

9

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES DO TRABALHO CONCRETO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO CENÁRIO CARIOCA*

Carlos Felipe Nunes Moreira

Apresentação

A oportunidade de revisitar um texto escrito há uma década e promover as revisões necessárias à reedição impõe o desafio de fazer alterações que, ao mesmo tempo, busquem aparar arestas antes despercebidas sem que, com isso, perca-se a essência original do capítulo. A proposta de refletir sobre o trabalho concreto de assistentes sociais na educação a partir de uma experiência pessoal é, incontornavelmente, condicionada e delimitada tanto pelo momento sociopolítico no qual foi construída a reflexão, quanto pelo acúmulo acadêmico-profissional do autor à época.

Nesse sentido, a revisão buscou manter a estruturação teórica original, ajustando apenas o indispensável e sem adição de novas categorias ou conceitos analíticos. A redação de uma maneira geral foi melhorada e elementos muito datados (que serviam de exemplos próprios daquele momento) foram realocados para o rodapé. Por outro lado, o sentido político da reflexão não sofreu qualquer alteração.

A principal dificuldade foi, sem dúvida, reeditar um texto escrito no chão-da-escola, dez anos atrás. Nesse ínterim, as expressões da questão social na política de educação, hoje, já não se manifestam exatamente como há uma década. Portanto, atualizar os desafios de assistentes sociais na educação básica é uma tarefa na qual este texto não pode mais se propor a cumprir. Porém, é conhecendo e reconhecendo o desenvolvimento histórico desses processos, nas suas universalidades e particularidades, que o Serviço Social na educação básica adensa ao seu arsenal profissional elementos que auxiliam na leitura crítica da realidade e na sua posterior intervenção qualificada. E, nesse sentido, esperamos que este velho capítulo ainda possa, de alguma maneira, contribuir.

Introdução

O presente capítulo tem dentre seus objetivos expor alguns elementos que imprimiram cores próprias à educação básica no cenário carioca na primeira virada de década do século XXI. Cenário esse marcado por um fato relevante para o Serviço Social: a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro é, desde 2007, a maior empregadora no país de assistentes sociais voltados para a atuação profissional junto à política educacional.¹

Para tal, buscou-se abordar sumariamente questões teóricas gerais para a análise da educação escolarizada nos países de capitalismo periférico e suas relações com o âmbito da educação. Articulado a isso, a meta foi expor de que formas assistentes sociais na educação básica intervêm em um terreno no qual se operam cotidianamente.

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.173-184

¹ Referência à experiência do projeto Rede de Proteção ao Educando (RPE), iniciado em 2007 com 136 assistentes sociais, e, desde 2009, denominado de Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). Cf., dentre outros, Moreira (2010).

mente disputas por projetos inerentes à luta de classes. Em suma, o principal intento foi e continua sendo contribuir com a maturação dos processos críticos de politização que circundam as discussões, reflexões e ações intrínsecas às instituições de educação básica. Algo historicamente escasso dentro delas próprias.

Ao tratar das particularidades do trabalho de assistentes sociais na educação – mais detidamente, nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro – de imediato se colocam algumas perguntas. Quais são as questões que se apresentam no cotidiano deste profissional? Como e por quem elas são filtradas no cotidiano da rede pública de educação? Quais os limites existentes entre as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e as dificuldades de crianças e adolescentes frequentarem as aulas e assimilarem os seus conteúdos? Em que medida essas questões são apreendidas e enfrentadas por profissionais de Serviço Social?

A resposta para cada uma dessas indagações precisa considerar a realidade na qual está inserida a escola e a educação pública. Uma realidade difícil e não-ocasional que impõe condições adversas de ensino-aprendizado tanto aos trabalhadores como aos usuários da política social. Estudantes envolvidos com a comercialização local de drogas ilícitas a varejo, assim como o seu consumo; famílias pobres que utilizam a escola como o principal meio de garantir algumas refeições diárias a seus filhos; o repasse de benefícios financeiros de programas de transferência de renda condicionados à frequência escolar; a violência e suas variadas expressões que ocorrem intramuros escolares (praticadas e sofridas de formas diversas por todos os segmentos que compõem a escola) e a violência extramuros que invade e limita o trabalho precisa, tudo isso, ser analisado sob um prisma que garanta a articulação desses fenômenos com o contexto no qual se insere a temática da educação. E, com isso, interpretados como elementos condicionantes das relações que se estabelecem nos processos educacionais, e não como algo estranho à educação.

Considerações preliminares sobre educação e ideologia

Historicamente, a supremacia social de poucos sobre a maioria é uma característica inerente às sociedades organizadas em classes, na qual a coerção e a violência desempenham papel fundamental. No capitalismo, a força das ideias tem função tão importante quanto a força física, numa espécie de relação autorreguladora entre ambas e que sustenta a hegemonia no poder. Grosso modo, então, a supremacia de uma classe sobre outras está relacionada à direção social e, ora mais ora menos, ao domínio coercitivo que aquela que está no poder exerce sobre as demais (GRAMSCI, 1984, 1985).

De maneira bastante simplificada: na democracia burguesa (diferentemente dos regimes totalitários), o controle se dá mais pelas ideias hegemônicas do que propriamente pela força física. Às elites, portanto, faz-se necessário a conquista do consentimento da população como um todo para que, com isso, possa dar continuidade aos seus projetos econômicos, sociais, políticos e culturais sem grandes resistências. É justo neste sentido que a ideologia desempenha função nuclear (MARX; ENGELS, 2002).

Apesar de a ideologia emergir das relações de produção, a escola ocupa um lugar estratégico no que concerne os processos de difusão ideológica funcional ao sistema vigente. Ideologia, portanto, compõe o substrato que fornece a liga entre produção e as demais dimensões da vida social. Ela “[...] se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e cole-

tivas” (GRAMSCI, 1984, p. 16). Dito de outra forma, a ideologia é, na perspectiva gramsciana, o sedimento da junção entre a estrutura e a superestrutura, edificando e unificando todo bloco histórico.

Voltando ao cotidiano: o que motiva estudantes da educação básica a frequentar diariamente a escola pública? Seria aprender coisas novas, como ciências, geografia, matemática ou, nos anos mais iniciais, ler e escrever? Ou seria fazer amigos, brincar, namorar, praticar esportes e merendar? Possivelmente é um pouco de tudo isso. Mas quais são as relações entre o ato diário de estar na escola e os objetivos de mais longo prazo, como ingressar no ensino superior, por exemplo?

Uma pista importante, no sentido de uma possível resposta à última indagação, é a compreensão de que a escola pública não serve (e nunca serviu) para formar dirigentes, mas sim dirigidos. Dirigentes aqui no sentido atribuído por Gramsci, que alarga tal compreensão a outros setores da sociedade para além do Estado. Divergindo, portanto, de concepções funcionalistas que veem o Estado como um órgão neutro e pensante da sociedade e, neste sentido, limitando a atividade de dirigente ao seu aspecto político.

Qualquer estatística séria comprova que: (i) um número enorme de alunos não completa sequer a educação básica e, (ii) daqueles que não evadem, um percentual ainda muito reduzido dos egressos de escolas públicas ingressam no ensino superior. Seguidos governos não interviram nesta realidade, outros adotaram medidas para minimizar este episódio.² Mas quais são os cursos universitários que essa fatia da classe trabalhadora – contrariando as estatísticas e a lógica organizacional da sociedade – ingressa e conclui?

Salvo exceções, após formados nenhum deles ocupa cargos que na sociedade capitalista tradicionalmente desempenham funções ampliadas de dirigentes, como, por exemplo, promotores, juizes, desembargadores, embaixadores, presidentes de grandes empresas nacionais ou multinacionais, diretores de veículos de comunicação de massa, dentro outros.

É comum ouvirmos contra-argumentos do tipo silvio-santismo, que se agarram em um caso isolado e sem precedentes para justificar a existência da possibilidade de outros indivíduos conseguirem aquilo que determinada pessoa de visibilidade conseguiu. Contudo, não percebem que, na realidade, este “caso de sucesso” de imensurável excepcionalidade só serve para mascarar a efetiva impossibilidade de sujeitos das classes subalternas ocuparem funções de dirigentes. Desse modo, tais funções de maior envergadura estão organicamente associadas a setores sociais que monopolizam o poder e que têm dentre suas prioridades manter intacto o curso da ordem estabelecida.

As relações entre estrutura e superestrutura são bem mais do que abstrações teóricas. Elas acontecem cotidianamente, de maneira concreta, histórica e inseparável. A divisão da sociedade em classes sociais (interdependentes e, ao mesmo tempo, antagonicas) representa um elemento sócio-histórico basilar que, no capitalismo, a ideologia tem por função possibilitar às classes trabalhadoras a crença de que aquilo que favorece a apenas uma minoria é, na “verdade”, algo em prol de todos.

Da mesma forma que para os Senhores de Engenho era interessante seus escravos sempre trabalharem conformados de suas “obrigações naturais”, para os atuais senhores não há melhor cenário do que seus assalariados considerarem como verdade

² As reservas de vagas em universidades públicas para afrodescendentes e/ou oriundos de formação majoritariamente pública e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) são exemplos citados na primeira edição desse capítulo artigo e ainda com validade atual.

absoluta o que reza a ideologia burguesa: a crença de que tal modo de produção não é apenas o melhor; é também o único e inevitável.

Deste modo, a escola tradicional é mais do que um lócus estratégico da classe dominante de propagação destas ideias. Ela é uma instituição social que tem por objetivo formatar valores, hábitos, comportamentos e sentimentos necessários ao futuro dirigido. Contudo, coerentemente com as contradições inerentes ao capitalismo, essa mesma instituição representa um importante meio no qual a classe trabalhadora, através do seu acesso e utilização, pode alcançar parte dos conteúdos necessários aos processos de ampliação de visão de mundo e de formação de uma consciência crítica.

Apesar do quadro adverso, posições fatalistas nada contribuem com os processos de questionamento e de deslegitimação da ordem atual. Ao assistente social – assim como a qualquer outro trabalhador assalariado – não resta alternativa a não ser trabalhar nesta e com esta realidade que se apresenta, buscando utilizar sua relativa autonomia e criatividade profissionais como formas possíveis de intervir a favor dos interesses das classes subalternas.

As maneiras para se buscar este objetivo são, felizmente, variadas e sem receitas pré-estabelecidas. Este capítulo apresenta tão somente algumas experiências que tiveram como compromisso tal fim. Ao longo de dez anos, inúmeras outras foram e tantas mais estão sendo agora realizadas por assistentes sociais em todo país. Sistematizá-las e socializá-las se faz *mister*.

Nas palavras de Mészáros, “[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não” (MÉSZÁROS, 2007, p. 57). O conhecimento desta realidade e dos processos sociais que a determinam é condição essencial para que os sujeitos atuantes no espaço escolar (sejam ou não assistentes sociais) coloquem-se a serviço da manutenção ou do questionamento desta lógica imposta, corroborando com a conservação do *status quo* ou adensando forças junto aos processos já em curso de construção de ideologias contra hegemônicas.

Estado neoliberal e educação enquanto direito social

A individualização dos aspectos sociais tem sido a tônica que demarca a análise e o enfretamento das expressões da questão social pelo viés neoliberal. Nessa cultura “[...] não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos” (THATCHER, 1993, p. 626). Todos somos diariamente bombardeados por informações via grande mídia que busca nos fazer crer na falência do público, na inquestionável eficiência do setor privado, na estigmatização dos usuários dos serviços sociais, na imprestabilidade da atuação política e coletiva, nas soluções individuais e individualizantes, na criminalização da pobreza, num conceito vazio de cidadania, na supremacia do econômico ao social, na inexistência de uma alternativa ao capitalismo etc.

Tal ideologia é transmitida de maneira massificada e nenhum trabalhador está completamente imune a ela. É nesse contexto que o pensamento conservador se impõe não só sobre as escolas e os profissionais que lá atuam, mas sobre a sociedade em geral, subestimando as determinações sociais e supervalorizando suas manifestações individuais. Exemplo significativo disso é a tradicional culpabilização de alunos e famílias tão presente nas escolas que – ao considerar a família do aluno pobre como “desestruturada”, ausente, incapaz e desinteressada – coloca-os como principais responsáveis pelas mazelas de toda uma política social gerida pelo Estado sob a lógica neoliberal.

Culpabilização essa que não é novidade nas escolas. Neumann (1996), no resgate histórico que faz sobre a correlação entre educação e assistência social, revela que o processo de culpabilização dos alunos inicia-se ainda nos anos 1960 no Brasil. A autora destaca em seu estudo duas pesquisas desenvolvidas na década de 1990. A primeira, analisando 550 relatos de professoras primárias da periferia de São Paulo, mostra que estas, ao se referirem às crianças que não conseguiam aprender, as classificavam como “[...] rebeldes, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas, cuja característica mais assustadora é a indisciplina” (BARRETO apud NEUMANN, 1996, p. 32). Na outra pesquisa, as professoras entrevistadas, embora pertencentes a frações pauperizadas da classe trabalhadora, adjetivavam seus alunos como: “carentes e indisciplinados, sem gosto pelo estudo, sem educação doméstica e com atitudes inapropriadas em relação ao sexo” (MARIZ apud NEUMANN 1996, p. 32) (MARIZ apud id., ibid.).

Na esteira dessas reflexões situam-se as funções do Estado – necessariamente referido a uma sociedade e à dinâmica contraditória das relações entre as suas classes sociais. O papel do Estado e sua intervenção junto à população se transfiguram de acordo com a correlação de forças entre classes de cada período histórico. Se outrora os trabalhadores (especialmente aqueles em países europeus) experimentaram o chamado *Welfare State*; o neoliberalismo – com sua política de desestruturação e destruição da organização política da classe trabalhadora – implementou outra lógica de organização: um Estado voltado para atender irrestritamente aos interesses privados do capital, com exíguo ou nenhum compromisso na efetivação de políticas sociais universais e de qualidade.

A priorização do pagamento (dos juros) da dívida pública em favorecimento ao capital financeiro e a conseqüente drástica redução orçamentária em investimentos sociais acelerou a precarização dos serviços públicos, colocando para a sociedade responsabilidades antes assumidas pelo Estado e elevando o setor privado (de escolas, hospitais, previdência etc.) a um patamar para além de mera opção, tornando-o uma necessidade imediata para aqueles com condições de pagar pelos serviços.

Pensando os direitos sociais na sua dimensão contraditória, estes representam meios de controle social que buscam a adequação dos trabalhadores à ordem capitalista e, ao mesmo tempo, conquistas dos trabalhadores resultantes das pressões reivindicatórias, via sociedade civil organizada, obrigando o Estado a dar respostas no campo das políticas públicas a estes anseios coletivos. Dito de outro modo: tanto a política de educação

[...] como as demais políticas no âmbito da gestão estatal da reprodução da força de trabalho, buscam responder a interesses contraditórios, engendrados por diferentes instâncias da sociedade, e assim não se configuram como simples produto dos interesses dos ‘de cima’, mas como espaço onde também estão presentes os interesses dos subalternizados da sociedade (YAZBEK, 1995, p. 09).

A concepção simplista tão comum que julga a educação formal como solução para todo e qualquer problema é tão questionável quanto acreditar na absoluta imprestabilidade desta mesma educação. Apesar dos processos educacionais tradicionais hegemônicos serem essencialmente conservadores, não privilegiarem o estímulo à curiosidade, à reflexão crítica e à descoberta – mas sim primar pela (ir)racionalidade burguesa e subestimar a cultura popular trazida e vivida pelos alunos –, ainda assim é somente através da universalização do acesso à educação institucionalizada e da luta por

uma educação pública de qualidade que podemos vislumbrar novas alternativas de futuro.

É neste sentido que o trabalho de assistentes sociais na educação básica reveste-se de importância sociopolítica. Os quatro pilares principais de atuação deste profissional apresentados por Almeida (2000) têm por fim garantir o acesso de crianças e adolescentes à educação, além da sua permanência, assim como trabalhar em prol dos processos de democratização das relações e decisões institucionais e pela qualidade dos serviços oferecidos nas escolas.

Todas estas ações efetivam-se ou não no cotidiano profissional dependendo de fatores que, por vezes, estão fora da alçada de decisão do assistente social. É sabido que a divisão social e técnica do trabalho no capitalismo separa aqueles que pensam o trabalho daqueles que o executam, servindo de pilar à ordem do capital (MARX; ENGELS, 2002). Nesse sentido, todo trabalhador assalariado insere-se em um processo de trabalho que é organizado de acordo com os interesses do empregador e condicionado por elementos externos de maior amplitude. Nos termos clássicos de Yamamoto:

A instituição Serviço Social, sendo ela própria polarizada por interesses de classes contrapostas, participa, também, do processo social, reproduzindo e reforçando as contradições básicas que conformam a sociedade do capital, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades em que é mobilizada para reforçar as condições de dominação, como dois polos inseparáveis de uma mesma unidade. **É a existência e compreensão desse movimento contraditório que, inclusive, abre a possibilidade para o assistente social colocar-se a serviço de um projeto alternativo àquele para o qual é chamado a intervir** (IAMAMOTO, 2008, p. 94, grifo nosso).

Em suma: a relativa autonomia do profissional de Serviço Social não o isenta da sujeição imposta pelo modo capitalista de organização do trabalho, tendo o assistente social sua força de trabalho comprada para atender aos interesses de quem paga por ela. O direcionamento ético-político do trabalho dependerá, portanto, da amplitude de sua leitura teórico-política acerca do mundo, da profissão, da política social, da instituição, do seu próprio trabalho e das múltiplas relações entre todos esses elementos. Uma concepção ampliada de educação é, portanto, tanto produto quanto matéria-prima desse processo.

O trabalho de assistentes sociais na educação básica: a experiência na SME/PCRJ como campo analítico

Ao configurar-se como uma política social pública, a educação demanda em seu cumprimento o envolvimento de diversas categorias profissionais e, nesse contexto, vem se fortalecendo a atuação de assistentes sociais. Temas como baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições socioeconômicas e culturais das famílias, dentre outras, estão presentes no cotidiano das escolas de uma forma geral e têm sido alguns dos principais motivos que levam à requisição do Serviço Social nas instituições de educação básica. Em função disso e dos já resultados alcançados, observa-se – sobretudo no século XXI – a dilatação de experiências desses profissionais no campo em questão, além do aumento do número de projetos de lei acerca da inserção de assistentes sociais no âmbito escolar.

Almeida (2007) apresenta três tendências, a partir dos anos 1980, que têm trazido notoriedade à profissão no campo das políticas sociais: 1) o enfrentamento da pobreza através de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada; 2) a interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de pobreza, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens; e 3) o alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Se faz preciso, então, apresentar brevemente como se configurou a inserção de profissionais de Serviço Social junto à educação básica na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Em 2006, a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Educação firmaram uma parceria que tinha como objetivo disponibilizar “[...] ações de assistência social voltadas para a melhoria das condições de aprendizado, diminuição da evasão escolar e orientação às famílias para a melhoria da qualidade de vida”.³ Foram convocados cento e trinta e seis (136) assistentes sociais aprovados no concurso público da Secretaria de Assistência Social com vistas a compor o projeto Rede de Proteção ao Educando (RPE).⁴

A principal função colocada aos assistentes sociais da Rede de Proteção ao Educando era desenvolver suas atividades profissionais prioritariamente vinculadas ao Programa Bolsa Família (PBF), através do monitoramento das famílias cadastradas no mesmo e que tivessem filhos matriculados nas escolas, sobretudo no que tange ao trabalho de enfrentamento à baixa frequência escolar, de prevenção à evasão e de notificação dessas famílias por conta do descumprimento da condicionalidade relacionada à educação. O primeiro documento norteador da RPE [...] sinalizava que uma das atribuições do assistente social (e não da equipe como um todo) era “[...] acompanhar as famílias dos alunos, sobretudo, aquelas inscritas no Programa Bolsa Família, que se apresentam em situação de infrequência escolar” (MORREIRA, 2010, p. 88).

A questão a ser destacada não são as atividades em si, mas o caráter explicitamente assistencial dessas atividades. Ocorreram mudanças significativas neste trabalho desde sua origem e a RPE transformou-se no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). O PROINAPE teve início em dezembro de 2009 e, apesar de não promover modificações nos eixos de trabalho dos profissionais de campo (permanecendo como tais o enfrentamento da infrequência e a evasão, o trabalho em prol da participação dos alunos e de suas famílias no cotidiano escolar e ações voltadas para os trabalhadores das escolas), o Programa passou a ter como objeto principal a questão do desempenho escolar.

Tendo em vista que uma das características marcantes da política de educação é a sua descontinuidade, as mudanças de governos invariavelmente acarretam alterações significativas no modo organizacional do trabalho nas escolas. As eleições municipais

³ Trecho retirado da capa do Diário Oficial do Município de 25/01/2007.

⁴ Uma parte dos assistentes sociais que compuseram o quadro inicial da Rede de Proteção ao Educando foi oriunda de profissionais que já eram servidores da SMAS e que trabalhavam em áreas diversas (assistência social, conselho tutelar, junto à pessoa com deficiência, etc), mas optaram por pedir remanejamento para este projeto que se iniciava.

pais de 2008 acirraram algo que o governo anterior apenas havia dado prosseguimento sem tanta ênfase: a execução de projetos de intervenção.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a contar com uma variada gama de projetos de caráter focalizante voltados para determinados segmentos de educandos que tinham como objetivo corrigir/diminuir as discrepâncias já existentes entre os alunos da rede. À época, havia mais de 30 projetos desse tipo que eram elaborados sem a participação efetiva dos professores das escolas e representava – uma parte – o resultado de parcerias da prefeitura com o Ministério da Educação e – outra parte bem maior – com organizações não-governamentais e organizações sociais.⁵

A “projetização” nas escolas municipais trouxe reflexos diretos para o trabalho de assistentes sociais, tendo em vista que, no ano de 2010, a SME colocou como público-alvo para a atuação desses profissionais os alunos egressos de um determinado projeto que não obtiveram sucesso na aprendizagem, buscando enquadrar assim o trabalho desses profissionais nos moldes focalistas dos projetos em prática.

Apesar do universo limitado pela SME, parte dos assistentes sociais buscava não fixar sua atuação somente nesses alunos, incluindo-os em ações mais ampliadas que abarcavam outros estudantes não inseridos em projetos. Desse modo, a intervenção desses profissionais terminou por não reforçar nem o estigma de fracasso nesse público específico e nem a ideia de que medidas focalizadas sobre as consequências são capazes de combater as origens dos processos que levam tantos alunos a não apreenderem satisfatoriamente os conteúdos trabalhados nas aulas.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio possuía (e ainda possui) a maior rede pública de ensino da América Latina.⁶ Um grandioso sistema educacional que não tem na qualidade do ensino a mesma proporção do seu tamanho. Nenhum projeto implementado pela SME voltava-se para as causas do chamado “fracasso escolar”, mas sim para os seus efeitos mais gritantes, permanecendo aprisionado em um círculo vicioso nocivo principalmente para os usuários dessa política. Como bem lembra Mészáros:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser **formais**; elas precisam ser **essenciais**”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos do autor).

Em uma rede de ensino com número expressivo de escolas e creches, a grande maioria das crianças e dos adolescentes em idade escolar no município do Rio de Janeiro tem acesso à matrícula na educação pública. A questão do acesso torna-se objeto de trabalho de assistentes sociais a partir das dificuldades posteriores à inserção do educando no espaço escolar e está relacionada com as estratégias de enfrentamento da baixa frequência, pois o acesso físico à escola costuma ser dificultado pela escassez de transportes que viabilizem a locomoção dos estudantes (sobretudo nas áreas menos urbanizadas).

⁵ À guisa de ilustração, seguem os nomes de alguns destes projetos: Nenhuma Criança a Menos, Alfa e Beta, Acelera Brasil, Escola do Amanhã, Mais Educação, Realfa, Fórmula da Vitória, Ginásio Experimental Carioca etc.

⁶ Contando, em 2010, com 1.063 escolas, 255 creches próprias (e outras 177 conveniadas), 36.487 professores e 669.203 alunos. Dados do site da Prefeitura, consultado em janeiro de 2011.

Uma ação tomada pela prefeitura para enfrentar esse problema foi a utilização dos chamados “Ônibus da Liberdade” que, ainda hoje, circulam nos horários de entrada e de saída escolar especificamente para transportar os alunos no trajeto casa-escola/escola-casa. O serviço oferecido por esses ônibus era limitado especificamente a esta ação, impossibilitando, à época, que fossem utilizados para promover passeios culturais com os alunos. O profissional de educação que fosse organizar uma atividade desta natureza precisava solicitar à direção para que esta recorresse à (pouca) verba da escola para arcar com o aluguel de outros ônibus conveniados à prefeitura (que, em 2010, não saía por menos de R\$ 800,00), obstaculizando sobremaneira a realização de atividades externas que contem com a participação facultada a todos os educandos da unidade escolar.

A questão do transporte apresentava-se como um limite ao trabalho de assistentes sociais ainda em outro aspecto, pois, tendo o “Ônibus da Liberdade” horários de chegada e saída fixos, aqueles alunos que dependem desse serviço não podem chegar mais cedo na escola e/ou sair em outro horário qualquer, impedindo a realização de atividades que não estejam dentro da grade tradicional de horários nos quais os alunos estão em sala de aula. O transporte que tem o nome de “liberdade” acabava por prender o aluno à imposição de seus horários.

Outra demanda bastante apresentada a assistentes sociais nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro refere-se à questão da baixa frequência. Esta costuma estar associada às consequências das variadas expressões da questão social que atingem a vida dos alunos e de suas famílias, tais como: a violência urbana provocada por conta da disputa armada pela venda de drogas ilícitas, a inserção de alunos no processo de venda e/ou consumo abusivo dessas drogas, a violência doméstica em suas várias facetas, a exploração do trabalho infantil, a inserção precarizada ou irregular de adolescentes no mercado de trabalho, dentre outras.

Soma-se a este quadro as questões da ordem de saúde e as dificuldades de a população acessar e ter um atendimento de qualidade junto aos equipamentos públicos (hospitais, postos de saúde, Centros de Atenção Psicossocial etc.), mesmo quando encaminhados por assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais inseridos nas escolas.

O enfrentamento à infrequência de determinados alunos muitas vezes vai em direção oposta daquilo que desejam alguns professores, pois o profissional de Serviço Social acaba buscando pôr novamente dentro da já lotada sala de aula alguém que pouco frequentava a escola e amenizava, assim, essa superlotação. Essa divergência de interesses político-profissionais fica ainda maior quando o educando que o Serviço Social busca reinserir na escola é justamente o chamado “aluno problema”, comumente de comportamento criticado e rotulado de “indisciplinado”, parecendo que este tem menos direito dos que os demais à educação.

As ações de combate e de prevenção à evasão escolar, efetivadas tanto por assistente social quanto pelos demais profissionais, são limitadas por conta da escassez de recursos necessários. A SME, em 2010, não fornecia transporte para a realização de visitas domiciliares e havia uma cota imposta aos gastos com ligações telefônicas nas escolas (bloqueando inclusive a realização de chamadas para telefones celulares) que dificultava o acesso e o contato com o aluno evadido/infrequente ou com seus familiares. Vale acrescentar que a popularização da internet móvel e dos aplicativos de mensagem instantânea é posterior a esse período. Assim, uma estratégia comumente utilizada era a do “bilhetinho” enviado pelo profissional da escola (seja ou não assistente

social) e entregue por um amigo, parente ou vizinho ao destinatário, solicitando a este o comparecimento à unidade escolar ou o contato de alguma forma com a instituição.

Outra estratégia largamente difundida e praticada (novamente: seja ou não por assistente social) é a advertência às famílias inseridas no Programa Bolsa-Família de que determinado quantitativo de faltas acarreta na suspensão/bloqueio do repasse financeiro recebido mensalmente, fomentando uma “cultura do medo” ainda tão propagada nos dias atuais e responsabilizando o usuário das políticas sociais tanto pela solução individual de suas mazelas quanto por um possível corte futuro do seu benefício.

Mais uma ação importante de ser citada é o trabalho visando à garantia da gestão democrática na unidade escolar. Todos os níveis da educação básica têm na sua estrutura organizacional um Conselho Escola-Comunidade (CEC). Estes conselhos são formados por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (aluno, responsável, professor, funcionário e moradores, cujo presidente nato é o diretor da escola) e representa a maior instância deliberativa de uma escola, definindo inclusive os rumos dos investimentos financeiros da unidade escolar.

Como afirma Zargidsky (2006), o CEC foi criado com o objetivo de discutir e analisar criticamente os problemas que envolvem a escola, no tocante ao processo de democratização do espaço escolar. Ainda segundo ele, o processo de decisão, porém, permanece nas mãos dos diretores e professores que usam o Conselho Escola-Comunidade para ratificar suas propostas, banalizando a participação dos demais membros do conselho e inibindo a sua maior participação.

Por mais que existam escolas municipais nas quais o CEC tem uma participação muito próxima daquilo para o qual foi criado ainda na década de 1980, a regra é o modelo descrito por Zargidsky. O fato de o diretor ser obrigatoriamente o presidente do Conselho Escola-Comunidade já demonstra as restrições no entendimento de democracia que vigora na educação institucionalizada. Ao assistente social cabe a função de conhecer não somente os integrantes do CEC, mas como também as legislações que conformam esta instância. Atuar visando fomentar a participação dos segmentos menos fortalecidos neste espaço é trabalhar a favor da alteração da tradicional correlação de forças institucional.⁷

Nesse mesmo sentido se insere o trabalho com os Grêmios Estudantis. As representações coletivas legalmente reconhecidas no espaço escolar precisam se tornar cada vez mais canais de diálogo entre os usuários e os trabalhadores da escola, servindo de instrumentos amplificadores dos interesses coletivos da maioria. As divergências, os debates e a reflexão são elementos inerentes a qualquer processo que tenha em seu núcleo a dimensão política. E essas características não podem ser encaradas por prismas conservadores como algo nocivo ao bom funcionamento do trabalho realizado nas escolas, mas sim como parte fundamental do movimento pedagógico de construção de identidade do sujeito político e de exercício das funções efetivas de um cidadão de direitos.

O trabalho junto aos Grêmios tem sido recorrente na experiência do Serviço Social na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio. À época, assistentes sociais participavam ativamente tanto dos momentos que antecedem as eleições para as novas gestões dos Grêmios Estudantis (como, por exemplo, no auxílio à organização das chapas no que tange os materiais de campanha e à elaboração das plataformas com suas propostas), assim como durante o próprio processo eleitoral e, finalizado este, em muitas

⁷ Mantém-se aqui o registro feito, em 2010, ao trabalho de excelência que equipes do PROINAPE atuantes na região da 3ª CRE desenvolveram por anos com pais, mães e outros responsáveis junto ao CEC das escolas com as quais atuavam.

das ações que o Grêmio desenvolvia no decorrer de sua gestão.

Cada uma das ações do Serviço Social apontadas neste texto está também associada ao compromisso com a garantia da qualidade da educação. Apesar de ser uma temática em permanente disputa, de concepções variadas e não raramente conflitantes, um modo de compreender uma escola de qualidade é aquela onde seus trabalhadores entendem a educação enquanto um direito social, no qual o acesso, a permanência e a gestão democrática são princípios básicos inegociáveis. E, aqui, é de grande valor a presença na educação básica de profissionais que se reconhecem e autodefinem como aqueles que “garantem direitos”.

Neste breve esforço de sistematização foi possível notar, portanto, a presença dos quatro eixos que balizam o trabalho de assistentes sociais na educação no cerne das ações desenvolvidas por profissionais de Serviço Social em escolas municipais do Rio de Janeiro, durante o período analisado. Eixos que se articulam e se complementam. E que servem de valiosa bússola profissional na direção de um exercício profissional comprometido com os legítimos interesses da maioria.

Considerações Finais

Atuar no enfrentamento da evasão e baixa frequência escolares, dar vez e voz a alunos e responsáveis dentro das escolas; discutir temas transversais e incentivar tanto a participação dos alunos nos grêmios estudantis como a participação popular no CEC não divergem totalmente dos interesses que as classes dominantes aspiraram para a escola pública. Contudo, de modo contraditório, a contribuição do Serviço Social no processo de construção e fortalecimento de uma contra hegemonia nas escolas passa cada um desses objetivos, pois, de alguma forma, essas ações representam em si atividades que vão de encontro à lógica racionalista, fragmentadora e individualizante instituída.

Porém, é fundamental que assistentes sociais assumam o compromisso com a radical transformação do quadro educacional atual e enxertem sentido ético-político nesses e noutros objetivos, buscando articular suas ações com movimentos de resistência e construção de um outro modelo de educação, já em andamento dentro e fora das escolas. Para tal, o fomento de “processos político-organizativos” (MIOTO; LIMA, 2009), enquanto mobilização política daqueles com quem trabalhamos, precisa receber maior atenção, com vista à “[...] organização popular em torno de seus interesses, e como sujeito de seu próprio desenvolvimento” (id., *ibid.*, p. 41).

A participação da comunidade escolar em espaços de organização coletiva dos trabalhadores (como sindicatos, conselhos regionais profissionais e movimentos sociais) e em instâncias de deliberação da política social (como os conselhos municipal, estadual e nacional de educação; de assistência social, dos direitos da criança e do adolescente etc) representam importante forma de dar maior grau de materialidade aos debates e reflexões sobre a defesa da educação pública promovidos na escola. Assim como problematizar os limites atuais desses espaços e as possibilidades de sua renovação.

Não há dúvidas de que o cenário atual, como um todo, é adverso e o caminho a se seguir tortuoso, mas lembremos que “[...] nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente. Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral, artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2005, p. 54), assim como esses alimentos precisam, cada vez mais, fazer parte do cardápio escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Revista Inscrita**. Conselho Federal de Serviço Social. n. 6 Brasília, 2000.

_____. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. CRESS-MG: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <www.cress-mg.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2011.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. Ano XX. n. 220. 25 jan. 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 7. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil** – esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**, São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Poder da Ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIOTO, R. C.; LIMA, T. C. S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-48, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/5673/4126>>. Acesso em: 12 out. 2010.

MOREIRA, C. F. N. **Dinâmicas de grupo no Serviço Social**: uma técnica pouco estudada e muito difundida entre os assistentes sociais na Rede de Proteção ao Educando. 2010. 297f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEUMANN, L.J.G. **Educação e Assistência: do discurso à prática**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996 (mimeo).

THATCHER, M. **Downing Street Years - 1979-1990**. Reino Unido: Ed. HarperCollins, 1993.

YAZBEK, M. C. A Política Social brasileira nos anos 90: refilantropização da Questão Social. **Cadernos ABONG**, Recife, v.4, n. 11, p. 7-18, out. 1995.

ZARGIDSKY, D. de S. **A participação do Conselho Escola-Comunidade na gestão escolar colegiada**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006 (mimeo).