados pelas equipes PROINAPE e os efeitos das ações interdisciplinares, visando fundamentar teórica e metodologicamente a criação de ferramentas de análise, monitoramento e de avaliação.

A partir dos planos analisados, percebemos o esforço nas propostas das equipes do NIAP em fomentar junto aos demais profissionais da educação reflexões que promovam modificações no olhar da comunidade escolar para algumas questões do cotidiano.

As equipes trazem a perspectiva da escola como parte atuante na rede de proteção e não como espaço a ser utilizado pelas diversas instituições, sejam elas públicas ou privadas numa perspectiva assistencialista. Assim, compreende-se a escola muito além do espaço de transmissão do conhecimento, mas também como um local de promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, percebe-se nos planos das equipes do NIAP como um dos principais pressupostos a inclusão de professores, diretores e outros funcionários no processo de trabalho, possibilitando uma participação efetiva na definição da direção e do encaminhamento de todo o processo.

Embora o Núcleo esteja inserido em um contexto histórico e político que se mostra bastante complexo e das inúmeras demandas instituídas pela SME, as equipes buscaram desenvolver seus planos pautando suas atuações nas

diretrizes difundidas pelo NIAP, no diálogo com os gestores, professores, funcionários e demais sujeitos presentes na comunidade escolar, e em consonância com a realidade encontrada na rede.

Cabe lembrar, no entanto, que as políticas sociais apostam na responsabilização dos indivíduos em face de sua condição de pobreza. Combater esta noção implica mostrar para os sujeitos envolvidos a necessidade de se ultrapassar o âmbito individual para o coletivo.

Deste modo, propõe-se um trabalho onde seriam discutidas coletivamente as diversas questões e desafios do cotidiano escolar, “saindo do foco do aluno, que culminava em acompanhamentos individuais, reforçando a lógica da culpabilização dele e de sua família, e trazendo poucos efeitos para a dinâmica escolar” (NIAP, 2016).

Assim, um trabalho na direção da socialização de informações e o acesso a direitos sociais, instrumentalizando os sujeitos para compreender e intervir nas questões que se apresentam no seu cotidiano, e interferir nos rumos da vida em sociedade, contribuindo para a sistematização do potencial existente no cotidiano das classes trabalhadoras, converte-se numa importante tarefa para o Serviço Social nesses espaços.

Esta, no entanto, não se é uma tarefa simples, considerando as exigências de mudança nas posturas e as novas configurações de trabalho e atuação dos profissionais da educação, decorrentes do quadro em que essa política se encontra na atualidade, especialmente se lembrarmos do processo de desvalorização desses profissionais e de verticalização na proposição de reformas educacionais.

Destacam-se ainda a intensificação do trabalho, que resulta da falta de tempo disponível para a interlocução com os profissionais das escolas sobre as múltiplas manifestações da questão social que emergem na escola, comprometendo, cada vez mais a necessária contribuição dessas equipes na atualização e aprofundamento desses profissionais no intuito de fortalecer o seu embasamento teórico, especialmente sobre temas de cunho social, e a colaboração na construção de estratégias para o enfrentamento das dificuldades que surgem no contexto escolar.

Essa necessidade se justifica dadas às mudanças no cenário atual e, como afirmam alguns autores, ao fato de muitos apresentarem uma formação inicial deficiente ou defasada, decorrente também da carga horária e do salário, que muitas vezes os impedem de se dedicarem à educação permanente – resultando em algumas atuações pautadas no senso comum.

Além disso, conforme adverte Iamamoto (2010), o exercício profissional é mediado por uma relação assalariada, caráter determinante para discutir as potencialidades das ações profissionais coadunada como a direção social construída coletivamente pela categoria profissional nos moldes do projeto ético-político profissional.

Assim, mesmo com as possibilidades de se delinear uma prática propositiva e que nos coloque possibilidade de ações contra-hegemônicas, os entraves impostos pela instituição empregadora acabam por dificultar as possíveis ações que se chocam com os limites institucionais.

Vale destacar, no entanto, que as propostas apresentadas nos planos são planejamentos, intenções. Estão no campo da teleologia, da intencionalidade, uma idealização do que será realizado, fruto do que a equipe foi capaz de projetar para o seu trabalho, mas não necessariamente o que se realiza efetivamente no seu trabalho.

A seguir, apresentaremos uma análise sobre a percepção das assistentes sociais que atuam no nível central sobre a participação nos projetos especiais e conjuntos e na articulação, bem como sobre sua percepção a respeito da dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social.

3.3.

O trabalho do Serviço Social junto aos demais profissionais da política de educação: uma análise sobre a dimensão pedagógica da atuação profissional

Esta etapa volta-se à análise das percepções das assistentes sociais, que atuam no Nível Central do NIAP sobre a dimensão pedagógica que se estabelece e se concretiza no espaço cotidiano de trabalho, em especial no desenvolvimento de ações voltadas aos demais trabalhadores da educação.

Optou-se por entrevistar as profissionais de Serviço Social que atuam no nível central, no desenvolvimento de projetos e na equipe de articulação, considerando-se a abrangência das ações em que elas se inserem e o papel destas no planejamento e desenvolvimento de propostas voltadas aos demais trabalhadores da Política de Educação⁹⁰.

Na ocasião da pesquisa, 5 (cinco) assistente sociais estavam lotadas no nível central. Porém, foram entrevistadas 3 (três), visto que as outras 2 (duas) profissionais estavam de licença durante o período de desenvolvimento do estudo.

O roteiro da entrevista versou sobre as principais atividades desenvolvidas pelas assistentes sociais no seu cotidiano profissional e como elas avaliam essas ações. Questionou-se também a existência de uma dimensão pedagógica na ação profissional do Serviço Social voltada para os outros servidores da política de educação e como ela se expressa, além dos impactos dessa dimensão na atuação desses profissionais.

⁹⁰ Sobre esse aspecto, a entrevistada 3, que atua como articuladora, esclarece que o NIAP teve alguns formas de trazer pessoas para atuar em projetos desenvolvidos pelo nível central. De início, quando surgiam algumas parcerias e o nível central considerava interessante a participação dos profissionais do Núcleo, os articuladores, em geral, iam até as equipes para captá-los, a partir da necessidade do projeto. Com o tempo, entendeu-se que seria mais interessante permitir a livre escolha. Então, quando surge algum novo trabalho, os articuladores levam para as equipes e deixam as vagas abertas para a livre adesão, por interesse na temática e disponibilidade. Os articuladores apresentam e fornecem esclarecimento às equipes das CREs sobre os projetos - o cronograma, a forma como se pretende trabalhar, a forma como serão organizadas as atividades - e os grupos vão sendo formados. Segundo a articuladora, há todo um trabalho de conquista desses profissionais. Porém, quando, o número de interessados ultrapassa a quantidade esperada, os articuladores retornam para conversar com as equipes, verificando como será possível diminuir o grupo.

Já os profissionais que ocupam a função de articulação, segundo ela, entraram por um convite da gestão.

3.3.1. Perfil das entrevistadas

No que se refere ao perfil das entrevistadas, todas atuam há aproximadamente dez anos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Elas possuem cursos de pós-graduação, sendo que apenas uma possui pós-graduação stricto sensu - mestrado e doutorado. Estão nas faixas etárias dos 30, 40 e 50 anos. Duas assistentes sociais possuem aproximadamente 30 anos de formadas e a outra possui 11 anos de formação. Duas possuem experiências em outras redes de ensino, sendo que uma possui experiência na rede federal, no ensino superior, e a outra na rede privada, na educação profissional.

Quadro 3 - Perfil das assistentes sociais entrevistadas

	Tempo de formada	Tempo na rede municipal	Atividades e Projetos
Entrevistada 1	30 anos	10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Relações Estratégicas Diferenciadas em Educação - R.E.D.E/ Subgrupo instituições de acolhimento para adolescentes; • Projeto Relações Étnico-raciais na Escola; • Conselho Municipal de Assistência do Rio de Janeiro - CMAS.
Entrevistada 2	11 anos	10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Relações Estratégicas Diferenciadas em Educação - R.E.D.E/Subprojeto Conversas sobre Escola e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes; • Comitê de Implantação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Criança e Adolescente.
Entrevistada 3	28 anos	10 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Articuladora do PROINAPE; • Projeto Jovens pelo Fim da Violência; • Participação em ações de formação de servidores.

Fonte: autoria própria.

Quanto às atividades desenvolvidas por elas, a entrevistada 1 atua no grupo de formação continuada para agentes educadores e merendeiros; no Projeto Relações Estratégicas Diferenciadas em Educação (R.E.D.E), no subgrupo que trabalha com instituições de acolhimento para adolescentes, e no Projeto Relações Étnico-raciais na Escola, além de ser conselheira titular do Conselho Municipal de Assistência do Rio de Janeiro - CMAS.

A entrevistada 2 também atua no Projeto Relações Estratégicas Diferenciadas em Educação (R.E.D.E), vinculada a uma ação de formação de profissionais no tema da violência, o subprojeto Conversas sobre Escola e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes. Nesta ação, a assistente social participa de um grupo de trabalho sobre o tema, do Comitê de Implantação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Criança e Adolescente e do desenvolvimento de oficinas temáticas.

Já a entrevistada 3, atua como Articuladora do PROINAPE e faz parte da equipe que acompanha o Projeto Jovens pelo Fim da Violência, uma parceria com a organização não governamental Promundo, que discute violência, especialmente violência de gênero. Nesse projeto, a assistente social realiza apoio técnico e acompanha o seu desenvolvimento. Além dessas ações, ela participa, eventualmente, de formação de servidores, citando como exemplo a última em que participou: o Projeto de Formação Continuada para Agentes Educadores e Merendeiras.

Podemos observar que as ações em que estão envolvidas as três profissionais estão ligadas, direta ou indiretamente, à interação com os demais profissionais da educação. Conforme os depoimentos, os projetos citados por elas preveem a construção de espaços de formação, discussão e diálogo; a troca de conhecimentos, experiências; a atualização e o esclarecimento sobre questões relativas a temas de referência, pertinentes ao contexto escolar; visam sensibilizar e capacitar gestores, professores e demais profissionais das unidades escolares e das coordenadorias, contribuindo para mudanças de atitudes e comportamentos, assim, para a potencialização ou redirecionamento de suas ações.

3.3.2.

Principais atividades do Serviço Social voltadas para demais os trabalhadores da política de educação

Perguntadas sobre as atividades desenvolvidas por elas, especialmente as ações voltadas para outros servidores da política de educação, as entrevistadas iniciaram com um breve esclarecimento sobre os projetos em que atuam e uma análise sobre a contribuição delas e da categoria junto às equipes.

A entrevistada 1 destaca como principal aspecto do seu trabalho no grupo de formação continuada para agentes educadores e merendeiros, o resgate do caráter pedagógico do fazer profissional dos diferentes trabalhadores que atuam nas escolas, independente do cargo, o que considera inovador, mas também assustador para a educação, visto que é uma instituição secular, em que há poderes muito determinados, um traço hierárquico muito forte e demarcado, lembrando “um pouco uma estrutura militar”.

Então, vem as nutricionistas que vão falar de alimento, de pratos, que estão afetos ao trabalho que elas realizam cotidianamente. Quando a gente conversa de formação, a gente não vai falar sobre isso. A gente entende que eles fazem parte do trabalho pedagógico da escola, eles também são agentes. (Entrevistada 1)

No Projeto R.E.D.E, no subgrupo que trabalha com instituições de acolhimento para adolescentes usuários de substâncias psicoativas⁹¹, as Casas Vivas, a entrevistada 1 esclarece que, a partir de sua entrada, em 2016, buscou-se traçar o perfil dos jovens atendidos.

Eu já entrei querendo saber quem são, de onde vêm e como é que eles respondem ao chamado da escola. Porque o que as escolas nos dizem, e que a casa também nos diz, é que eles não querem ir para as escolas. Não vão. Quando saem, não chegam. Quando chegam, não ficam. Por quê? São infrequentes, evadem, abandonam. (Entrevistada 1)

⁹¹ De acordo com a Resolução Conjunta SMS/SMDS nº 57, de 11 de setembro de 2013, o acolhimento especializado para crianças e adolescente são dispositivos funciona como abrigo com cuidados em saúde, voltados para crianças e adolescentes em situação de rua em extrema vulnerabilidade e risco social, agravados pelo uso de substância psicoativas, com ausência e/ou deterioração dos laços familiares e/ou comunitários. Considerando-se a necessidade de acolhimento provisório em abrigos especializados, a Casa Viva, apresenta-se como medida protetiva para crianças e adolescentes que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos por uso abusivo de substâncias psicoativas, com vínculos familiares e comunitários fragilizados e/ou rompidos.

A intenção é conhecer melhor esses jovens e trabalhar dentro das variáveis que as escolas passavam - de onde eles vêm; por que saem; quais são as condições que fazem com que eles entrem - possibilitando uma reflexão sobre quem é o jovem atendido e como essa equipe técnica trabalha essas questões, que interlocuções podem ser feitas com a Casa e com a escola para que, de fato, se possa garantir o direito à educação.

Segundo a entrevistada 1, a equipe concentra-se atualmente na fase de mapeamento desses dados que estão sendo colhidos. Além disso, será realizada uma culminância, visando apresentar as informações já colhidas sobre esse campo.

Sobre o trabalho desenvolvido com os jovens, ela explica que, inicialmente, os alunos recebiam aulas dentro das Casas, depois houve uma mudança na compreensão e os professores deixaram de fazer esse atendimento dentro delas e passam a realizá-lo nas escolas, sob a forma de oficinas, o que dependia de uma conversa com o diretor da escola. Nessas oficinas, surgiram temas como tabagismo, violência, drogas, etc. E a equipe, então, se constituiu fazendo um trabalho com grupos temáticos.

A ideia também é mudar a perspectiva das oficinas. A entrevistada 1 entende o acolhimento como uma medida excepcional e provisória, já a escola tem um tempo, um ano. Quando esses adolescentes vão para a Casa, nem sempre está claro para a escola e, talvez, para a Casa, que eles ficarão o menor tempo possível num determinado território onde a escola se encontra. Assim, a questão do tempo, ou da temporalidade, seria um ponto que a equipe tem levado para os encontros.

Esse menino faz uma ruptura desse vínculo, que é precário, com as instituições. Isso é uma compreensão nossa... Não é Casa. Não é com a escola. É uma fragilidade no vínculo que ele estabelece com as instituições.

[...] Porque há um funil ali, né? Eles abandonaram. Tem uma história de abandono da Casa, da escola, da escolaridade. Há uma ruptura. (Entrevistada 1)

A assistente social explica, porém, que nem sempre foi assim. Segundo ela, uma “pedra de toque” na equipe foi a sua chegada. Sua entrada teria gerado outra reflexão, outro olhar para o trabalho que era realizado, sendo responsável pelo seu redesenho. Essa percepção também seria a de outros profissionais que

atuam no projeto, o que a faz se sentir gratificada:

Eu tenho falas de colegas meus, que estão comigo, que dizem assim: "Você deu um sentido nesse trabalho".

[...] E aí, nesse trabalho de instituição de acolhimento que eu estou agora, eu me sinto gratificada, porque os meus colegas professores avaliam que houve uma mudança na condução. 'NOME' deu sentido o que você vem discutindo conosco. (Entrevistada 1)

Um segundo aspecto levantado pela assistente social é o fato de ela ser a única assistente social nesta ação, reflexo, segundo a entrevistada 1, de uma preferência da categoria por não ocupar um lugar que ela considera fundamental que se ocupe. Essa situação pode ser confirmada observando-se a quantidade de assistente sociais, psicólogos e professores que atuam no nível central - 5 (cinco) assistentes sociais, 15 psicólogos e 16 professores – o que, segundo a profissional, estaria ligado a uma perspectiva de não “pactuar com o poder”, ou não “se vender” a determinada gestão.

Cabe destacar aqui uma interpretação sobre o papel do Estado e da própria relação assalariada da profissão. Entendemos que a “venda” da força de trabalho não é para uma ou outra gestão. Nesse sentido, em qualquer ação desenvolvida, haverá uma dimensão de contribuição ao papel do Estado (consequentemente, de contribuição à gestão que está à frente), independente de se assumir ou não cargo de gestão ou de “nível central

Percebemos que essa postura se deve aos impasses reais que marcam a inserção sócio-ocupacional dos assistentes sociais na ordem do capital. Compreendemos também que, em muitos momentos, posicionar-se e resistir na construção de alternativas possíveis converte-se num desafio e num grande desgaste profissional e pessoal numa conjuntura complexa e hostil, onde se colocam limites objetivos ao exercício profissional.

Porém, segundo a entrevistada 1 tal atitude estaria impedindo que a gestão ouça o que a categoria pensa. Para ela, um trabalho político no sentido de defender o Projeto Ético-Político da profissão prescinde estar frente a frente, assumindo posições. Ela completa “[...] mas, se os assistentes sociais pudessem ocupar essa equipe, acho que a gente poderia fazer uma diferença. Não é um lugar confortável, mas é necessário” (Entrevistada 1).

Isso daria a possibilidade de trazer novos contornos à questão, que é a motivação que a faz querer estar ali. Exemplifica:

[...] me incomoda muito, por exemplo, nós sermos um programa e não darmos uma resposta enquanto uma política pública. As falas estão impregnadas de uma individualização do atendimento. Não estou considerando que o individual não seja importante. Mas, dentre a massa de pessoas, de indivíduos que precisam do nosso trabalho, dar respostas individualizantes é quase que você reeditar uma clínica do trabalho, o que não é a minha proposta e nem nunca foi. É entender como que eu atinjo essa coletividade, como é que dentro de uma política pública eu posso responder. (Entrevistada 1)

Ainda sobre o encaminhamento do trabalho propriamente dito e sua relação com o Projeto Ético-Político da profissão, a entrevistada 1 ressalta que as assistentes sociais, em sua maioria, estariam impregnadas por uma “prática clínica” dentro da educação, o que a incomoda, pois “tira o foco”. E explica: “se você tiver que escolher entre atender um e atender quinhentos, atenda quinhentos. [...] Não que eu esteja desprezando aquele um, mas aquele um está dentro dos quinhentos”.

Entendemos que o atendimento individual não pode ser imediatamente confundido com uma perspectiva clínica. Nesse sentido, a fala da entrevistada 1 remete a uma tendência a individualização, mas também a uma perspectiva de atendimento terapêutico que naturaliza a vida social e a desconsidera uma perspectiva da totalidade, encobrendo contradições típicas da ordem burguesa e desconectando o trabalho profissional de seu conteúdo político.

Bolorino (2007) traz uma contribuição importante quando afirma que o assistente social, em sua atuação profissional, deverá articular as situações singulares, presentes no contexto educacional, expressões da questão social, percebendo a dimensão da universalidade presente, e, assim, atingir a perspectiva da totalidade.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido pelo Serviço social no NIAP, a assistente social pontua:

Penso que os assistentes sociais no Município do Rio de Janeiro, tinham que pensar num projeto de sua categoria para pensar as questões da educação no Município. Nós não fizemos essa conversa entre nós, nem nós, nem os psicólogos, nem os professores. Nós, na realidade, nos reunimos... Reunião mesmo... E pensamos as demandas como elas vêm surgindo para o nosso

trabalho. Só acho que dificulta muito porque, aí, escapa essa percepção de como os outros assistentes sociais vem pensando o trabalho, no ponto de vista político, esvaziando os setores de decisão de poder. O NIAP é para mim um exemplo claro de esvaziamento da categoria profissional lá por motivos assim, para a minha visão. (Entrevistada 1)

Sobre esse ponto, lembramo-nos da contribuição de Freire (1979) sobre a importância da percepção da realidade para que se possa refletir e agir de forma consciente. O assistente social precisa conhecer e perceber criticamente o contexto em que se insere - a estrutura, as demandas, os sujeitos envolvidos, as correlações de forças, entre outros aspectos - para traçar ações em consonância com a realidade encontrada.

A partir do conhecimento da realidade e da autonomia relativa que detém, este profissional poderá formular, recriar e avaliar propostas que possibilitam intervir em situações com que se defronta, imprimindo à sua intervenção uma direção ligada aos princípios do projeto profissional da categoria, reconhecendo, porém, que poderão haver dessimetrias entre este e os projetos institucionais.

Assim, torna-se fundamental o alargamento das estratégias para a ampliação de conhecimentos e interlocução com os sujeitos presentes, para além das reuniões rotineiras de equipe, com o objetivo único e restrito de pensar e encaminhar as demandas. O Serviço Social precisa articular espaços para pensar a sua própria inserção neste campo e as possibilidades e os limites postos à sua intervenção no atual quadro da educação pública, e no caso deste estudo, no município do Rio de Janeiro.

Outro projeto em que a assistente social está inserida é o Projeto Relações Étnico-Raciais na escola. A entrevistada 1 destaca que os alunos da rede municipal de ensino são, em sua maioria, negros e pobres. Ela fala sobre sua aproximação com o tema, sendo ela uma profissional negra, graduada, atuando no nível central, e sobre a forma como as pessoas olham e constroem imaginários sobre aquilo que ela é ou aquilo que representa, que pode ser muito diferente do que ela realmente é.

A equipe se reúne com os profissionais das CREs para apresentar a proposta e fazer um mapeamento sobre trabalhos realizados sobre questões étnico-raciais, buscando verificar como essa questão está sendo trabalhada ou se não estão sendo trabalhadas pelas escolas dos territórios das CREs – seja nas aulas, em projetos específicos, campanhas, entre outras ações – Em que

escolas acontecem? Como acontecem? O que acontece?

A entrevistada 1 explica que, durante o projeto, a equipe analisou as formas com que os profissionais deste grupo do NIAP recebem a questão da negritude e como este tema é tratado - se é com a prática silenciada-, pois o que tem visto frequentemente, para além da categoria profissional, é uma dificuldade de se falar sobre a ancestralidade⁹².

Já a entrevistada 2, que atua no subprojeto Conversas sobre Escola e Violação de Direitos de Crianças e Adolescentes, do Projeto R.E.D.E, informa que há quatro anos o NIAP desenvolve ações voltadas para lidar com manifestações de violência no ambiente escolar.

A assistente social, única profissional da categoria do nível central neste projeto, participa de um grupo de trabalho sobre o tema e do Comitê de Implantação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Criança e Adolescente⁹³, criado para acompanhar o processo de implementação da ficha no âmbito da Secretaria, do desenvolvimento de oficinas.

O GT é uma iniciativa do NIAP motivada pelos questionamentos do Ministério Público sobre as ações que a educação desenvolvia para o atendimento de situações de violência nas escolas. Foi criado com a responsabilidade de desenvolver uma estratégia de ação no âmbito da violência dentro das escolas, pensar que tipo de discurso e ações o NIAP iria sustentar em relação a esta questão e a necessidade de implementação da Ficha de Comunicação em toda a rede municipal de educação do Rio de Janeiro⁹⁴.

O projeto inclui ainda a realização de cursos e oficinas com o objetivo de desdobrar e ampliar o enfrentamento das questões presentes no contexto das violações de direitos com que as escolas se deparam.

⁹² A entrevistada refere-se à ancestralidade como uma via de identidade histórica, como herança de um determinado grupo, que se perpetua.

⁹³ A Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Criança e Adolescente foi criada como estratégia de registro, análise e atendimento. É importante ressaltar que os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente deverão ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais, conforme o art. 13 da Lei no 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁹⁴ A entrevistada 2 esclarece que, inicialmente, a equipe identificou que existiam muitos projetos na educação que trabalham o tema a violência na escola na perspectiva do bullying. Porém, o setor questiona o conceito de bullying e procura trabalhar as diversas expressões da violência, como o racismo, a homofobia, as relações de conflito na escola, e demais dimensões consideram trazer impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, foi realizado um curso voltado para ouvidores das coordenadorias e representantes de cinco escolas indicadas pelas CREs para implementação da fase piloto da implementação da ficha de comunicação. Durante a realização deste trabalho, a equipe reuniu elementos que mostravam a necessidade de desdobramento do projeto em outras ações.

Assim, ampliou-se o público dessa ação, que tinha como público ouvidores e diretores das escolas, convidando também professores e abrindo a possibilidade de participação para toda a rede. A intenção é levar temas específicos e prioritários para serem debatidos com esses grupos, utilizando-se recursos como estudos de caso.

A entrevistada 3 inicia destacando sua atuação no Projeto Jovens pelo Fim da Violência, em parceria com o Promundo. O projeto surge a partir de um pedido de outro setor da Secretaria ao NIAP, propondo a realização de um projeto sobre gravidez na adolescência.

A partir de leituras, de reflexões, de contatos com a política de saúde e de uma série de aproximações com essa realidade, a equipe decide dar outro tom ao projeto. Entendeu-se que a questão da gravidez na adolescência, tanto para a rede municipal de educação, quanto para a saúde no Município, não é tão relevante quanto o projeto pensava, mas que as discussões que envolvem a sexualidade sim.

A escola estava demandando muito isso, principalmente a discussão de gênero, essas questões que estão mais no debate atual. [...] Então, a gente modificou o projeto e ampliou a discussão para a saúde, sexualidade e a gravidez dentro disso porque são aspectos desse contexto. (Entrevistada 3)

O grupo se formou, fez estudos sobre o tema e começou a pensar como poderia desdobrar ações na rede, e o caminho que se fez foi oferecer a professores da rede, via o Reeduca, um portal com a adesão espontânea do professor, por interesse, a realização de encontros programados, cada um com uma temática.

O professor participa dessas discussões no intuito de adquirir subsídios para desenvolver o tema em sala de aula, trazendo para esses encontros mensais a sua experiência. Assim os encontros oportunizam a troca entre os professores. Todo o material fica para a escola para instrumentalizar,

especialmente o professor, para que ele possa voltar a desenvolver essa discussão, com essa mesma metodologia, em outros momentos.

A equipe da Promundo é quem faz o trabalho direto com os atores das escolas, enquanto a equipe do NIAP atua no acompanhamento no desenvolvimento desse trabalho. A assistente social participa de encontros onde são discutidos o tipo de metodologia a ser utilizada com os professores, o tipo de material de apoio, além de ter participação de discussões sobre o conteúdo desse material com a Promundo.

A gente faz o encontro junto com a Promundo, com as direções escolares envolvidas. Então a gente apara arestas, afina os discursos, verifica se está havendo algum problema, como é que a escola está recebendo isso com toda a sua comunidade escolar. A gente está acompanhando esse trabalho. (Entrevistada 3)

Iniciou-se também um trabalho com alunos sobre a violência de gênero, adaptando-se ao nível de maturidade, para que toda a escola, de alguma forma, seja atravessada por essa discussão.

Outro ponto levantado foi à importância do papel da articulação. A entrevistada 3, que atua como articuladora da equipe do PROINAPE, lembra que a articulação é um dos trabalhos mais antigos do NIAP. Ela explica:

[...] desde o início nós trabalhávamos assim. A gente senta com as coordenadorias regionais. A gente verifica quais as necessidades, a demanda daquela área, quais as escolas que precisam mais de acompanhamento naquele momento, que questões são essas que estão surgindo nas escolas, de que forma a equipe pode dar um apoio. A gente traça, a partir disso, o que a gente chama de plano de ação da área e aí faz a divisão da equipe, quem vai para que lugar, onde a gente vai dar, de repente, mais uma ênfase na ação do professor, do Serviço Social, então tudo isso é o planejamento da área. (Entrevistada 3)

Esse planejamento, segundo ela, sempre foi acompanhado por algum profissional do nível central, chamado inicialmente de orientador técnico e, depois de uma série de discussões e amadurecimento, resolveu-se trocar sua denominação para articulador. Esse profissional organiza o trabalho com a equipe e faz a mediação com a CRE e com o Nível Central.

[...] nós optamos por trocar de orientador técnico para articulador, porque no desenvolver do trabalho, e até por questões conceituais, a gente viu que [a primeira denominação] não cabia, porque a gente faz um trabalho de organização mesmo da equipe, então não era um trabalho de um saber específico... Tanto é que o articulador pode ser um assistente social, um professor ou um psicólogo. E ele pensa o trabalho como um todo, mas não faz algo que seria semelhante a uma supervisão, algo mais técnico daquele saber, porque se fosse esse o caso eu só poderia fazer essa orientação aos assistentes sociais, porque na minha condição de assistente social me permite isso. Não poderia fazer uma supervisão aos psicólogos, e nem aos professores. Então, muita gente achou que não cabia enunciar dessa forma, então a gente trocou para articulador dada a condição de trabalho que de fato é realmente fazer essa mediação, aproximar esses mundos aí: CRE, NIAP, nível central e equipe. (Entrevistada 3)

Sobre sua participação na formação para agentes educadores e merendeiras, ela explica que, em dado momento, a Gerência de Desenvolvimento Técnico Administrativo (GDTA)⁹⁵ procurou o NIAP para solicitar auxílio para o desenvolvimento de uma ação para agentes educadores. Segundo ela, a equipe do NIAP já tinha relatos de várias dificuldades que estavam ocorrendo em função da entrada desse profissional na escola.

Os agentes educadores eram profissionais muito esperados, mas sentia-se necessidade de ter alguma ação voltada para apoiá-los, que orientasse esse profissional sobre o que é escola, o que é comunidade escolar, como ele poderia pensar o seu fazer naquela realidade e com aquele público. Assim, a equipe começou a pensar um trabalho voltado para os agentes, estendendo também para as merendeiras.

Verifica-se assim, nas falas dessas profissionais, a preocupação com uma atuação voltada para a colaboração na construção de estratégias para o enfrentamento das dificuldades que surgem nas práticas escolares.

Essa perspectiva se materializa através do desenvolvimento de projetos que fomentem a participação em espaços coletivos. Nesses espaços são utilizados diferentes recursos, como a discussão de estudos de casos, a exibição de vídeos e a realização de debates, a criação de espaços de acolhimento/escuta, para que gestores, professores e demais profissionais possam falar de sua posição em relação ao trabalho que realizam (dificuldades, impasses, conquistas e expectativas).

⁹⁵ A Gerência de Desenvolvimento Técnico Administrativo (GDTA) é um setor de treinamento voltado para todos os profissionais que não são professores. Para a formação de professores existe a Escola de Formação Paulo Freire.

Essas estratégias visam sensibilizar esses profissionais para reflexões acerca do cotidiano do educando e demais questões transversais ao processo de ensino-aprendizagem, como infância, adolescência e juventude, relações de conflito e violência; articulação com a rede de serviços; sexualidade; gravidez na adolescência; drogas, entre outras.

Desse modo, a proposta é que profissionais de Serviço Social possam se somar aos demais profissionais da educação, para juntos pensarem novas possibilidades de abordagens dessas questões no cotidiano escolar.

3.3.3.

A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social

Entrando na discussão sobre a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, buscou-se identificar a percepção das entrevistadas sobre a existência ou não dessa dimensão, e como ela se expressaria, nas ações voltadas para outros servidores da política de educação.

Sobre a existência de uma dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, a entrevistada 1, aponta:

Eu acho que o trabalho, hoje, no Núcleo, fica tão amalgamado à prática da Psicologia que é difícil às vezes você entender se essa dimensão, [...] é o que prevalece. Depende das tensões que se estabelecem nos campos de atuação. Há equipes com profissional do Serviço Social que são mais combativas e aí você vê um predomínio e encaminhamento das demandas numa linha mais próxima ao Serviço Social.

[...]

Por outro lado, você tem em determinadas equipes um predomínio de um trabalho mais numa vertente psi. [...] Depende da correlação de forças da equipe no território, essa é a minha avaliação.[...] O projeto do Serviço Social pode ser aquele que vai alavancar as ações daquela miniequipe ou equipe naquele território, ou, pode ser o da Psicologia. (Entrevistada 1)

Com isso, a entrevistada evidencia uma característica presente em algumas equipes multiprofissionais: as hierarquizações, que resultam na competição entre os profissionais que a integram e no predomínio da perspectiva teórico-metodológica de determinada categoria no encaminhamento das ações.

Assim, pequenos poderes, pequenos espaços de sobreposição de uma categoria profissional sobre outra estão em disputa. Esse comportamento inviabilizaria qualquer perspectiva de trabalho interdisciplinar, já que esta, como vimos, pressupõe horizontalidade⁹⁶.

Porém, a assistente social reforça que observa impactos de sua atuação, enquanto assistente social, no redesenho do trabalho de alguns projetos dos quais participa, mesmo que sua inserção seja numa perspectiva de planejamento e apoio técnico às equipes que vão fazer a operacionalização direta nas unidades escolares.

Na formação dos merendeiros e dos agentes educadores, por exemplo, a entrevistada 1 afirma que acredita que a presença do Serviço Social causa um diferencial para as respostas que o projeto poderá alcançar:

É o modo com a gente entende formação que é diferente de uma capacitação e o nosso trabalho se dirigiu para a formação em si que não fosse uma coisa assim, somente do professor.

[...] E uma coisa que eu achei, na época, interessante é que a questão que os gerentes, os diretores de escolas e gerência de educação infantil vêm se aprofundando é sobre a sexualidade nas crianças, porque é um tabu, porque ela é [um problema] antes para os adultos, muito mais do que para as crianças.

[...] E aí, geralmente o primeiro olhar é do cuidador, é da merendeira, que passa a ver o menininho lá ou entrar no banheiro. Quer dizer, a forma como ele vai lidar com aquilo quando presencia uma situação como essa vai marcar para o resto da vida a sexualidade daquela criança, porque se ela dirigir a ele reprovando, fazendo um escândalo, a criança ali, naquela fase, pode tomar aquilo como sujo, como algo que não deve fazer. E o assistente social e o psicólogo têm outra compreensão. Aquilo pode ser feito, não ali, não naquele espaço. É uma coisa íntima, privada. Mas veja, para o merendeiro... Eu já trabalhei com merendeiras na formação que disseram assim: "Ah, mas muitas vezes sou eu que vejo, o que eu faço?". Muitas vão fazer um curso de pedagogia porque queriam poder ajudar. (Entrevistada 1)

Assim, a despeito de uma possível idealização das profissões Serviço Social e a Psicologia, ela traria um olhar para o caráter pedagógico formal e informal na atuação de funcionários como merendeiras e agentes educadores,

⁹⁶ Outro ponto a se destacar seria a relação que a entrevistada faz entre o tipo de inserção profissional que a categoria estabelece (se mais próxima do Serviço Social ou da Psicologia) à "combatividade", ao invés de defini-la pela correta apreensão do papel da profissão, de suas alterações ao longo de sua história. Acreditamos que não há necessariamente algo de combativo em ser um assistente social que pensa a política em perspectiva de totalidade, visto que sua atuação e suas escolhas posteriores podem ser conservadoras ou reacionárias, mesmo tendo uma análise precisa da política pública, da conjuntura, de dimensões que atravessam o exercício profissional.

neste caso no que tange à sexualidade, ou seja, do papel fundamental que eles têm quando são eles muitas vezes, os primeiros a identificar, a acolher e a relatar a situação para os professores. Para a entrevistada, esses profissionais se sentem desafiados na sua prática profissional, para além do cargo que eles ocupam, em relação às tensões que se estabelecem no cotidiano da escola.

De acordo com a entrevistada 1, essa prática tem um caráter inovador e revolucionário na educação, pois traz uma mudança de paradigma. Espera-se de outros profissionais, e não só do professor, que tenham um olhar diferenciado para o contexto escolar e para os sujeitos da comunidade escolar, e, assim, se sintam parte do processo educativo. Para a assistente social, isso só foi possível devido à atuação junto à equipe do NIAP no nível central.

Já a entrevistada 2, coloca seu desconforto com o termo “dimensão pedagógica”, apesar de considerar que a atuação do Serviço Social, ou de qualquer outro profissional, que atue na política de educação, ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, pode influenciar as maneiras de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em seus processos de trabalho.

Então, essa questão do que é pedagógico é muito cara para a gente porque a gente está sempre se debatendo com ela. Tem milhares de entendimentos sobre isso. [...] Eu acho que esse termo é muito mal dimensionado no Serviço Social, inclusive, e fora dele mais ainda porque, enfim [...] Tem a ver com a ideia do que cada um entende como educação também, como cada um entende esse pedagógico. Tem gente que acha que é uma forma de conduzir o outro sabe? A gente não trabalha nessa perspectiva. Por exemplo, se você me pergunta se tenho um caráter pedagógico entendendo que o pedagógico é uma condução do outro, vou te dizer que não. Mas, a verdade é uma produção de sujeitos, não dá para dizer que não seja, assim, eu acho que o nosso trabalho tem esse impacto. (Entrevistada 2)

Assim, ela revela sua preocupação com os diferentes entendimentos que se pode ter por “educação” e “pedagógico”, conceitos que podem ser compreendidos como uma forma de conduzir o outro, o que acredita e defende não ser a perspectiva com que a equipe trabalha.

Eu não gosto de dimensão pedagógica... Porque eu trabalho em educação e a educação entende o pedagógico de forma muito limitada... Então, o pedagógico é condução do outro, não por uma espécie de controle, mas por uma espécie de "eu tenho saber e você não tem"... E "eu te conduzo ao saber", sabe?

[...] E não é desse modo que a gente trabalha. A gente trabalha com a ideia de

intervenção, então, assim, o efeito no outro sempre vai ter. Seja do assistente social, seja do psicólogo, seja do professor. (Entrevistada 2)

A entrevistada 2 apresenta algumas considerações sobre o termo “dimensão pedagógica” e o entendimento que acredita prevalecer sobre o que seria “pedagógico” para a gestão do NIAP:

[...] eu já consegui entender nesse tempo, [...] [que] o pedagógico é fazer o menino aprender a ler e escrever, aprender as operações, aprender [...] O pedagógico é a forma de avaliação do menino. E a gente impacta nisso o tempo inteiro, o tempo inteiro[...] (Entrevistada 2)

Ela critica o entendimento de que o trabalho realizado pela equipe não tem impacto no trabalho pedagógico que o professor desenvolve. Desta forma, a assistente social defende que a intervenção profissional traz impactos para o processo de ensino aprendizagem, embora não intitule esta capacidade de influência como dimensão pedagógica.

Para mim isso é óbvio, é óbvio que a minha presença naquele espaço, a minha intervenção naquelas relações produzia um efeito no pedagógico, entendeu? Entendendo esse pedagógico que ela está me dizendo que ia fazer o menino a aprender a ler e a escrever. (Entrevistada 2)

Ainda sobre a existência de uma dimensão pedagógica no trabalho do assistente social junto aos demais trabalhadores da política de educação, a entrevistada 3 afirma:

Eu acredito que sim. [...] Essa dimensão pedagógica, ela sempre existiu pra mim mesmo, no sentido da minha vida, sempre existiu na minha atuação de Serviço Social e eu continuo acreditando nisso. Eu sempre trabalhei muito a partir da leitura, da aproximação com Paulo Freire e eu vejo muita proximidade do Serviço Social com na educação com o que Paulo Freire traz de discussão, de proposta de escola, de visão de mundo e gosto, gosto do olhar dele. E eu continuo assim, pensando dessa forma. Acho que troca de saberes é a gente saber trabalhar a partir do que o outro traz de realidade. Acho que é importante porque no caso do agente educador, da merendeira, como é importante a gente poder ouvir essas pessoas, ouvir como é o dia a dia deles, como eles concebem a escola, o que que eles pensam sobre os alunos, o que eles estão transmitindo a esses alunos, porque são educadores também. (Entrevistada 3)

A assistente social destaca ainda a relação de troca que o Serviço Social estabelece com esses profissionais, que, para ela, é uma dimensão pedagógica.

Quando a gente estabelece essa relação de troca com esses profissionais, para mim é uma dimensão pedagógica, eu estou ali com algum saber, eu estou vendo toda aquela comunidade, toda aquela dinâmica a partir de um olhar, eu falo de um lugar, mas eu tenho vários outros profissionais que tem outros saberes, outras vivências, outros ângulos que também contribuem para mim. Então, quando a gente coloca esses saberes em diálogo, em conversa, acho que é pedagógico sim. Acho que ninguém sai dali igual, eu acho que eu não saio igual, eu acho que nenhum profissional nosso sai igual, eu acho que a merendeira que participa de todo esse diálogo com a gente sai pensando a escola de uma maneira diferente, se pensando de maneira diferente e em si com as relações com os outros profissionais. (Entrevistada 3)

Assim, na visão da entrevistada 3, a dimensão pedagógica na condução do trabalho se expressa através do diálogo, da interlocução com os outros profissionais, proporcionando um “aprendizado mútuo” proporcionado.

É importante lembrar que estamos pautando nossa reflexão nos estudos de Abreu (2002), que concebe dimensão pedagógica como ação por meio da qual o profissional pode influenciar as maneiras de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em seus processos de trabalho.

Desta forma, o assistente social, além de atuar com a materialidade da vida dos sujeitos, com a facilitação do acesso a políticas, trabalha também na ampliação da conscientização e desvelamento da condição de classe dos sujeitos, contribuindo para que eles sejam capazes de intervir no campo social, político, cultural e econômico de forma consciente e crítica, no intuito de contribuir para o processo de emancipação humana. Isso inclui a mobilização e a capacitação.

No entanto, cabe lembrar aqui que a ação profissional concretiza-se em meio à contradição, considerando-se a condição de profissionais assalariados, o que impõe limites reais perante o desafio de contribuir efetivamente para a mudança da sociedade, ou mesmo viabilizar a própria emancipação social e das pessoas com as quais trabalha exclusivamente por meio da sua ação profissional.

Porém, podemos contribuir com o fortalecimento e a conscientização desses sujeitos. Nesse sentido, defendemos que, no que se refere à ação

profissional voltada para outros trabalhadores da política de educação, a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, contribua para a formação da conscientização e de mobilização na defesa de direitos, reconhecendo as demandas e reivindicações desses trabalhadores; na reflexão e potencialização da atuação profissional dos mesmos e na defesa da educação enquanto direito.

As entrevistadas apontam que, no decorrer dos projetos, são capazes de contribuir para a conscientização e mobilização dos diferentes atores da comunidade escolar, incluindo os demais trabalhadores, colaborando para a apreensão de conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções e para a revisão de algumas posturas enquanto sujeitos sociais.

Estas ações ressaltam a importância do diálogo e aproximação com esses trabalhadores, porém, entendemos que a dimensão pedagógica não se expressa apenas por meio do diálogo e da troca entre os profissionais, mas passa pela via da conscientização e pela articulação desses processos com a luta da classe trabalhadora.

As entrevistadas 1 e 2 também falaram, de uma maneira geral, sobre suas posições quanto à possibilidade de uma “contribuição particular” da categoria aos projetos desenvolvidos pelo NIAP.

A Entrevistada 1 reforçou a afirmação da opção pelo esvaziamento da categoria em funções e atividades junto à gestão como um fator que colabora para uma perda substancial de uma contribuição particular e efetiva da profissão nos projetos desenvolvidos pela área:

Eu falo que por uma questão distorcida, a gente teve um esvaziamento dos assistentes sociais no nível central. Eles não atendem a chamada do nível central para compor equipes de trabalho dessas frentes, então eu tenho contato quase zero. O que eu posso dizer que, dada a concepção de mundo dos assistentes sociais, sobre o que é o trabalho com gestão, sobre o que é trabalhar com a gestão, a gente tem uma perda substancial de uma contribuição que possa responder essa pergunta a você. Há um preconceito. (Entrevistada 1)

Ela critica a postura de alguns profissionais que fazem crítica à proposta de trabalho a ser realizada, mas se eximem no seu exercício profissional da tarefa de trabalhar com relações sociais entre pares.

Na conversa com a entrevistada 2, assim como no discurso de suas colegas, as ações desenvolvidas durante os projetos são apresentadas, em sua maioria, na primeira pessoa do plural, dando um caráter coletivo à atuação nas atividades realizadas. Não há uma identificação das atribuições por perfil e mesmo quando se referem às atividades que realizam o fazem no plural.

Porém, é possível perceber que ela identifica uma contribuição particular da categoria no desenvolvimento dos projetos, apesar de não sinalizá-la diretamente em sua fala, especialmente quando compara as atividades desenvolvidas atualmente com as requisições direcionadas ao Serviço Social no início de sua atuação na SME, quando os técnicos eram basicamente chamados para dar respostas imediatas, enquanto, nas palavras dela “a escola se desresponsabilizava do menino”. (Entrevistada 2)

Por outro lado, a entrevistada 3 inicialmente desconsidera a possibilidade de uma distinção muito relevante entre a atuação do Serviço Social e a dos demais profissionais da equipe.

Eu não faria uma distinção tão grande porque a gente sempre pensa em termos interdisciplinares. É lógico que o psicólogo faz um recorte que pensa a realidade, de certa forma está atravessando a vida desse aluno, de que forma ele está agindo e reagindo a partir de todo esse contexto que eu falei inda há pouco. E ele tem uma preocupação com o que é mais singular. Porque a gente sabe que numa mesma realidade algumas pessoas tem um determinado caminhar e outras têm outros. (Entrevistada 3)

Porém, mais adiante, a assistente social evidencia algumas particularidades sobre a contribuição específica do Serviço Social.

A a gente contribui muito para pontos de vistas, um olhar sobre a realidade, sobre o aluno, sobre a escola, sobre o professor, que vai se complementando para que não fique, talvez, particularizado demais e nem visto de uma forma coletivizada demais porque a gente sabe que, realmente, para cada um se dá de uma forma. Acho que é isso. (Entrevistada 3)

É importante destacar que o trabalho interdisciplinar exige muito mais do que a presença de profissionais de diferentes formações em uma mesma equipe ou projeto. Essa perspectiva demanda, sobretudo, o abandono de posturas profissionais fragmentadas e centralizadoras. Isso pressupõe entender a própria

profissão, sua base e suas atribuições, bem como as demais profissões que integram a equipe.

O Serviço Social, a Psicologia e a Pedagogia – lembrando que os professores que atuam no NIAP podem possuir formações em diversas áreas ligadas à educação, incluindo as licenciaturas – são profissões que possuem diferentes correntes teórico-metodológicas. Trata-se, então, de aprofundar o conhecimento e a interlocução entre essas profissões, sem flexibilizar a ponto de inverter os papéis, mas percebendo o trabalho conjunto e como ele se dá na perspectiva de cada área profissional.

Nesse sentido cabe sinalizar o limite da diferença entre a dimensão pedagógica do Serviço Social com a prática pedagógica dos demais profissionais da educação e o perigo de atuação pautada pela transdisciplinaridade⁹⁷.

3.3.4. Impactos da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social

Quanto aos impactos da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social a entrevistada 1 destaca que o tempo, a estrutura verticalizada e hierarquizada da educação dificultam o monitoramento e a avaliação desses projetos. Geralmente,

[...] o nível central faz um convite à CRE para liberar os profissionais. A CRE é que resolve dizer, escolher que escolas ela quer que participe e a diretora também fica livre para decidir quem ela quer mandar.

[...] Ai, como monitorar uma ação com essa gente, [...] A gente faz questionário e tal, mas essa amostragem que possa traçar, está muito longe de poder responder o que você me perguntou agora. (Entrevistada 1)

A entrevistada 2, também identifica impactos das ações desenvolvidas:

Então, a gente teve esse impacto no curso [de formação de profissionais no tema

⁹⁷ Transdisciplinaridade pode ser entendida como a radicalização da interdisciplinaridade, com a criação de um campo teórico, operacional ou disciplinar de tipo novo e mais amplo (VASCONCELOS, apud ORTIZ, 2010), que rompe com a hierarquização dos saberes e práticas, atravessando as disciplinas.

da violência], a gente pode perceber nesse curso que a gente conseguiu plantar a semente, despertar nas pessoas, chamar para uma responsabilização mesmo, chamar e dizer "Olha, como assim?", a responsabilidade da proteção da criança é de toda a sociedade, isso é legal, isso está na lei. E a educação é extremamente legalista. Então, às vezes, você falar em nome da lei é estratégico, embora a gente o tempo inteiro tente desconstruir isso. Mas em alguns momentos isso é importante porque é a linguagem que eles conhecem.

[...]

Foi muito interessante, era um público muito diversificado. Era um público que tinha umas percepções muito distintas sobre os temas que a gente levou. Fundamentalmente, tinha gente que tinha uma ideia muito primitiva de dizer que "Trabalhar violência é identificar quem é o autor e quem é a vítima", punir o autor e proteger a vítima, era meio que isso. E a gente estava tentando quebrar um pouco isso também. (Entrevistada 2)

Assim, entende-se que de alguma forma o trabalho desenvolvido trouxe outra percepção ou outra forma de lidar com determinados esquemas. Ela explica que foram utilizados recursos como casos que foram narrados pela mídia, pensando-se em estratégias de forma mais coletiva, com a diversificação do público, visando alcançar uma atuação mais ampliada.

A gente entende que, assim, a gente trabalha com formação. Formação se produz em encontros e nesses encontros a gente tem efeitos sobre o outro o tempo inteiro, a nossa fala tem efeito, a nossa intervenção tem efeito, então para mim isso é muito claro. O efeito que a minha prática profissional tem no outro, para mim é claríssimo. (Entrevistada 2)

Ela exemplifica:

Vou te dar um exemplo muito concreto. [...] Nas oficinas, a primeira questão que a gente colocava era para pensar o papel da escola na questão da violência, na questão da violação de direito e a primeira fala era "Não, a escola não tem papel nisso", "Não, a gente não tem atuação". E a gente ficava tentando dizer "Gente, mas que tipo de ação a escola desenvolve que você possa identificar que seja para essa questão? [...] "Não, não, mas a escola não faz, quem faz isso é o CREAS, quem faz isso não sei o que, quem faz isso não sei quem lá". E a gente começava a perguntar, a trazer os casos, a pensar e, aí, eles traziam respostas.

Assim, elas traziam uma série de ações que elas faziam, eles, porque tinham professores também, só que não conseguiam fazer a ligação de uma coisa com outra. Por quê? No entendimento deles, trabalhar com a violência é resolver a violência, então se você tem um caso de abuso de violência sexual, o que é resolver? É prender o abusador, é tirar aquela criança daquele ambiente que ela pode estar sendo abusada e ponto final, essa é a solução. E a gente começava a trabalhar "Não, mas espera aí", até que a gente chegue tomar conhecimento desse abuso, muitas vezes quem toma o conhecimento é o professor porque ele vai criando vínculos. A escola é uma instituição diária [para qual] o aluno vai todos os dias, então muitas vezes é o professor que recebe essa informação, às vezes o

professor presta o primeiro acolhimento. Então, o que é trabalhar com a violência? E a gente foi, de certa forma, trazendo essas falas, esses casos concretos. Foram práticas que a gente chama de prática pedagógica da escola na situação da violência. (Entrevistada 2)

A entrevistada defende, então, que não estaria conduzindo o saber, no sentido de trazer um saber. Na verdade, estaria reconhecendo e potencializando a troca, aquilo que os profissionais que estão nas escolas já trazem, mas não reconhecem, através de reflexões sobre questões como o sistema de garantia de direitos, e onde a escola se localiza nesse sistema, que tipo de ação pode ser pensada em torno da violência, o que seria uma ação da escola.

Então, a fala inicial que era "Não, eu não trabalho com violência, "Isso não compete à escola", era totalmente... "Ah, o que que você faz em torno da questão da violência?", "Ah, várias coisas, a gente trabalha com roda de conversa, com debates. A gente tem discussão sobre racismo, sobre homofobia. A gente leva isso para a semana de ciência da escola. A gente promove uma série de eventos. A gente está próximo ao Conselho Tutelar". Ai, eles começaram a ter um discurso de conseguir relacionar a sua atuação [...] Deslocou um pouco daquela coisa conteudista: "Eu estou aqui para discutir português e matemática". Não. "Na verdade, eu estou aqui também para proteger porque isso aqui é um espaço habitado por criança e adolescente e a responsabilidade é de toda a sociedade. Está escrito isso no ECA". Então é isso, eles foram investidos de uma responsabilidade, de um saber que foi reconhecido deles.

A entrevistada critica, ainda, a entrada de uma série de ONG's nas escolas, numa perspectiva de que o professor não sabe fazer ou encaminhar determinadas demandas presentes no cotidiano escolar, sendo necessária a presença de um especialista que faça o que ela acredita não ser a política educacional do Rio de Janeiro, mas a política educacional da atual gestão.

Isso despotencializou demais o professor. Ele realmente foi se sentindo no lugar daquele que não consegue, daquele que não faz, daquele que não sabe. E ao mesmo tempo em que ele se queixa disso de dizer "Ah, mais todo mundo me desqualifica", ele também entra nesse discurso na medida em que ele diz "Não, isso realmente eu não faço", "Não, isso é só do CREAS", "Isso é só do Conselho Tutelar". Ele não reconhece na prática dele o que ele faz que garante proteção, que discute violência, que trabalha em torno da questão da violação de direitos, é um lugar que ele não reconhece dele mesmo. Então, o trabalho que a gente faz é um pouco de reconhecer e potencializar isso e é claro que com isso a gente produz sujeitos, a gente produz forma de pensar, a gente produz modos de atuar. Muita gente saiu dali com propostas para serem desenvolvidas em escolas, enfim. (Entrevistada 2)

Com essa fala, a entrevistada 2 reconhece que o trabalho de assistentes sociais “produz formas de pensar” e “modos de atuar”.

Também devemos retomar aqui, as considerações de Frigotto (2010) sobre alguns mecanismos utilizados junto às secretarias de educação a partir da ideia da ineficiência do público frente ao privado, entre elas o convite às organizações da sociedade civil ligadas a grandes empresas para “adentrarem o chão da escola” e contribuir na gestão do processo pedagógico, definindo e organizando o conhecimento direcionado ao aluno, proveniente das classes subalternizadas, e formando professores com seus métodos.

Vale lembrar que, em alguns projetos desenvolvidos pelo NIAP, é prevista o trabalho em parceria com instituições privadas. Observa-se, assim, como bem aponta a entrevistada, um processo de desautorização do conhecimento do professor, que perpassa ainda a crítica ou a desqualificação da sua formação acadêmica.

A perspectiva, defendida pela entrevistada, de reconhecer e potencializar os conhecimentos e experiências desses profissionais nos remete, mais uma vez, às considerações de Freire (1979) no que se refere à ação pedagógica do trabalhador social. Para ela, é necessário de reconhecer o que esses trabalhadores já fazem ou possuem de informações, experiências, o que também irá impactar no técnico especialista durante sua interlocução. Porém, intervindo de maneira crítica, para que sejam efetivas as investidas na perspectiva da conscientização dos sujeitos e revistos alguns posicionamentos e posturas baseados em concepções superficiais e idealizadas.

Com esse discurso a entrevistada questiona a postura dos técnicos ao serem chamados para dar resposta.

Reconhecer que o cara tem. O cara também tem informações que também vão me impactar, que também vão me transformar, que vão me fazer me repensar e me redimensionar no trabalho o tempo inteiro. É um impacto, um encontro mesmo. E acho que muito mais do que dar solução, não é uma coisa assim "Eu tenho um caso assim, assim, assim", "A menina chegou, ela foi espancada, o que fazer?", aí a gente vai lá e dá a resposta "Olha, o que fazer é isso aqui, a gente tem um fluxo, a lei diz isso..." A gente poderia dar essa resposta, mas a gente joga para o outro: "Então vamos lá, vamos pensar no que fazer". (Entrevistada 2)

Essa postura possibilita a troca, o aprendizado mútuo e colaborativo entre os profissionais, aprender com os conhecimentos das outras áreas e apropriar-se deles com o devido respeito a conhecimentos diferentes, e também legítimos, sem autoritarismo. O conhecimento e também o saber multiplicam-se na medida em que se questionam, conflitam, contradizem, ou apenas: complementam-se, possibilitando a melhoria do trabalho que realizam.

Porém, ainda que numa postura colaborativa, cabe aos assistentes sociais um posicionamento firme e crítico para que sua atuação não se resuma à “troca pela troca”, sem um direcionamento ou um objetivo claro.

O cruzamento de seus saberes, interesses pessoais e profissionais e as posturas diante do trabalho pode possibilitar a construção de novos cenários para a produção do conhecimento e para o surgimento de novas práticas. Viabiliza-se a interação com o diferente, através de uma reflexão crítica sobre seu próprio atuar, como também sobre a realidade social.

Nessa perspectiva Freire (1979) orienta aos especialistas a não julgarem-se salvadores dos demais, “donos da verdade”, “proprietários do saber”, que devem ser “doados aos ignorantes e incapazes”.

Completa a entrevistada 2:

E aí ele vai dizer que muitas vezes em muitas situações, "é muito mais produtivo levantar problema do que dar solução". Porque nessas situações na escola o que se espera de um técnico especialista seja assistente social, seja psicólogo, (mas isso recai muito mais sobre o assistente social, a questão da violação dos direitos) é que ele encaminhe, ele entre em contato com os órgãos, que ele se responsabilize pela família e, isso, desimplica o outro da responsabilidade que todo mundo tem. Então, o que a gente faz nessas oficinas é poder problematizar isso é levantar questão, como questão mesmo, como dúvida, não como um detentor de uma verdade, de um saber que eu tenho e você não tem. [...]Não que a gente [não] esteja preocupado com a solução. Claro que a gente está!

Mas, nesse momento da oficina, esse espaço, é um espaço de pensamento, de formação, não é só um espaço de encaminhar questões, se forem identificados a gente vai para fazer, para encaminhar, para fazer o que for. Mas, não é uma questão que o técnico vai lá para resolver o problema porque é um problema dele. Eu acho que, no início da demanda do trabalho para o Serviço Social era muito essa, no início lá em 2007. E a gente foi rompendo com isso porque foi vendo que isso estava provocando um efeito nefasto, um efeito disso era "Então isso aqui é filho teu" e a escola se desresponsabilizava do menino. (Entrevistada 2)

No que se refere à contribuição do Serviço Social, a entrevistada 2 aponta:

Assim, se você precisa de orientação porque de fato não compreende determinados fluxos, não compreende como determinados órgãos operam. [...]

Acho que a gente contribui muito com isso, tentar lançar estratégia, pensar em ação, pensar num trabalho pedagógico. (Entrevistada 2)

Ela ressalta, ainda, que a política de educação impõe certo modo de atuação muito judicializante, que empurra as pessoas para práticas de sempre localizar no outro a solução do meu problema.

Então eu mando para o MP [Ministério Público], eu mando para a Vara, eu mando para o Conselho Tutelar, mas isso não é meu porque o meu é o pedagógico. (Entrevistada 2)

Assim, a relevância do trabalho do assistente social estaria ligada ao reconhecimento da capacidade e de conhecimento que esse profissional possui, especialmente no que se refere a direitos, à relação escola-família-comunidade e articulação da unidade escolar com a rede de serviços do território.

Porém, cabe aqui reforçar que, ainda que a promoção do diálogo e a troca com esses trabalhadores seja fundamental, entendemos que a concretização da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social não se resume apenas a essas estratégias, mas passa pela via da conscientização e pela articulação desses processos com a luta da classe trabalhadora.

Além disso, é preciso reconhecer o contexto em que estamos inseridos e a existência de limites impostos por ele, que torna a relação de troca insuficiente para um processo de conscientização e emancipação dos sujeitos.

O assistente social, a partir da sua capacidade profissional, contribui auxiliando no encaminhamento de questões que os demais profissionais, sejam da gestão ou das equipes das unidades escolares, sozinhos, não conseguiram identificar ou encaminhar. (Matos, 2009), manifestações da questão social que atravessam o contexto escolar.

A entrevistada 3, por sua vez, considera difícil mensurar os impactos dessa dimensão e afirma que isso, às vezes, traz muita angústia para o profissional.

[...] eu acho que não é uma coisa que a gente consiga medir facilmente, "Eu fiz

isso, eu obtive tal resultado". Isso é muito difícil no nosso trabalho e a gente tem que aprender a lidar com isso porque se a gente não aprende a lidar com isso, acaba desistindo e desacreditando no que a gente tem de potência de trabalho. (Entrevista 3)

[...]

Eu acho que a gente faz diferença sim. E, até é uma questão que está para além de qualquer formação profissional, a nossa primeira reação é tentar se afastar um pouco disso, você não quer fazer um contato com aquilo. Isso é tão absurdo que você fala "Meu Deus", mas quando você se recupera e fala "Ah, não vou desistir, vou me aproximar, vou tolerar né, vou tolerar ouvir algumas coisas assim muito equivocadas, que é aquilo que eu falei das coisas muito superficiais, vou ouvir esse despejo de senso comum e vou, a partir disso, tentar fazer alguma coisa". E, assim, com o tempo a gente vai percebendo que esse profissional daqui a pouco chega para você e fala assim "Aquilo que você falou...", é assim, produziu alguma coisa, parou para pensar. (Entrevistada 3)

A profissional de Serviço Social destaca alguns relatos de novos tratos com os alunos, com a família, não só de parte dos professores, mas também em relação às gestões. Tudo isso, no entanto, pode ser percebido no dia a dia, a partir dos relatos e da observação.

Ela ressalta que esse ponto converte-se também num desafio para sustentar esses trabalhos na educação, justamente porque a equipe não possui esses resultados. Porém, ela afirma percebê-los.

Mas, sinto sim diferença. É um trabalho que muda a escola. Ele mexe com algumas certezas. Ele faz alguns movimentos muito importantes dentro da escola.

[...]

Então, eu percebo isso em todo o trabalho da equipe e nas diversas frentes também. Por isso que hoje eu não conseguiria nem dizer qual a frente que eu acho que produz mais isso, eu acho todas têm o lado bom e tem também algum nível de dificuldade. Toda a forma de inserção que a gente tem no interior da CRE ou da rede como um todo, tem as possibilidades e tem também os entraves. (Entrevistada 3)

Ela ressalta a importância da realização de ações voltadas diretamente aos outros profissionais da educação:

Eu acho um trabalho muito necessário. A gente entende que boa parte do que chega para as equipes interdisciplinares nas escolas são demandas de atendimento. Normalmente, são historicamente listas com nome de vários alunos, questões relacionadas à aprendizagem ou a algumas situações que saltaram os olhos da escola para aquele aluno. E a gente percebe muitas vezes que a intervenção no aluno, essa aproximação com a realidade do aluno, o acompanhamento desse aluno, não vai dar conta desse pedido, que muitas vezes

está na relação desse aluno com a escola, dessa escola com o aluno, dos alunos entre si, desse grupo de alunos com os professores, na forma de como essa escola se organiza, como ela se movimenta e as coisas que circulam naquele espaço escolar.

Então, no nosso processo da educação, a gente vai percebendo que essa intervenção que é pedida, de fato, não dá conta da necessidade. Então a gente precisa trabalhar com esses profissionais sobre essas questões. São as relações pedagógicas, são as relações interpessoais, é a discussão sobre as coisas que emergem no espaço escolar porque é um espaço onde emerge tudo. (Entrevistada 3)

A assistente social completa sua fala afirmando que a equipe vê potência de trabalho com os demais profissionais da educação e que essas experiências possibilitam a revisão de suas próprias posturas.

Então a gente vê potência de trabalho com os profissionais nesse sentido, da gente também se rever nessas questões porque a gente tende a olhar o problema no outro, o problema está no outro, o problema está na família, então traz esse profissional que vai dar conta disso. E aí a gente volta para a escola e fala "Olha, é complexo demais, não vou dar conta [...]", e a gente traz esses profissionais para uma discussão mais ampla.

Considerando que as questões que surgem no contexto escolar não estão centradas apenas na figura do aluno, mas resultam das relações que se estabelecem na realidade social, percebemos, a partir das entrevistas realizadas, que para essas profissionais, a atuação de assistentes sociais nesses projetos, quando desenvolvida de forma articulada, crítica e contextualizada, poderá ser capaz de contribuir para a mobilização dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, incluindo os profissionais desta política, colaborando para a apreensão de conhecimentos necessários ao qualificado desempenho de suas funções.

Assim, as intervenções propostas pressupõem ações interdisciplinares e multifocais, visto que a escola se constitui em um espaço privilegiado de produção de subjetividades, construção de sociabilidades, manifestação e enfrentamento da questão social.

Apesar de terem aparecido diferentes entendimentos e alguns questionamentos em relação ao termo "dimensão pedagógica" do trabalho do assistente social, as entrevistadas identificam impactos de sua intervenção, especialmente no que se refere à socialização de informações e conhecimentos

no campo dos direitos, das políticas sociais, da rede de serviços e da legislação social, como um meio de articular conhecimentos e experiências, podendo gerar mudanças e transformações significativas nas maneiras de pensar e agir dos sujeitos que atuam no campo educacional.

A entrevistada 3, por exemplo, pontua a contribuição de seu trabalho para a superação de posturas baseadas em concepções superficiais e idealizadas, a partir do senso comum.

Por exemplo, você já deve ter ouvido falar, já deve ter vivido isso: existe muito daquela coisa do aluno ideal, e o que foge do aluno ideal, daquele aluno comportado que vem arrumado para a escola, traz o material, que aprende, a escola tende a estranhar, a ter uma dificuldade de lidar com isso e, muitas vezes, é nesse momento que ela chama o outro para apoiá-la. Só que esse aluno ideal não existe: a gente tem um aluno pouco possível, um aluno dado é aquele ali e a gente tem como público na escola um público muito específico.

São crianças e adolescentes de uma dada realidade social, são pessoas da classe trabalhadora e, muitas vezes, sempre as mais exploradas da classe trabalhadora, os mais pauperizados, são pessoas que têm famílias com diversas formas de organização, você não aquela organização idealizada na cabeça da gente, são alunos que muitas vezes não trazem na sua história de vida uma cultura de escola.

E aí, como olhar esse aluno sem discriminar, sem desistir dele, sem rotular, sem criar falsas expectativas né, tentando entender essa realidade e partindo dessa realidade para poder desenvolver o seu trabalho? É isso que a gente tem tentado levar para todos os âmbitos.

Na discussão com o professor, com direção, com merendeira, com o agente educador, e a gente fazer circular nesse espaço escolar também algo para além do senso comum, a gente vê também a escola reproduzindo muito senso comum, muitas visões, muito superficiais sobre esse alunado. (Entrevistada 3)

Nesse sentido, nota-se a proposição de espaços de interlocução e diálogo para além dos encontros instituídos, visando possibilitar a identificação e a problematização das principais questões e desafios que atravessam o cotidiano escolar e seus desdobramentos, buscando alternativas coletivas de trabalho.

Nessa perspectiva, o Serviço Social contribui para potencializar essas discussões. Desta forma, para além da intervenção direta sobre as expressões da questão social, a categoria se propõe a pensar formas de atuação que impulsionem ações participativas, alinhadas com a luta por uma escola de qualidade.

Acredita-se que a intervenção do assistente social junto a esse público pode suscitar trocas de experiências, trabalhos compartilhados, potencializando sua atuação para uma prática crítica numa perspectiva emancipatória.

Alguns limites também foram pontuados pelas entrevistadas. É sinalizada pelas entrevistadas a dificuldade de interação com os demais profissionais da escola, devido à escassez de tempo disponível, o descrédito direcionado à categoria docente, à estrutura verticalizada e à perspectiva judicializante da educação, e à visão crítica da maioria dos assistentes sociais do NIAP sobre a gestão e o encaminhamento das ações do Núcleo, que num primeiro momento pode parecer um ponto positivo, mas acaba por ocasionar um esvaziamento intencional por parte da categoria de espaços de gestão e ações junto ao nível central.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que a atuação do Serviço Social não é impactada apenas pelos interesses das instituições, mas também pelo legado dos profissionais nessas instituições. O Núcleo está para completar 7 (sete) anos de existência e, durante todos esses anos, avanços e retrocessos ocorreram.

Partimos do entendimento do assistente social, enquanto trabalhador assalariado, de natureza contraditória, que o submete às condições de um contrato de trabalho, implicando nos efeitos de sua intervenção profissional. Porém, embora historicamente o exercício profissional dos assistentes sociais tenha sido requisitado como uma forma de amortecer e os conflitos oriundos da relação capital-trabalho, acredita-se que seja possível vislumbrar propostas que contribuam para incentivar e/ou envolver os sujeitos no sentido da promoção e do fortalecimento da educação, enquanto direito, imprimindo à sua intervenção uma direção social, vinculada aos interesses das classes subalternizadas.

Para isso, cabe ao assistente social uma análise crítica, ética e política de sua atuação, percebendo os limites entre a adaptação a esse espaço ocupacional, respondendo às suas exigências imediatas, e a busca pela autonomia profissional, já que sua ação profissional tanto pode contribuir para a legitimação do status quo ou orientar-se por uma perspectiva de contribuir para a proposição de novas possibilidades de inserções e formas de intervenção diferenciadas.

4

Considerações finais

Este estudo consistiu num esforço para analisar experiências de trabalho de assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Nesse processo, buscou-se entender os atuais contornos da educação básica em nosso país, recuperando os caminhos percorridos pelo Serviço Social na educação brasileira, para, assim, identificar e analisar o trabalho realizado por esta categoria na rede de ensino carioca direcionado a outros servidores desta política - docentes, gestores, funcionários administrativos -, percebendo a dimensão pedagógica de sua ação profissional e as possibilidades de intercâmbio com esses profissionais.

Vimos que, além das mudanças no mundo do trabalho e da cultura, que produzem relevantes impactos na política educacional, expressões da questão social têm incidido sobre este campo, conformando as bases institucionais e sócio-ocupacionais que têm justificado o aumento da presença de assistentes nesta área (Almeida, 2003).

No caso da SME/RJ, o assistente social é chamado a atuar nesta política a partir da identificação da profissão com a política de assistência social. Vale lembrar que esses profissionais foram aproveitados a partir de um remanejamento da política de assistência social, não sendo considerados experiência anterior ou conhecimento prévio na área da educação.

Ao longo dos anos, após embates, questionamentos, modificações ocorridas no âmbito desta Secretaria e a aproximação desses profissionais com o contexto escolar, essa relação foi gradualmente tomando um novo rumo, permitindo que a educação enxergasse o assistente social como um profissional que pode contribuir com a política educacional e o cotidiano escolar.

Isso exigiu mais do que a ampliação das competências e habilidades profissionais, demandou também um repensar e uma reformulação das lógicas de organização do trabalho, considerando a política educacional em sua totalidade - dinâmica e estrutura, o que torna a escola apenas uma entre as diversas possibilidades de atuação deste profissional no campo.

Assim, a experiência na SME/ RJ vem confirmando a possibilidade de atuação do Serviço Social tanto no planejamento, na gestão, quanto na execução da política educacional, seja no acompanhamento direto a alunos e famílias, seja na inserção em ações voltadas para trabalhadores desta área, objeto desta pesquisa.

Diante da proposta deste estudo de analisar a dimensão pedagógica do trabalho de assistentes sociais voltado aos demais trabalhadores da educação, foi possível apontar algumas considerações. Percebeu-se que as extensões da atuação da categoria direcionada para este público perpassam principalmente a inserção e o estímulo à participação em espaços de reflexão. Destaca-se a organização de espaços para tratar de questões relacionadas a demandas e desafios socioeducacionais.

Essas ações partem tanto das equipes do nível central do NIAP, quanto das equipes do PROINAPE presentes nas 11 (onze) Coordenadorias de Educação. A maioria é elaborada com o intuito de potencializar a qualidade dos serviços prestados no sistema educacional. São ações conduzidas por equipes multiprofissionais voltadas para a discussão de “problemas” sociais e educacionais, promovidas como parte de um processo de formação em serviço ou não.

Embora tenham aparecido diferentes entendimentos e questionamentos em relação ao termo “dimensão pedagógica” do trabalho do assistente social, em particular na fala da entrevistada 2, as entrevistadas identificam impactos de sua intervenção nas maneiras de pensar e agir dos demais trabalhadores da política. As assistentes sociais apontam que, no decorrer dos projetos, são capazes de contribuir para a conscientização e mobilização dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, incluindo os profissionais desta política, colaborando não só para a apreensão de conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções profissionais, mas também para a revisão de algumas posturas enquanto sujeitos sociais.

Assim, com base na pesquisa realizada, fica evidenciado que a dimensão pedagógica da profissão se expressa no trabalho cotidiano das assistentes sociais que atuam no nível central do NIAP. Mesmo com os limites impostos, as diferentes expectativas e as contradições a que estão sujeitas, em seus discursos, estas profissionais se propõem a pensar formas de atuação que

impulsionem ações participativas, alinhadas com a conscientização e defesa de direitos e articuladas com a luta por uma educação pública de qualidade, ainda que não se tenha expectativas de que a profissão será capaz alcançar apenas por meio de suas ações a emancipação e transformação social.

O plano de ação do NIAP de 2016 e as entrevistas apresentam algumas ações nesse sentido, como a promoção de espaços de discussão e diálogo junto às equipes pedagógicas e das coordenadorias sobre questões que perpassam o cotidiano escolar; a participação em ações de formação/ capacitação de trabalhadores, e a socialização de informações e conhecimentos no campo dos direitos, das políticas sociais, da rede de serviços, da legislação social, como um meio de articular conhecimentos e experiências, no intuito de gerar mudanças, transformações e redirecionamentos nas formas como os sujeitos pensam e atuam no campo educacional.

As alternativas a serem tecidas durante essas ações, segundo as entrevistadas, são geradas a partir de discussões e repensando o sentido do trabalho desenvolvido, sem desconsiderar as experiências cotidianas desses sujeitos.

Estas ações ressaltam, ainda, a necessidade de diálogo e aproximação dos trabalhadores da educação com um universo de categorias profissionais e serviços sociais como parte de uma estratégia de desenvolvimento de suas próprias atividades laborativas, diante da ampliação das refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar (Almeida, 2007). Assim, o que se vê é o assistente social sendo referência para discussão com outros sujeitos sociais e profissionais sobre determinados temas, estimulando a reflexão e contribuindo para a potencialização da atuação desses profissionais.

Ainda que a promoção do diálogo e a troca com os profissionais converta-se numa estratégia importante, entendemos que a concretização da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social não se resume apenas a elas, mas passa pela via da conscientização e pela articulação desses processos com a luta da classe trabalhadora.

Além disso, é preciso reconhecer o contexto em que estamos inseridos e a existência de limites impostos por ele, que torna a relação de troca insuficiente para o processo de conscientização e emancipação dos sujeitos.

Os depoimentos também revelam que os efeitos dessas ações acabam não sendo tão visíveis do ponto de vista de quem as requisita, visto que se espera que elas deem respostas objetivas aos problemas cotidianos e que estas possam ser mensuradas. Essa situação causaria angústia para o profissional, além de comprometer a sustentabilidade/ continuidade dessas ações.

Não podemos esquecer que através do discurso de modernização da gestão pública, criam-se expectativas em relação ao trabalho realizado. Logo, o trabalho que assistentes sociais realizam com os profissionais da educação não é resultado apenas do reconhecimento ou da vontade deles. Este trabalho constitui-se numa demanda, no atendimento de alguns eixos que constam em documentos norteadores. Trata-se de uma determinação que tem a ver com a necessidade de uma atuação sobre os profissionais da educação no sentido de estabelecer determinado controle, adesão e conformismo a essa política, visando torná-los, em tese, mais produtivos e eficazes para a elevação dos índices educacionais.

Conclui-se, assim, que há uma intencionalidade na forma que se espera e se estrutura um tipo de ação sobre os profissionais da educação. De tal modo que a inserção de profissionais que possam contribuir nesse processo, entre eles os assistentes sociais, soma como estratégia para o alcance de metas para a educação pública.

Cabe lembrar também que ao longo de sua história, o Serviço Social desempenha funções no âmbito dos processos de controle social dos modos de reprodução material e imaterial da força de trabalho. Diante disso, é importante entender que esse fazer profissional no quadro da Secretaria em tela compõe uma arena de expressão e escamoteamento dos conflitos sociais no intuito de sustentar relações de dominação.

Assim, de um lado estão as demandas da própria Secretaria de Educação, ou seja, o que é determinado ao Serviço Social fazer, e de outro o que o assistente social pode ou se propõe a fazer no desenvolvimento de sua ação profissional.

Como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, o Serviço Social atua em condições sócio-ocupacionais que colocam limites objetivos ao exercício profissional. Essas condições, como nos lembram Santa'ana e Silva (2013), não devem ser entendidas como absolutas, justificando posturas

passivas, apáticas, acríticas, padronizadoras, reduzidas à reprodução da ordem. Também não se justifica o afastamento de espaços estratégicos, especialmente na gestão, mesmo que seja por uma questão ideológica, como sinaliza uma das entrevistadas.

Entendemos que essa postura se deve às contradições e impasses que marcam a inserção sócio-ocupacional dos assistentes sociais na ordem do capital. Compreendemos também que, em muitos momentos, posicionar-se e resistir na construção de alternativas possíveis converte-se num desafio e num desgaste profissional e pessoal, numa conjuntura complexa e hostil, sendo mais fácil ceder ou se abster.

Porém, não defendemos que a categoria deva se adequar passivamente à perspectiva institucional, nem que invistam num “militantismo” ingênuo. Acreditamos que o Serviço Social possui um papel ativo na construção da realidade, mesmo que limitado pelas condições materiais impostas por ela. Portanto, *“fazemos história não apenas da maneira que desejamos, mas como podemos fazê-la, em meio às múltiplas contradições”* (Sant’ana & Silva, 2013).

O aporte teórico-metodológico e ético-político são elementos que nos trazem possibilidades de um exercício crítico que favoreça a construção de alternativas pertinentes e possíveis. Isso não significa que o assistente social vá superar os limites institucionais e profissionais e viabilizar a própria emancipação social e das pessoas com as quais trabalha, exclusivamente por meio da sua ação profissional. Mas podemos sim contribuir com o fortalecimento e a conscientização desses sujeitos, ainda que o Serviço Social não possa promover sozinho a alteração dos elementos que estruturam a ordem burguesa.

Nessa perspectiva, no âmbito da política municipal de educação do Rio de Janeiro, a contribuição do Serviço Social no NIAP pode representar atividades que vão de encontro à lógica racionalista, fragmentadora e individualizante instituída, já que, ao invés de reforçar práticas meritocráticas, ou culpabilizadoras, estimula a organização coletiva, a participação e a leitura crítica da realidade e a superação de posturas baseadas em concepções superficiais e idealizadas.

Para isso, a categoria precisará assumir de forma consciente o compromisso com a mudança do quadro atual da educação e projetar em suas ações o sentido ético-político materializado no projeto da profissão, articulando-

se com outros agentes e movimentos⁹⁸ para construção de novas propostas educacionais. Propostas que busquem elucidar as contradições inerentes ao modo que está organizada a nossa sociedade e auxiliando no processo de conscientização desses trabalhadores⁹⁹.

Importa lembrar, no entanto, que o trabalho voltado para gestores, professores e demais servidores administrativos da educação apresenta alguns entraves no seu desenvolvimento pela dificuldade de interlocução com esses profissionais, dada a dinâmica de trabalho e a escassez de tempo disponível, como apontam as entrevistas. Essa dificuldade pode estar relacionada à sobrecarga e à intensificação do trabalho, devido à adequação da prática pedagógica ao alcance de metas quantitativas, entre outros aspectos.

Este também se converte no espaço onde se apresentam tensões e conflitos entre as diferentes concepções de educação, conforme vimos em capítulos anteriores. Porém, não defendemos um lugar de passividade, nem uma ação impositiva ou uma transferência de conhecimento, como se o assistente social fosse o profissional a dar a direção da política de educação, mas consideramos esta uma possibilidade de aprofundamento e tomada de consciência, uma ação de troca, de interlocução, numa postura colaborativa.

Acreditamos que a presença e a atuação do assistente social sem a discussão e interlocução com os demais profissionais da educação pode levantar dúvidas, sobreposição de ações e o direcionamento de demandas em desacordo com as atribuições e competências profissionais. Contudo, não podemos cair na ilusão de que com esta aproximação os demais trabalhadores serão sempre aliados do Serviço Social.

Outro ponto importante presente nesta discussão é a existência de especificidades ou atribuições definidas para a atuação do Serviço Social na rede municipal de ensino carioca, que também é objeto da ação de distintas profissões.

No decorrer da pesquisa percebemos que não há sinalização sobre atribuições específicas ou distinções na atuação de cada profissão no

⁹⁸ A aproximação do Serviço Social com os movimentos sociais é importante para o entendimento e incorporação de debates, possibilitando ao assistente social captar o cotidiano de vida desses setores refletir com os mesmos sobre sua realidade.

⁹⁹ É importante reforçar, porém, que o desenvolvimento de trabalhos voltados aos trabalhadores da educação não anula a intervenção voltada para alunos e suas famílias. Estamos considerando essa como uma fértil possibilidade de enfrentar as demandas postas pela educação de uma forma mais coletiva.

desenvolvimento das atividades do NIAP, apesar de serem consideradas suas particularidades. Em vários momentos, no discurso das assistentes sociais entrevistadas, as ações foram apresentadas na primeira pessoa do plural, dando um caráter coletivo à atuação, não havendo uma identificação das atribuições por perfil reforçando-se sempre o trabalho interdisciplinar e em equipe¹⁰⁰.

Diante dessas considerações, concluímos que discutir o trabalho do assistente social na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro converte-se num tema de extrema relevância, considerando-se a realidade que vivemos hoje.

Como foi sinalizado por uma das entrevistadas, após todos esses anos, os profissionais que atuam no NIAP avançaram em algumas proposições, mas há a necessidade de formular uma concepção do que eles fazem na política de educação¹⁰¹. Coloca-se, assim, para os assistentes sociais o compromisso de conhecerem não apenas a estrutura e as normativas deste campo, mas também o debate teórico-político que o envolve, pensando a educação para além da política educacional e buscando apoio de todos os aliados possíveis.

A pesquisa revelou que, mesmo com os limites institucionais, as ações do NIAP vêm gradativamente alargando o campo de trabalho, ressignificando-o. Nesse sentido, é interessante notar que, mesmo com a ampliação das ações assistências dentro das escolas, ao desenvolverem suas ações, os assistentes sociais buscam favorecer a possibilidade de elas serem pensadas e elaboradas numa perspectiva que fortaleça a gestão democrática e a garantia de direitos.

As prospecções desta pesquisa apontam ainda para algumas questões e indagações que merecem atenção em novos estudos. Sobre a temática do trabalho profissional, sinalizamos a necessidade de maior investigação sobre a trajetória da inclusão de assistentes sociais nas escolas brasileiras.

A caracterização do público atendido, em especial os trabalhadores que são alvos desses programas e projetos; suas questões acerca do lugar em que

¹⁰⁰ Vale lembrar que, no NIAP, as equipes são formadas por profissionais de diferentes formações - assistentes sociais, psicólogos e professores-, sugerindo-se a possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Porém, vimos que uma perspectiva interdisciplinar requer mais do que a presença de profissionais de diferentes formações em uma mesma equipe ou projeto.

¹⁰¹ Esta, no entanto, não se configura numa questão que exija apenas fundamentação teórica, trata-se de uma questão de articulação política, de lidar com a própria categoria, que por vezes acaba esvaziando espaços fundamentais de luta e posicionamento. Esta situação se torna ainda mais complexa com a mudança de gestão, quando não há segurança de continuidade dessas experiências.

ocupam e suas impressões e expectativas em relação à atuação do Serviço Social no cotidiano do seu trabalho também são pontos a serem desenvolvidos em outras oportunidades.

Outra questão a ser investigada em estudos futuros diz respeito à ampliação quantitativa de profissionais de Serviço Social na política de educação, com a apresentação e análise desses dados no cenário contemporâneo.

Além desse, outro desdobramento importante é o aprofundamento e a construção de novos debates sobre a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, tema que, mesmo com os diferentes entendimentos, torna-se especialmente necessário para a compreensão do papel do assistente social nas políticas públicas e sociais, contribuindo para adensar nossas reflexões.

Esperamos que, além da contribuição teórica no que se refere ao adensamento do debate sobre a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social na política de educação, essa pesquisa possa colaborar com os profissionais tanto na busca de reflexão e qualificação de seu trabalho, como para o desenvolvimento de outras possibilidades de atuação, considerando os desafios que as experiências analisadas apontam. Almejamos também que junto à gestão e às equipes do NIAP, este estudo coopere para uma análise sobre o trabalho realizado e para a socialização e legitimação da atuação do Serviço Social na educação.

5

Referências bibliográficas

ABREU, M. **Serviço Social e a Organização da Cultura**: Perfis Pedagógicos da Prática Profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009.

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e Pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, N.; ALENCAR, M. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ALMEIDA, N.; DHAMER, L. **Introdução**. In: Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Lúmem Juris, 2003.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço e desafio desta relação. 1º ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, 2007.

_____. **A dimensão política da educação**: o legado de Paulo Freire para a construção da democracia. ALEPH, v. 10, p. 01, 2007.

_____. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Maio de 2007. Disponível em: <<http://www.peepss.org.br>> Acesso em: 08 jun. 2016.

ALMEIDA, N. L. T.; RODRIGUES, M. O campo da educação na formação profissional do Serviço Social. In: **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lúmem Juris, 2003.

_____. **Educação**. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000, p.151-163.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BARBOSA, R. N. de C. Gestão: Planejamento e Administração. In: **O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político**. Porto Alegre: Temporalis, ABEPSS, 2004.

BOLORINO, E. C. **Educação e Serviço Social**: Elo para a construção da cidadania. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social da PUC - SP.

BRITO, J. C.; NEVES, M. Y. R.; ATHAYDE, M. (Orgs.). **Saúde e trabalho na escola**. Cesteh/Ensp/Fiocruz, Rio de Janeiro, 1998.

BRITO, J. C.; NEVES, M. Y. R.; ATHAYDE, M. (Orgs.). **Trabalhar na escola?** “Só inventando o prazer”.Edições IPUB-CUCA, Rio de Janeiro, 2001a.

BRITO, J. C. et al. **Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas**. 2ª Fase: Formação de Multiplicadores. Momento I – Cursos, 5ª versão, 2001b. (Mimeo).

_____. Readaptação profissional: a “ponta do iceberg”, In BRITO, J. C.; NEVES, M. Y. R.; ATHAYDE, M. (Orgs.). **Trabalhar na escola?** Só inventando o prazer. Edições IPUB-CUCA, Rio de Janeiro, 2001c. p. 163-183.

CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. GT DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2011 a.

_____. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais Brasília (DF) – 2011b.

_____. **Subsídios para a atuação de Assistente Sociais na Política de Educação**. CFESS, 2012.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n.96, 2006.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cad. Pesqui. n.115, São Paulo, mar. 2002.

DURIGUETTO, M. L.; BALDI, L. A. P. Serviço Social, mobilização e organização popular: uma sistematização do debate contemporâneo. **Revista Katálisis**, v.15, n.2, Florianópolis, 2012.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FIDELIS, S; SALLIS, F. Estado, mercado e escola, na década de 90, no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.21, p. 171 - 179, mar. 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **A Docência e suas dimensões no plano do conhecimento e da formação humana, Congresso de Educação Básica**. Florianópolis, 2013.

_____. **Qualidade e Quantidade da Educação básica no Brasil: Concepções e materialidade**. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p.18-35.

_____. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. **Revista Em Foco**. CRESS/RJ e UERJ – Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social. Rio de Janeiro, 2006, p. 17-26.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, A.; SILVA, T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas**. 4. ed. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 1996.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** v.24, n.82 Campinas, abr. 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HIRANO, S. (Org.). **Pesquisa Social:** projeto e planejamento. Rio de Janeiro: Tao, 1979.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. **Serviço Social:** direitos e competências profissionais. Programa de Capacitação continuada para assistentes sociais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche;** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **PISA.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 10 out. 2016.

KOIKE, M. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: **Reprodução social, trabalho e Serviço Social.** Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CFESS/ABEPSS/ CEAD/UnB, 1999.

LEÃO, S. **Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira:** ensino fundamental. II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Programa de Pós-graduação em Políticas Publicas UFMA. Maranhão, 2005.

LIMA, A. **As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da UERJ.

LINHARES, C. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, W. et al. (Orgs.). **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010.

MACHADO, E. **Questão Social: Objeto do Serviço Social?** Serviço Social em Revista: Londrina, 1999. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/cv2n1quest.htm.com>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. L.1. v.1. 20. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 2002.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1974.

MATOS, M. C. Assessoria, consultoria, auditoria e supervisão técnica. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOREIRA, C. F. Serviço Social da Educação Básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca. In: **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lúmem Juris, 2003.

MOTA, A. **Serviço Social brasileiro: profissão e área do Conhecimento**. Revista Katál, Florianópolis, 2013.

NAVARRO, I. Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NETTO, J. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n.19, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORTIZ, F. G. Serviço Social e Trabalho Interdisciplinar. In: MOTA, A. E. (Org.). **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

PCRJ. **Secretaria Municipal de Educação – SME**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=1030008>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Educação em Números**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Resolução nº 74, de 10 de novembro de 2006**. Divulga vagas de remanejamento de Assistentes Sociais do quadro da SMAS. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 1089, de 22 de julho de 2010**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – na Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 22 de julho de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria E/SUBE/CED nº 04 de 10 de Dezembro de 2009**. Cria o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2009.

PEREIRA, B. J. **A educação escolar e sua abrangência econômica**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-escolar-sua-abrangencia-economica.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas. In: LOMBARDI, J. C. et al. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1ed. Campinas: Histedbr, 2006.

PINHEIRO, M. E. **Serviço social, infância e juventude desvalidas: aplicações, formas, técnica, legislação / Maria Esolina Pinheiro**. São Paulo: Cortez, 1985.

RAMOS, M. C. M. **Formação continuada do professor**. São Paulo: Dep. de Didática-Unesp, v. 26-27, 1990.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1986.

RIO DE JANEIRO. (Município) **Resolução Conjunta SMS/SMDS nº 57, de 11 de setembro de 2013**. SME/RJ, 2013.

SANT'ANA, R.; SILVA, J. F. **O método na teoria social de Marx: e o Serviço Social?** Brasília, DF: Temporalis, 2013.

SANTOS, F. **Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas**, UERJ. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Educação e escola pública: notas para pensar a intervenção profissional do assistente social**. XII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, Brasília, 2010.

SCHNEIDER, G. HERNANDORENA, M. (Orgs.). **Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades**— Porto Alegre: CMC, 2012.

SEEDUC/RJ. **Bem Estar**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

SILVA, M. A. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

SIMIONATTO, I. Marxismo gramsciano e Serviço Social: interlocuções mais que necessárias. **Em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 27, p. 17-34, jul. 2011.

SME/RJ. **Conheça a Secretaria**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/conheca-a-secretaria>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Educação em números**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/conheca-a-secretaria>> Acesso em: 10 out. /2016.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA FILHO. R. **Gestão Pública & Democracia: A Burocracia em Questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SOUZA, K. R. AT AL. A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 8, n. 4, São Paulo, 2003.

TAVARES, L. Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas -retrocessos, recorrências e avanços. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, 2010.

TELLES, V. A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. In: _____. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, 2013.

VASCONCELOS, A. M. Serviço Social e a prática reflexiva. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, UERJ, n. 10, p. 131-181, jul. 1997.

_____. **A prática do Serviço Social**: eixo de análise. Material didático instrucional. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, versão 2010.

YASBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, 2012.

_____. A Pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 9, n.1, p. 217-227, 2005.

_____. A Política Social brasileira nos anos 90: refilantropização da Questão Social. **Cadernos ABONG**, n. 11, 1995.

6

Anexos

6.1.

Anexo 1 – Portaria E/SUBE/CED nº 04 de 10 de dezembro de 2009

Estabelece as orientações para a estruturação do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro.

A COORDENADORA DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO, da Secretaria Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando:

A necessidade de reestruturação da dinâmica de funcionamento do acompanhamento das propostas: Rede de Proteção ao Educando e Polos de Atendimento Extraescolar;

A pertinência das ações que visam contribuir para a garantia do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, bem como para o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir na Secretaria Municipal de Educação - SME o PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO (PROINAPE), que prevê a atuação intersetorial e regional das equipes:

I - Equipe de Apoio Extraescolar;

II - Rede de Proteção ao Educando.

§ 1º O acompanhamento das ações das equipes desse Programa nas E/SUBE/CRE caberá à Coordenadoria de Educação (E/SUBE/CED), por intermédio de equipe destinada para este fim.

§ 2º A coordenação e o acompanhamento na E/SUBE/CRE será definido por esta, considerando a especificidade do trabalho

Art. 2º Para atender ao previsto no inciso I do art. 1º desta portaria, fica criada, no âmbito da SME, a Equipe de Apoio Extraescolar – equipe de atuação regional, constituída de professores, para atuar em colaboração com as escolas no sentido da superação dos impasses e dificuldades do processo educativo.

Art. 3º Definir a composição da equipe mencionada no art. 2º na forma a seguir:

I – A equipe será composta por, no mínimo, 5 professores: P. I (carga horária de 16 horas) ou P. II (com formação de nível superior e carga horária de 22h e 30 min), distribuídos no 1º e no 2º turno.

II – O quantitativo de professores por E/SUBE/CRE deverá ser planejado em função da demanda local, áreas de abrangência das escolas, e disponibilidade de recursos humanos. Os professores que atuam até o momento nos Pólos de Atendimento Extraescolar poderão ser mantidos nessas equipes, cabendo à E/SUBE/CRE indicá-los para regularização funcional junto à E/SUBE/CED.

III – Os professores que integrarão a Equipe de Apoio Extraescolar serão designados e estarão ligados, funcionalmente, a uma escola da E/SUBE/CRE. A atuação desses profissionais, no entanto, não se dará, necessariamente, nesse espaço físico. A realização de trabalho presencial deverá acontecer nas escolas e nos moldes previstos pela E/SUBE/CRE no plano de Ação do Programa.

IV – Os professores que integrarão a Equipe de Apoio Extraescolar, em efetivo exercício de suas funções, lotados nas Unidades Escolares definidas pela E/SUBE/CRE, serão denominados Professores Regentes das Equipes de Apoio Extraescolar. As férias e as demais prerrogativas funcionais relacionadas aos Professores Regentes das Equipes de Apoio Extraescolar seguirão as determinações legais vigentes para os demais professores regentes.

§ 1º Os professores serão indicados pela Coordenadoria Regional de Educação, considerando a experiência do profissional para atuação pedagógica diferenciada (elaboração e realização de projetos interdisciplinares, com propostas para reversão do fracasso escolar, dentre outras).

§ 2º Os candidatos indicados serão entrevistados pela equipe responsável pelo acompanhamento ao PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO na E/SUBE/CED, para avaliação e posterior indicação para designação pela E/SUBG/CRH. Considerando a necessidade de composição efetiva da Equipe de Apoio Extraescolar, cabe à Coordenadoria Regional de Educação indicar para a E/SUBE/CED, os professores que se dispõem a atuar em regime de Dupla Regência, caso não

seja obtido o quantitativo necessário para a designação mencionada no inciso III do art. 3º, os quais também deverão ser entrevistados e avaliados.

§ 3º Considerando a não normatização da existência da proposta dos Pólos de Atendimento Extraescolar, os profissionais que atuaram nessa modalidade de trabalho no período de 2001 a 2009, devem ser considerados, funcionalmente, como Professores Regentes da Equipe de Apoio Extraescolar, uma vez que atuavam com alunos.

Art. 3º Normatizar na Secretaria Municipal de Educação o funcionamento da Rede de Proteção ao Educando (RPE). Esta proposta está direcionada ao trabalho intersetorial e compreende as ações dos Psicólogos lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2009.

Maria de Nazareth Machado de Barros Vasconcellos

6.2.**Anexo 2 – Resolução SME nº 1089, de 22 de julho de 2010**

Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – na Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e

CONSIDERANDO o Decreto nº 32505, de 13 de julho de 2010, que cria o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – E/SUBE/CED/NIAP, na Secretaria Municipal de Educação;

CONSIDERANDO a importância da promoção de saúde e qualidade de vida para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Rede Pública, do Sistema Municipal de Ensino; e

CONSIDERANDO a pertinência das ações interdisciplinares para a garantia do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, bem como para o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas,

RESOLVE:

Art. 1.º O Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, criado na Coordenadoria de Educação da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, tem como missão o apoio às escolas da Rede Pública Municipal, por meio de ações interdisciplinares, na condução e recondução dos planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino/aprendizagem.

Art. 2.º Cabe à equipe gestora do NIAP, no nível central – E/SUBE/CED/NIAP, a partir das competências previstas no Decreto n.º 32.505, de 13 de julho de 2010:

- I - definir diretrizes para as ações regionais das equipes interdisciplinares;
- II - coordenar e acompanhar o desenvolvimento das ações interdisciplinares nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação;
- III - estabelecer metas e indicadores para o monitoramento e a avaliação das ações realizadas; e

IV - normatizar as ações inerentes à abrangência do trabalho a ser realizado.

Art. 3.º Os profissionais necessários para o desenvolvimento das ações de apoio às unidades escolares municipais lotados no NIAP, serão alocados pela Equipe Gestora do NIAP nas Coordenadorias Regionais de Educação, em conjunto com a Coordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

§ 1.º As atribuições dos profissionais a que se refere o caput deste artigo serão definidas pela Equipe Gestora do NIAP, em ato específico.

§ 2.º Os profissionais lotados no NIAP e que integram as equipes alocadas nas Coordenadorias Regionais de Educação atuarão em consonância com os princípios norteadores da política estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 3.º Cabe a cada Coordenadoria Regional de Educação a indicação de um profissional de sua equipe para interlocução e articulação das ações regionais do NIAP junto à Equipe Gestora.

Art. 4.º Fica mantido no NIAP, como ação prioritária, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais – PROINAPE, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Parágrafo único. Estão alocados nas Coordenadorias Regionais de Educação, nesta ação, os seguintes profissionais: professores, psicólogos e assistentes sociais.

Art. 5.º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 22 de julho de 2010.

CLAUDIA COSTIN

6.3.**Anexo 3 – Norteadores 2012**

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES ESCOLARES

NORTEADORES 2012

Considerando:

Os documentos que institucionalizam o NIAP e apresentam sua missão e competências (Decretos 32505 e 32506 de 13/07/2010 e Resolução SME 1089 de 22/07/2010), além do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

O percurso de trabalho já estabelecido pelos profissionais do NIAP/PROINAPE nas dez Coordenadorias Regionais de Educação;

As recorrentes questões que se apresentam na abordagem das Unidades Escolares.

Indica-se:

EIXO DE ATUAÇÃO:

As relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto.

OBJETIVOS:

Contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente.

Favorecer o processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão democrática.

Promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território de forma a favorecer o trabalho para ampliação das respostas necessárias às questões que se interpõem no cotidiano escolar.

DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DAS EQUIPES NAS ÁREAS:

Manutenção da realização de ações com viés interdisciplinar, privilegiando a organização dos profissionais (psicólogos, assistentes sociais e professores) em equipes interdisciplinares.

Análise das demandas da Coordenadoria Regional de Educação de modo conjunto com as equipes NIAP/PROINAPE e CRE's com vistas à organização de proposições que componham o Plano de Ação Anual e que possibilitem:

- atuação em **escolas foco** justificada pelos elementos de análise conjunta CRE, equipes NIAP/PROINAPE nas CRE's.
- realização de **abordagens a partir de temáticas** recorrentes com Unidades Escolares e/ou com determinados grupos distintos.
- organização de processo de trabalho sistemático que envolva a participação de diferentes Unidades Escolares por representatividade com vistas a desdobramentos de **projetos conjuntos** para mobilização no interior das escolas.
- criação de espaços para acolhimento, análise e consequentes desdobramentos, de situações extraordinárias (demandas extras) originadas no processo de trabalho da SME/NIAP, CRE e Unidades Escolares durante o ano letivo.

Considerando o direcionamento anterior, os planos para atuação nas diferentes frentes de trabalho deverão se configurar como projetos no plano de ação anual de cada CRE, e precisam apresentar os passos do processo a serem seguidos. Estes planos precisam conter, basicamente:

- Título

- Objetivo
- Público Alvo
- Atividades para desenvolvimento dos objetivos.
- Atividades de avaliação, sistematização e acompanhamento.
- Profissionais envolvidos /Mini-equipe – direcionada para a atividade.
- Cronograma de execução

Manutenção de atividades do processo de trabalho das equipes do NIAP/PROINAPE:

- encontro sistemático de toda a equipe para estudo, análise das ações ou atividades em andamento, redirecionamentos necessários, comunicações, dentre outros.

- encontro sistemático por mini-equipes.

- intercâmbio de trabalho com os demais profissionais da CRE – na GED, Assessoria, GIN, GRH, GAQ, de acordo com a necessidade e o processo de trabalho na área.

Obs: A periodicidade dos encontros acima descritos será definida em função das diferentes propostas de cada área.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO TRABALHO

A avaliação sistemática de cada ação em andamento durante o ano letivo é fator que pode ajudar na compreensão das necessidades e potencialidades do contexto em análise – a escola. Desta forma, as idéias aqui expressas precisam de constante organização a partir da sistematização de documentação, registro e tratamento cuidadoso de informações.

É necessário compreender que o acompanhamento das atividades das equipes do NIAP/PROINAPE podem acontecer por meio de encontros, consultorias, reuniões, relatórios, planilhas e outras estratégias, com o compromisso de análise dos procedimentos e reflexão sobre o processo de trabalho. A avaliação pode fomentar intercâmbio de processos de trabalhos e estudos que alimentem as atividades de outras equipes nas diferentes coordenadorias.

As considerações apresentadas neste documento pretendem orientar o planejamento e o desenvolvimento das ações interdisciplinares, com vistas à melhoria das relações de ensino e aprendizagem. Como consequência, servir de parâmetro de análise e avaliação do trabalho realizado pelos profissionais do NIAP/PROINAPE no ano de 2012.

6.4.

Anexo 4 – A área de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)

Sigla	Abrangências
1a.CRE	Santa Teresa. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Caju. Praça Mauá. São Cristovão . SÃO CRISTOVÃO. Estácio. Rio Comprido. PRAÇA MAUÁ. Gamboa. MANGUEIRA. Santo Cristo. GAMBOA. Rio Comprido - Turano. Cidade Nova. CIDADE NOVA. São Cristóvão . São Cristóvão. Catumbi. Santo Cristovão. São Cristovão. Paquetá. Mangueira . ESTÁCIO. PRAÇA DA BANDEIRA. SAÚDE. Mangueira. Centro. Benfica.
2a.CRE	Andaraí. Lagoa. Jardim Botânico. Andaraí. Catete. Rocinha. Humaitá. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Copacabana. Tijuca. Flamengo. Urca. Praça Da Bandeira. Laranjeiras. Glória. Praça da Bandeira. Gávea (Rocinha). Leme. Grajaú. Grajaú - Morro Nova Divinéia. LAGOA. Botafogo. Gávea. Copacabana - Morro dos Cabritos. Leblon. Macaranã. São Conrado. Vidigal. Alto da Boa Vista. Maracanã. Cosme Velho. Alto Boa Vista. Vila Isabel. Ipanema.
3a.CRE	Piedade. Todos os Santos. Jacaré. Higienópolis. Inhauma. Água Santa . Água Santa. Tomás Coelho. Engenho da Rainha. Encantado. Lins de Vasconcelos. Engenho Novo. Ramos - Complexo do Alemão . Jacarezinho. Sampaio. Engenho Da Rainha. Del Castilho. Riachuelo. ENGENHO NOVO. Jacaré. Tomáz Coelho. Pilares. Rocha. Bonsucesso. Engenho de Dentro. Engenho De Dentro. Benfica. Abolição. Maria da Graça. Cachambi. Inhaúma. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Ramos. Tomas Coelho. Méier.
4a.CRE	Brás de Pina. Bonsucesso. Bras de Pína. Braz de Pina. Manguinhos. Parada de Lucas. Penha . Bras Pina. Penha-Circular . Maré . Jardim América. Penha. BONSUCESSO. Bonsucesso . Cordovil. Ramos. Penha-Circular. Ramos . Manguinhos. Bonsucesso (Maré). Bonsucesso - Maré. Vila da Penha. Bonsucesso (Maré). Maré. Benfica . Penha circular . Olaria. Vigário Geral. Vila Da Penha. Maré. Pavuna. Benfica. Penha Circular. Vigario Geral. Bonsucesso (Maré). Bonsucesso.
5a.CRE	Vicente de Carvalho . Colégio. Osvaldo Cruz. Vista Alegre. Guadalupe. Penha. Vaz Lobo. Rocha Miranda. Coelho Neto. Marechal Hermes. Madureira. Irajá. Quintino Bocaiúva. Tomas Coelho. Cascadura. __. Vila Da Penha. Turiaçu. Honório Gurgel. Cavalcante. Vigário Geral. Campinho. ROCHA MIRANDA. Vila Kosmos. Bento Ribeiro. Vicente de Carvalho. Irajá .

6a.CRE	Pavuna. Coelho Neto. Guadalupe. Deodoro. Barros Filho. Ricardo de Albuquerque. Barros Filho. Anchieta . Anchieta. Colégio. Ricardo de Albuquerque . Costa Barros. Pavuna. Parque Anchieta. Acari. Guadalupe . Pavuna . Irajá.
7a.CRE	BARRA DA TIJUCA. Tanque. Freguesia - (jacarepaguá). Jacarepaguá (Taquara). Praça Seca - Jacarepaguá. Curicica. Jacarepaguá (Curicica). Praça Seca . Cidade de Deus - Jacarepaguá. Jacarepaguá - Taquara. Praça Seca. Freguesia (Jacarepaguá). Freguesia -Jacarepaguá. Barra da Tijuca. Jacarepagá. Camorim - Jacarepaguá. Itanhangá. Cidade de Deus. Pechincha. Anil - (Jacarepaguá). Jacarepaguá (Rio das Pedras). Anil. Taquara - Jacarepaguá. Vargem Grande. Taquara. Jacarepagua (Anil). Jacarepaguá (Rio das Pedras). Jacarepaguá. Gardênia Azul. Rio das Pedras - Itanhangá. Gardênia Azul . Cidade De Deus. Jacarepaguá (Vargem Pequena). Jacarepaguá (Vargem Pequena). ITANHANGÁ. Vargem Pequena. Curicica . Itanhangá . Tanque . Freguesia - (Jacarepaguá). CIDADE DE DEUS. ANIL (Gardênia Azul). Taquara - Jacarepaguá. Vila Valqueire. Recreio dos Bandeirantes. Anil - (Gardênia Azul). Jacarepagua-Curicica. Fraguesia (Jacarepagua). Curicica - Jacarepaguá.
8a.CRE	Magalhães Basto. Senador Camará. BANGU. Senador Camará . Realengo. Deodoro. Padre Miguel. Guadalupe. Jardim Sulacap. Bangu. Senador Camara. Magalhães Bastos. Mrechal Hermes. Campo dos Afonsos. Realengo. Santíssimo. Vila Militar.
9a.CRE	CAMPO GRANDE. Santíssimo. Campo Grande (Carobinha). Araújo de Cosmos. Santa Cruz. Campo Grande . Campo Grande (Monteiro). Inhoaíba. Campo Grande (Monteiro). Campo Grande/ Monteiro. Campo Grande. Santissimo. Campo Grande / Centro. Inhoaíba . Campo Grande/Centro. Campo Grande (Posse). Cosmos. Paciência. Senador Vasconcelos. COSMOS. Campo Grande (Cachamorra). Campo Grande (Dumont). Campo Grande. Campo Grande (Centro). Inhoaiba. Cosmos . Guaratiba.
10a.CRE	Barra De Guaratiba. Sepetiba. Santa Cruz (Sepetiba). Paciência. Sepetiba . PACIÊNCIA. GUARATIBA. Santa Cruz . Guaratiba. Guaratiba . Pedra de Guaratiba. Campo Grande. SANTA CRUZ. Santa Cruz. Paciência. Santa Cruz. Cosmos. Guaratiba. Paciência (Loteamento Madean). Paciência .
11a.CRE	Bancários. Bancários . Portuguesa. Itacolomi. Zumbi. TAUÁ. Zumbi. Tubiacanga. Jardim Guanabara. BANCÁRIOS. Cacuia. PORTUGUESA. Praia da Bandeira. GALEÃO. Moneró. Pitangueiras. Jardim Guanabara. Tauá. Freguesia (Ilha do Governador). Ilha do Governador. JARDIM CARIOCA. Jardim Carioca. Galeão.

7

Apêndices

7.1.

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista de pesquisa (A)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Prezado (a) Assistente Social,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social junto às equipes multiprofissionais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro”, a ser desenvolvida pela mestrandia Luana Atanazio de Moraes, aluna do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste estudo é analisar a ação profissional dos assistentes sociais que atuam no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, direcionada a outros trabalhadores da rede municipal de educação, considerando a dimensão pedagógica inerente ao exercício profissional.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalização ou constrangimento. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Para esta pesquisa, você será submetido a uma entrevista semiestruturada por aproximadamente 60 minutos, a respeito do seu trabalho no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP.

RISCOS: Um possível risco seria perda de confidencialidade. Contudo, medidas contra isso serão tomadas. Você poderá decidir a não responder questões as quais não se sinta à vontade ou parar a entrevista a qualquer momento.

BENEFÍCIOS: Sua participação no estudo não implicará em custos ou vantagens financeiras. Porém, podem ser citados como benefícios deste estudo a contribuição para o intercâmbio de trabalho e conhecimento entre as diferentes profissões. Além de ser mais um instrumento para o reconhecimento das particularidades da atuação do assistente social na política educacional.

NORMAS DA PESQUISA E DIREITOS DOS PARTICIPANTES: Sua participação é voluntária e você poderá desistir de participar em qualquer momento da pesquisa sem sofrer qualquer penalização ou constrangimento. Sua participação é confidencial e sua identidade **NÃO** será revelada em nenhuma hipótese. As leis que regulam tais procedimentos serão seguidas quando os resultados do estudo forem publicados. A informação obtida neste estudo será usada somente para propósitos de pesquisa. Registros e todos os outros materiais relevantes.

7.2.**Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista de pesquisa (B)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Serão arquivados e estarão disponíveis apenas ao entrevistador e os profissionais envolvidos na análise dos dados coletados.

CONFIDENCIALIDADE: Nenhuma publicação revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Informações armazenadas nos computadores ou transmitidas eletronicamente não serão relacionadas com nomes pessoais e serão devidamente protegidas. Todos os dados serão mantidos confidencialmente até onde for permitido pela lei vigente.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos desta pesquisa, a pesquisadora estará disponível para atendê-lo (a). Caso seja necessário, entre em contato através no número (21) 98215-0912 ou do e-mail: luanaatanaziom@gmail.com.

Após datar e assinar este formulário, você receberá uma cópia para referência pessoal.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, eu, _____, portador do documento de Identidade _____ concordo em participar da pesquisa intitulada “A dimensão pedagógica do trabalho do assistente social junto às equipes multiprofissionais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro” e declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa por Luana Atanazio de Moraes, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro também que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Com a minha assinatura, autorizo minha participação no estudo descrito acima.

Participante	
Nome:	
Data:	
Assinatura:	

Em minha opinião, o indivíduo compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa) e deu livre consentimento em participar neste estudo.
Assinatura do entrevistador:

Investigador	
Nome:	LUANA ATANAZIO DE MORAES
Data:	
Assinatura:	

7.3.**Apêndice 3 – Roteiro de entrevistas com as Assistentes Sociais da SME/RJ****INFORMAÇÕES INICIAIS:**

1. Idade:
2. Formado (a) há quantos anos:
3. Realizou algum curso de pós-graduação? () Sim () Não
Caso a resposta seja sim. Cite-o e indique o ano:
4. Tempo de atuação na rede municipal de ensino:
5. Já atuou em outra rede de ensino?

QUESTÕES RELACIONADAS AO TEMA:

1. Quais são as principais atividades desenvolvidas no seu cotidiano profissional?
2. Como você avalia as ações desenvolvidas pelo Serviço Social voltadas para outros servidores da política de educação?
3. Você considera que existe uma dimensão pedagógica na ação profissional do Serviço Social voltada para os outros servidores da política de educação?
4. Se sim, na sua perspectiva, como se expressa essa a dimensão pedagógica?
5. Quais os impactos dessa dimensão pedagógica na prática dos demais profissionais da educação?