

TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA*^{1 2}

Lauren Almeida Cunha

INTRODUÇÃO

Estudar a relação entre a família e a escola não é um desafio qualquer. Se através de um pequeno exercício mental, pensarmos essas duas instituições de maneira isolada e tentarmos eleger um objeto a ser pesquisado, já teríamos de início uma grande dificuldade na definição de uma perspectiva de abordagem devido às inúmeras possibilidades que essas duas temáticas nos proporcionam.

Ao encararmos esse desafio, foi necessário reconhecer que tanto a escola quanto a família não podem ser pensadas desvinculadas do modo de produção e reprodução social. Isso significa dizer que ambas são influenciadas e influenciam nos processos de reprodução espiritual da força de trabalho³.

Esse artigo visa realizar uma breve análise da experiência do trabalho do Serviço Social na relação entre a Família e a Escola, principalmente as famílias pobres da classe trabalhadora, desenvolvido nas escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁴ pela equipe do Programa Interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape), durante o período do governo do prefeito Eduardo Paes⁵.

O Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro⁶ (Proinape) - criado pela portaria E/SUBE/CED N° 04 de 10 de Dezembro de 2009, colo-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.224-235

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² Este capítulo é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “A relação família e escola na experiência do pro- grama interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape) no município do Rio de Janeiro”, defendida em Set. 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³ Sobre esse aspecto, Yamamoto esclarece que: “[...] a reprodução das relações sociais não se restringe à reprodução da força viva de trabalho e dos meios objetivos de produção (instrumentos de produção e matéria-prima). A noção de reprodução engloba-os, enquanto elementos substanciais do processo de trabalho, mas, também, os ultrapassa [...] Refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção. Nesse processo são gestadas e recriadas as lutas sociais entre os agentes sociais envolvidos na produção, que expressam a luta pelo poder, pela hegemonia das diferentes classes sociais sobre o conjunto da sociedade.” (IAMAMOTO ; CARVALHO, 2000, p. 72; suprimimos)

⁴ A Política Educacional na cidade do Rio de Janeiro é organizada através de uma divisão territorial em 11 (onze) áreas, chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas, de forma descentralizada, possuem uma função de gerir, organizar e executar as ações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), repassando as determinações diretamente para as escolas que fazem parte daquela fração territorial.

⁵ Destacamos aqui algumas informações acerca do prefeito do RJ, relacionadas ao contexto histórico de que se trata este artigo, retiradas de vários jornais e outras mídias que circulavam naquele momento. Eduardo da Costa Paes foi prefeito do Rio de Janeiro de 2009 a 2016, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB em sua primeira candidatura à prefeitura do Rio. Com o apoio do presidente Lula, Eduardo Paes foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro no segundo turno das eleições de 2008, assumindo seu primeiro mandato de 2009-2012. Em sua reeleição em 2012, a coligação de Eduardo Paes chamada de “Somos um Rio” reuniu nada menos que 20 partidos (PRB, PP, PDT, PT, PTB, PMDB, PSL, PTN, PSC, PPS, PSDC, PRTB, PHS, PMN, PTC, PSB, PRP, PSD, PC do B, PT do B) o que lhe rendeu 16 minutos e 15 segundos de propaganda política na televisão. O prefeito foi eleito em primeiro turno com 64,60% dos votos.

⁶ Esse programa tem como 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 interpodem no cotidiano escolar.

cado em prática a partir de janeiro de 2010 desenvolve um trabalho de forma interdisciplinar – assistente social, professor e psicólogo – com a instituição escolar promovendo o diálogo entre os diferentes saberes.

A condução deste texto se dará a partir do estabelecimento de mediações entre a realidade, objeto de nossa reflexão, e o processo de hegemonia do capital financeiro, apreendendo as particularidades da política de educação no Rio de Janeiro no campo da reprodução social.

O cenário no qual a educação brasileira estava inserida no momento desse estudo, tem sua origem vinculada ao papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional, das premissas produtivistas que passaram a organizar os mecanismos de avaliação e financiamento dessa política, além das particularidades que assume a descentralização das políticas sociais no Brasil, sobretudo, no campo educacional.

Nesse sentido, a política educacional brasileira e carioca se articulou à dinâmica expansionista do capital, cumprindo algumas funções ideológicas e econômicas importantes, tendo como carro-chefe as chamadas “parcerias” entre o público e o privado, desenvolvendo programas e projetos que pretendiam assegurar as condições de acumulação do capital financeiro. Procuravam sedimentar a ideia da coesão social, visando à obtenção do consenso ativo dos dominados para os quais é central o estabelecimento de relacionamentos entre a escola e a família que assegurassem o alcance das metas de desempenho educacional.

Desde o início do século XXI no Brasil as políticas sociais acentuam a centralidade da família em suas ações reforçando sua dimensão privada. O caráter familista⁷ das políticas públicas é configurado, sobretudo, pelos programas de transferência de renda, que se caracterizam como uma das estratégias implementadas sob a hegemonia do capital financeiro.

Uma das tendências das ações governamentais da política de educação no município do Rio de Janeiro - desde meados da década de 1990 – é a de ampliar as formas de acesso da população à escola, trazendo para o interior dessa instituição segmentos sociais que há muito estavam excluídos ou não depositavam na educação escolarizada uma perspectiva de ascensão social. Nesse contexto, professores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outras profissões, são chamados a atuar neste processo a partir de programas governamentais que assegurem as metas previstas de ampliação do acesso, permanência e desempenho escolar.

Nesse sentido, é possível entender a criação do Proinape como a materialização de uma estratégia de ação do Estado na relação família e escola. O referido programa se incorpora à perspectiva do Estado educador no estabelecimento de consensos e na difusão da ideologia dominante.

Os dados aqui apresentados são oriundos de uma extensa análise documental⁸ cujo *corpus* foi composto pelos relatórios de avaliação final das equipes do Proinape da 4ª Coordenadoria Regional de Educação nos anos de 2011 e 2012.

⁷ O “familismo” é um conceito em que a política pública concebe e/ou estabelece que as famílias devem assumir a responsabilidade principal pelo bem-estar social de seus membros. Essa perspectiva, no contexto da política social, tem se constituído a partir da premissa de que existem duas formas “naturais” para a provisão das necessidades dos sujeitos sociais: o mercado, através do trabalho, e a família. O Estado, neste caso, só intervém quando um desses dois canais falha em suas funções, porém, de forma temporária. Esta concepção está vinculada à ideologia de que a família, uma instituição privada, só deve receber ajuda pública como forma de compensação em caso de ter fracassado em sua função “natural” de proteção social, ou em caso de pobreza, sob forma de compensação, tendo como garantia apenas um mínimo universal por parte do Estado. (ESPING-ANDERSEN, 1991; CAMPOS e MIOTO, 2003).

⁸ Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, programas e projetos relacionados às políticas públicas federais e municipais nas quais emergiam as práticas institucionais relacionadas à família pobre da classe trabalhadora no município do Rio de Janeiro no período citado, além dos relatórios de avaliação final de todas as equipes do Proinape da 4ª CRE dos anos de 2011 e 2012.

No que diz respeito a 4ª CRE, no período da realização desse estudo, ela possuía 76.776 alunos⁹, 101 escolas de ensino fundamental, 27 creches e 15 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)¹⁰. Esta Coordenadoria faz parte de uma vasta extensão territorial que abrange os bairros de Jardim América, Maré, Manguinhos, Penha, parte da Vila Da Penha, Penha Circular, Cordovil, Olaria, Bonsucesso, Parada de Lucas, Vigário Geral, Ramos, Brás de Pina, parte do Complexo do Alemão e todo o Complexo da Penha.

A equipe do Proinape da 4ª CRE era composta de 09 assistentes sociais, 08 psicólogos e 03 professores, segundo o Plano de Ação 2013 da referida área, e formavam 6 equipes, interdisciplinares em sua maioria.

O TRABALHO DO PROINAPE NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Apesar das diferentes escolas atendidas, da não proximidade entre os bairros dessas unidades, das equipes do Proinape serem diferentes, assim como as demandas elencadas nos planos de trabalho de cada unidade, uma questão é comum a quase todos os relatórios de trabalho das equipes: a necessidade apontada pelas escolas para que o Proinape intervenha nas famílias de seus alunos.

Essa necessidade é destacada pelas unidades escolares de diversas formas, conforme apontam os relatórios: “infrequência escolar”; “falta de hábitos e atitudes de higiene por parte dos responsáveis junto aos seus filhos”; “alunos com baixo rendimento”; “alunos agressivos, dispersos e pouco interessados nas atividades propostas em sala de aula”; a necessidade de chamar os pais às suas “responsabilidades”, “a não participação das famílias na vida escolar de seus filhos”, “negligência das famílias”, “situações de maus-tratos contra crianças e violência doméstica”, familiares com “dificuldades de impor limites” aos seus filhos, dentre outras.

Nessa conjuntura, o trabalho do Proinape na relação da escola junto às famílias pobres da classe trabalhadora, tem se constituído na perspectiva de estabelecer o consenso e se necessário, apontar as medidas de coerção a que podem ser submetidas; ou seja, dentro da perspectiva gramsciana, atua junto aos órgãos da sociedade civil como o intelectual educador, organizador da hegemonia e do consenso ativo dos dominados. Abaixo, a passagem de um dos relatórios traduz essa afirmação:

[...] Como proposta para trabalhar a aproximação das famílias do espaço escolar, inicialmente a equipe planejou a realização de reuniões mensais com os responsáveis, a partir de temas que perpassam o espaço escolar e também àqueles de interesse do público alvo. Neste sentido, ainda no 1º semestre, a equipe realizou reuniões por turmas objetivando conhecer as famílias e favorecer o espaço para fala destes responsáveis. O tema abordado consistiu em trabalhar e conhecer o significado de educação e escola para cada um, abordando a co-responsabilização da escola e da família no processo de desenvolvimento das crianças. Outros temas perpassaram o encontro como: a qualidade do ensino, infrequência escolar, preconceito, oportunidades de trabalho, rotina escolar, regras, gestão participativa, dentre outros. Como desdobramento deste encontro inicial, foi possível realizar uma reunião com a equipe gestora e outra com o grupo de professores para dar uma devolução dos encontros realizados. A partir do exposto, do relato das famílias e da contribuição da equipe, pudemos discutir propostas para a melhoria da rotina da escola, como por exemplo, a necessidade de regras claras e consequências diante do descumprimento das mesmas. Observamos que a escola intensificou a notificação das famílias dos alunos que chegavam atrasados, com a proposta de ampliar as notificações aos que compareciam sem o unifor-

⁹ Segundo dados fornecidos pela Assessoria de Ação Integradora da 4ª CRE, em 27 Jun. 2013.

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listarEscolasDaCre&idSe- tor=1605> Acesso em 08 Jul. 2013.

me. A equipe gestora destacou os efeitos positivos desta ação pontuando a diminuição significativa das impontualidades (1º dia: em torno de 30 notificações e 2º dia: 5 notificações) e sobretudo o aumento da procura das famílias para apresentação de justificativas e esclarecimentos sobre a notificação (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 04-05; suprimimos).

Para Donzelot (1986), a estratégia de disciplinamento do Estado junto às famílias pobres não é nova e data do final do século XIX, onde várias profissões surgiram para assumir para si o chamado trabalho social junto às famílias pobres daquela época. Dentre essas profissões estavam os assistentes sociais e os educadores que em nome de proteger “a infância em perigo” buscavam técnicas eficazes para evitarem que os “pré-delinquentes” vissem a se tornar perigosos. A esse respeito, particularmente, o assistente social é solicitado não pelo seu caráter “técnico-especializado”, mas, basicamente, pelas funções de cunho “educativo”, “moralizador” e “disciplinador” que exerce sobre as classes trabalhadoras. “O Assistente Social aparece como o profissional da coerção e do consenso, cuja ação recai no campo político” (IAMAMOTO, 1992, p. 42).

O profissional de serviço social, não somente nas instituições escolares, mas na totalidade das políticas públicas e sociais que atua, é convocado a atuar com essa dialética do controle/consenso. A visão deste profissional na sociedade ainda está bastante vinculada à ideia de “ajuda ao próximo”, ligada a uma perspectiva moralizadora e moralizante de ajuste social junto às camadas mais empobrecidas.

Outra temática recorrente e que aparece em grande parte dos relatórios é a infrequência escolar. Após a análise dos documentos das equipes é possível perceber que a infrequência escolar só é discutida a partir do que a escola e o Proinape identificavam como importantes. A questão é tratada como uma infração ao direito à educação pela família, que é responsável pelos alunos faltosos. Estamos de acordo com essa avaliação, porém, as equipes não pautavam seus trabalhos em entender porque em determinadas escolas o problema da infrequência é maior do que em outras, por exemplo.

Os programas de transferência de renda, em sua totalidade, definem como obrigatoria a frequência escolar de no mínimo 85%. Em todas as escolas municipais temos a presença de famílias pobres da classe trabalhadora beneficiária desses programas e mesmo assim muitas ainda colocam a infrequência escolar como demanda principal para o Proinape.

Algumas equipes utilizaram uma estratégia interessante para “monitorar” a infrequência dos alunos em determinadas unidades escolares: pensar na trajetória escolar da família, assim como o histórico do aluno. Entretanto nenhum instrumento foi pensado para que a escola pudesse se repensar enquanto um espaço que pode produzir a infrequência. É recorrente, portanto, a conclusão equivocada da escola de que a família é culpada pela infrequência. A primeira se encarrega de cobrar da família o seu compromisso de levar o filho à escola, mas não de se repensar enquanto instituição responsável também pela socialização e formação dos sujeitos.

Cabe ressaltar que a contradição vivenciada pelas equipes no interior do trabalho com as escolas, aparece nos relatórios. Alguns deles descrevem o cenário de uma escola que não possui somente alunos infrequentes, mas também professores, já que a média de permanência deles na escola é baixíssima. A rotatividade de professores em uma comunidade violenta é uma realidade dessa prefeitura, da cidade e das gestões públicas. Alguns trocam de escola e muitos outros adoecem, aumentando as estatísticas de professores licenciados em toda a rede. Mas praticamente não se vê qualquer mobilização coletiva por parte dos servidores que compõem essas unidades escolares. Eles têm escolhido lidar com essas questões de maneira individual, seja trocando de escola, seja pedindo exoneração.

Por diversas vezes, na análise dos relatórios, é pontuada a violência urbana como um grande e grave problema em determinadas áreas da 4ª CRE, com ações extremamente

violentas da polícia que inviabilizam por diversas vezes que a escola funcione. Essa situação nos faz perceber que nem as aulas para aqueles alunos acontecem com frequência e as equipes reconhecem os reflexos dessas questões como uma das hipóteses para que os seus objetivos (e os da escola) não sejam alcançados.

Como, então, exigir a efetivação de um direito à educação para as famílias pobres da classe trabalhadora em um território marcado por ausências do Estado - no sentido de provedor das políticas públicas essenciais - e pela violência urbana, protagonizada pelo próprio Estado, em seu sentido restrito? Muitas vezes a justificativa aparece através do discurso da garantia do direito à educação. Vejamos um trecho retirado de um dos relatórios analisados:

Entendemos a gravidade desta questão da infrequência e evasão visto que implica em violação do direito da criança e, além disso, percebemos o prejuízo no que diz respeito ao desenvolvimento escolar do educando. A gestão pontuou já realizar um trabalho junto às famílias, contudo, temos interesse no trabalho em conjunto a partir desta questão, de forma sistemática para o próximo ano (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 06)

É importante refletir que na atualidade, interessa aos gestores da política de educação que as crianças estejam frequentando a escola. E isso é demonstrado através dos diversos programas sociais que estimulam a frequência escolar.

Quando uma criança ou adolescente falta à escola, em última instância as instituições de acompanhamento e controle da ação do Estado (Conselho Tutelar, Ministério Público) são acionadas. Mas antes disso, o Estado, através de seus programas de ação trabalhará essa questão através do consenso, tentando “trazer de volta esta criança” e garantir que todas elas frequentem a escola. Geralmente essa ação implica alguma ameaça, punição ou tutela em relação à família, sem que a responsabilidade do Estado seja aferida. E essa ação será respaldada pela perspectiva do direito à educação.

Contudo, é importante identificar o que os assistentes sociais do Proinape estão trazendo como elemento discursivo para o estabelecimento desse consenso? De que forma e sob que perspectiva esse aluno está sendo abordado? E a sua família? Com base em quais argumentos? Como é que esse discurso produz ou reproduz determinados projetos de sociedade, determinadas concepções de educação? Porque é dessa forma, no cotidiano, que a função educativa do Estado, segundo Gramsci¹¹, ganha materialidade.

A esse respeito, cabe mencionarmos a teoria do “capital social” que passa a fazer parte do debate promovido pelas agências internacionais a partir da década de 1990. Essa ideia pretende introduzir uma dimensão mais humanizada dos processos econômicos, ou seja, pretende tornar o capitalismo “menos selvagem”.

Tomando a concepção de Gramsci de *Estado ampliado* (sociedade política + sociedade civil) e de *Estado-educador*, pode-se concluir que a penetração da ideologia do capital social no senso comum das massas, ao promover a despolitização e enfraquecer os embates entre classes, exerce uma “função educadora”. Ao disseminar a ideia de se construir um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para “combater” as mazelas sociais, cria-se uma “vontade de conformismo” (MOTTA, 2008, p. 34, grifos do autor)

¹¹ Gramsci formula a ideia de que além da coerção, o Estado tem uma função educativa para manter-se no poder, assegurando as condições necessárias à ampla expansão da sociabilidade burguesa. Tem uma função importante na manutenção e reprodução da lógica capitalista ao garantir as bases de continuidade do modo de produção através de políticas econômicas e sociais. E, no sentido gramsciano, incorpora um conjunto de funcionários, instituições, intelectuais que fazem com que as ideias e práticas da ideologia dominante se mantenham na sociedade, principalmente no capital monopolista (GRAMSCI, 2011a)

Valla e Hollanda (1994), já chamavam a atenção, mesmo em outra conjuntura política e social, para a questão do fracasso escolar entre as classes populares ser encarada como uma questão individual, própria dos alunos e seus problemas. Advertem que muitas vezes o que é visto como “abandono” pode ser, na realidade, consequência do entendimento que a escola não se configura como um caminho que promove a melhoria social da família.

Em uma pesquisa realizada por esses autores na localidade da Penha (que pertence à área da 4ª CRE) na década de 1980 junto aos centros de saúde e as escolas públicas do bairro apontou que as explicações dadas pelos profissionais entrevistados acerca do fracasso escolar, estavam TODAS fora da escola.

Em outro texto, sobre a mesma temática, Valla (2011) indica que em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, foi possível constatar que a precariedade acerca dos serviços públicos destinados à população pobre da classe trabalhadora é justificada a partir da “culpabilização da vítima”, ou seja:

A imagem construída corresponde à individualização da culpa como explicação de uma prática coletiva. Trata-se de acusar os pais de não motivar seus filhos nos estudos para explicar um índice de ‘fracasso escolar’, mas trata-se também de acusar o operário acidentado de não ter prestado atenção ou o pai do filho desidratado de não oferecer os cuidados necessários à criança (VALLA, 2011, p. 83, grifos do autor).

Outro tema extremamente recorrente, estando presente na totalidade dos relatórios analisados são os casos individuais encaminhados pelas escolas.

Um aspecto importante de ser ressaltado aqui é a reflexão feita por Algebaile (2009), de que a escola tem funcionado como um “cartão de visita” do Estado numa lógica em que através dela é que a população pode vir a acessar determinados serviços, ou seja, serve como “porta de entrada” para a obtenção de serviços básicos.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Proinape também está pautado nessa lógica assumindo uma tripla função: recolher os casos individuais complexos que a escola não tem condições de lidar, articular a rede local para o atendimento dessas situações e como consequência, ser um mecanismo de “porta de entrada” para os serviços que as famílias pobres da classe trabalhadora não conseguem, por vezes, acessar através de outros caminhos.

O Proinape chega à escola também com a perspectiva de inseri-la na articulação da rede local que, muitas vezes, não se comunica ou é precária. E nesse contexto, acaba sendo uma equipe com quem a escola pode contar ou, pelo menos, dialogar na resolução de seus diversos problemas. Vale destacar, que a debilidade da rede sócio-assistencial é um dos principais problemas enfrentados pelas equipes do Proinape e é claro, pelas famílias pobres da classe trabalhadora.

Muitos casos considerados graves pelas equipes e pelas escolas – sejam eles referentes à saúde, saúde mental, violência sexual e doméstica, entre outros – esbarram na precariedade da referida rede e no não investimento estatal nas políticas públicas básicas.

Todos os relatos apresentados nos diferentes relatórios das equipes do Proinape da 4ª CRE refletem a ausência de políticas públicas efetivas do Estado, principalmente nas comunidades mais carentes. E de fato, a única instituição estatal que se faz presente cotidianamente na prestação desses serviços à população é a escola. Esta está cada vez mais precarizada, com ausência de recursos e questões que de fato extrapolam suas possibilidades de ação.

E nesse contexto, a família pobre da classe trabalhadora assume quase que inteiramente sozinha, uma série de obrigações que dizem respeito à reprodução social. Cabe ressaltar a reflexão feita por Algebaile (2009) a cerca da desqualificação da escola pública:

Numerosos traços dos processos e fenômenos analisados reforçam a interpretação de que, no Brasil, parte importante da desqualificação da escola está vinculada à sua utilização para finalidades não limitadas ao campo educacional [...]. A presença da escola em lugares “marcados por ausências” conferiu a essa instituição um sentido estratégico excepcionalmente amplo [...], ou seja, lugares onde a ausência concreta de instituições e serviços já era, de algum modo, “percebida”. A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações (ALGEBAILLE, 2009, p. 328-329; suprimimos; grifos do autor).

Apesar de a participação democrática se constituir como uma prerrogativa e estar presente nos discursos das diversas equipes do Proinape, com destaque para os assistentes sociais, é possível afirmar que ela foi raramente incorporada ao cotidiano do trabalho das equipes na 4ª CRE. Nesse sentido, os relatórios indicaram que na relação entre a escola e a família, é dada pouca ênfase à dimensão política, mesmo quando as ações são coordenadas pelo Proinape. A família aparece sempre em uma posição de “receptora de informações” da escola e não como partícipe de um processo político-pedagógico. A família só é requisitada para cumprir deveres e não para discutir os assuntos escolares com os professores ou gestores. Como é possível discutir a responsabilidade de pais e alunos, sem a presença deles? Dá a ideia aqui de que os “especialistas” em educação podem dizer o que o outro deve fazer.

Donzelot (1986) apresenta uma passagem que descreve “a missão do professor”, em situação semelhante, destinada às famílias pobres na França no final do século XIX:

[...] essas famílias que povoam os subúrbios de nossas grandes cidades, os cumes de nossas montanhas, as margens de nossas florestas, de nossos portos marítimos, das minas e das manufaturas, essas raças inteiras de boêmios, de ciganos ou de saltimbancos que conservaram no nosso meio os hábitos e costumes dos bárbaros, todas essas populações enfraquecidas, embrutecidas e desmoralizadas pela miséria ou degradadas pelos hábitos do vício e da vagabundagem [...] a missão social do professor será jogar a criança contra a autoridade patriarcal, não para arrancá-la à sua família e desorganizá-la ainda mais, porém, para “fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar” (DANZELOT, 1986, p. 75; suprimimos; grifos do autor).

O Conselho Escola Comunidade (CEC)¹², assim como o Grêmio Estudantil se constituem como instrumentos pouco utilizados pelas escolas e também pelo Proinape da 4ª CRE, principalmente naquilo que essas legislações propõem de mais democrático: a perspectiva da gestão participativa.

Trabalhar a relação entre a escola e a família é um desafio para esta sociedade que sempre teve uma estrutura muito autoritária de educação e, principalmente, quando a escola sustenta a premissa de que sua relação com a família deve ser mediada pelo não conflito, isto é, pela obediência das famílias às questões da escola.

¹² A criação do Conselho Escola Comunidade (CEC) data de 24 de agosto de 1984, através da Resolução nº 212 - anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto original da Resolução expõe a necessidade da criação de um organismo de forma mais abrangente do que a Associação de Pais e Professores; reforça a necessidade de discutir questões de interesse da Comunidade Escolar, além de expor a necessidade de democratizar a escola através da interação constante e efetiva entre Escola/Família/Comunidade. O texto contendo apenas 6 artigos indica que seriam baixadas normas complementares. Através da Portaria E/SUBE/CGG Nº 48 de 17 de março de 2010, o CEC foi alterado em suas funções. O Conselho Escola Comunidade - CEC possui caráter consultivo, sendo suas atividades exercidas em co-participação com a Direção da Unidade Escolar. Tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade contribuindo, desta forma, para a democratização da escola, visando à melhoria do ensino.

Por isso, acreditamos que o incentivo às práticas da gestão democrática se constitui como um caminho fecundo e que deveria ser investido por todos os profissionais da educação, principalmente os assistentes sociais que exercem suas funções no Proinape.

Poucas equipes relataram experiências com o CEC ou grêmio estudantil nos anos de 2011 e 2012. A esse respeito, cabe apresentar a reflexão realizada por Valla (2011) sobre uma possível aliança entre pais e professores em busca de uma educação pública de qualidade. O autor acredita que incluir os pais nesta aliança significa entender que os responsáveis organizados são uma forma de movimento popular. E ele chama atenção que não se trata de algo genérico no estilo “todos juntos, venceremos”, mas sim porque entende que aos pais também interessa uma escola pública de qualidade e que a aliança entre eles e os professores podem representar a diferença que está faltando, já que a pressão da categoria dos professores sozinha tem sido insuficiente para garantir as melhorias almeçadas.

Porém, é preciso distinguir a concepção demonstrada por Valla (2011) daquela “valorização da participação comunitária” que tem estado presente em todos os documentos dos organismos multilaterais, assim como na proposta de várias Organizações não governamentais (ONGs). É preciso olhar para isso com cuidado porque “participação comunitária” significa cada vez mais a ausência do Estado. No caso da 4ª CRE podemos dar como exemplo a Maré, que possui diversas ONGs e a cada vez menos a presença do Estado como provedor das políticas públicas essenciais à população.

A iniciativa de trabalhar junto aos familiares do CEC incentiva a prática democrática nas escolas e visa corroborar com a ideia defendida por Gramsci de que a escola, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas e que ela pode auxiliar no processo de transformação social, podendo proporcionar às famílias pobres da classe trabalhadora os meios iniciais para que elas sejam capazes de questionar a hegemonia imposta por seus governantes.

Entretanto, os poucos relatórios que abordam ações envolvendo o CEC ou o Grêmio Estudantil apontam que esse trabalho ainda se coloca como um desafio. De fato, estimular a participação democrática junto a algumas instituições e setores – no caso famílias e alunos - que não possuem a prática de decidirem sobre os rumos de suas vidas inclusive, não se constitui como uma tarefa das mais fáceis. As famílias, assim como os alunos, são frutos dessa mesma instituição escolar que não permite o conflito e que trata todas as questões buscando a harmonia e ensinando e já fornecendo a resposta do que é certo e errado. Ambos, em suas trajetórias escolares na escola pública, poucas vezes foram convidados a refletirem criticamente sobre algum assunto.

Por todos os motivos já apresentados, acreditamos que o CEC no município do Rio de Janeiro, pode ser um agente potencializador da gestão democrática no interior das escolas, mas é preciso conduzir os pais a essas reflexões e esclarecê-los acerca de suas funções e atribuições no Conselho Escola Comunidade.

Estimular as práticas de gestão democrática nas escolas significa dizer para essas famílias pobres da classe trabalhadora, assim como aos seus filhos, que eles podem e tem o direito de intervir junto à direção da escola nas decisões dos projetos pedagógicos que serão desenvolvidos, na prioridade da utilização das verbas, etc., proporcionando também às escolas uma nova maneira de se relacionar com esses pais e alunos, que não perpassa apenas as situações de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a reflexão aqui exposta, é possível perceber que as ações do Proinape da 4ª CRE junto às famílias pobres da classe trabalhadora reforçam, na maioria das vezes, a posição das escolas de manter a pedagogia da hegemonia¹³.

Em quase todas as intervenções do Proinape as famílias são acionadas para “colaborarem na aprendizagem dos filhos e garantirem sua frequência nas aulas”. E ao falharem as tentativas de obtenção do consenso, imbuídos da perspectiva do direito à criança e ao adolescente, as equipes acionam o Estado-coerção. Isso pode ser verificado pela quantidade de vezes que é citado em TODOS os relatórios os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar, Ministério Público, etc.

A contradição vivenciada cotidianamente pelos profissionais do Proinape - ou seja, práticas de controle sobre as famílias e que estimulam o consenso em torno dos valores hegemônicos na sociedade, com ações que priorizam a valorização do direito ao acesso às políticas públicas de qualidade – é analisada por Yamamoto, ao pensar o trabalho dos assistentes sociais:

Todos esses fatores se somam para configurar uma consciência profissional profundamente ambígua, em que se constata uma ampla distância entre os propósitos anunciados e os resultados da ação. Mobilizado por motivações pessoais e pela ‘boa intenção’ de solidariedade humana aos setores mais pauperizados e oprimidos da sociedade, o profissional acredita, frequentemente, estar trabalhando para os interesses do ‘povo’. Porém, sua crença é subvertida através de sua prática, transmutando-se em resultados que negam as representações de seu fazer. Confunde, frequentemente, intenções com o resultado e o significado social de sua intervenção profissional na sociedade (IAMAMOTO, 1992, p. 53; grifos do autor)

É possível perceber, seja após a pesquisa realizada, seja no dia a dia de trabalho, que uma das funções da escola, no ensino fundamental ou na formação para o trabalho complexo, é justamente não apresentar as contradições inerentes à sociabilidade burguesa. A escola, como parte constituinte dos aparelhos privados de hegemonia, nos termos gramscianos, trabalha com seus alunos e suas famílias maneiras de “ver” a sociedade, sem interpretá-la, ou seja, sem uma apreensão dos processos sociais e as suas contradições. Estas últimas ou viram antinomias, polarizações ou sequer são apresentadas.

A crescente presença de assistentes sociais na educação fundamental, como no caso do Proinape no município do Rio de Janeiro, pode ser interpretada como a constatação de que a escola pública se transformou em uma escola voltada “para os pobres”, já que esses profissionais não são contratados para assegurar direitos na educação e sim para lidar com as classes mais empobrecidas, usuários dos programas de transferência de renda.

¹³ Neves e Sant’ Anna (2005) explicam que na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve a pedagogia da hegemonia, que possuem ações concretas tanto na própria aparelhagem estatal e na sociedade civil. Anunciam que esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, foi inspirado nele já que, segundo ele, toda e qualquer relação hegemônica também se constitui enquanto uma relação pedagógica. Destacam ainda que a escola se torna um importante instrumento difusor da “pedagogia da hegemonia” ou “pedagogia da conservação”, disseminando ideais, ideias e práticas das classes dominantes, amparados pela hegemonia burguesa. Esclarecem que a pedagogia da hegemonia se desenvolve amparada por pressupostos da teoria keynesiana com o discurso de ampliar os direitos sociais de trabalho, moradia, alimentação, educação, saúde e etc., e que se desenvolve através de políticas sociais executadas diretamente pelo governo com o objetivo de obter o consenso da maioria da população ao projeto societário da burguesia, aumentando, por outro lado, a produtividade da força de trabalho. Essas políticas se constituem também, segundo as autoras, como um importante veículo que redefine os graus e os momentos de correlação de forças políticas nas formações sociais contemporâneas, visando impedir que a classe trabalhadora supere o nível econômico-corporativo de organização das suas lutas sociais.

Uma das constatações a que este estudo chegou é que a educação brasileira e do município do Rio de Janeiro esteve pautada num tipo de relação entre o público e o privado que se expandiu no campo das políticas sociais, mas que na educação tem representado uma importante estratégia não só de sustentação da gestão sob racionalidades empresariais, produtivistas, mas de formulação de conteúdos pedagógicos que fomentam o papel da família no alcance das metas educacionais definidas na ampla subordinação da educação pública aos preceitos dos organismos internacionais. Esse “empresariamento” da educação pública se configura como uma das estratégias da nova pedagogia da hegemonia, ou seja, uma nova forma de educar o consenso.

O Proinape também não está isento das contradições presentes na sociabilidade atual. Sua prática, no âmbito da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) procura responder às ações demandadas pelas unidades escolares a partir de estratégias de reestabelecimento de consensos na relação entre a escola e a família.

Sob essa conjuntura, uma pergunta ainda mais complexa se faz importante: o que significa a educação dentro de uma sociedade de classes? Apesar de um discurso de escola única, inclusiva e para todos, ela será sempre desigual dentro da sociedade capitalista.

Segundo Gramsci, a sociedade civil é o terreno fértil para a luta de classes, para a disputa de interesses distintos e de construção de estratégias contra-hegemônicas. Estas últimas não estão dadas, nem acabadas. Estão em construção. Vale aqui então, retomarmos o célebre ensinamento de Gramsci que o “pessimismo da inteligência” não ultrapasse o “otimismo da vontade”.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

CAMPOS, Marta.; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Política de Assistência Social e a posição da família na política social brasileira. **Ser Social**, Brasília, Vol. 0, N.12, mar. 2003. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/281. Acesso em 13 Mar. 2013.

CUNHA, Lauren Almeida. **A relação família e escola na experiência do programa interdisciplinar de apoio às Escolas (Proinape) no município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2013. 217f.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n. 24, São Paulo, 1991, p. 84-116.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do livro, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935** / Carlos Nelson Coutinho (org.) – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. 375 p.

GRAMSCI, Antonio. 1891-1937. **Cadernos do cárcere, v.2**, 6.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b. 334 p.

GRAMSCI, Antonio. 1891-1937. **Cadernos do cárcere, v. 3/** Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Assistente Social: profissional da coerção e do consenso? *In*: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaí- os Críticos. São Paulo, Cortez, 1992. p. 40-86.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 13. ed. São Paulo, Cortez: CELATS, 2000.

MOTTA, Vania C. “Capital Social”: solução para os males do capitalismo mundializado?. *In*: **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

NEVES, Lúcia Maria W. ; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educa- dor e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova peda- gogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução N° 212 de 24 de agosto de 1984, que dispõe sobre a criação do Conselho Escola Comunidade – CEC**. Rio de Janeiro: SME, 1984.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria municipal de educação. **RESOLUÇÃO SME N° 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.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria municipal de educação. **Portaria E/SUBE/CED N° 04 de 10 de Dezembro de 2009**. Cria o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2009.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria Municipal de Educação. **PORTARIA E/SUBE/CGG N° 48 DE 17 DE MARÇO DE 2010**. Dispõe sobre a organização e o Funcionamento do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Muni- cipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Ano XXIV • N° 4 • Quinta-feira, 18 de março de 2010. p. 16.

RIO DE JANEIRO/RJ. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Educação em Núme- ros**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 07 jul. 2013.

RIO DE JANEIRO. Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. **Relatório de avalia- ção do trabalho realizado na Escola Municipal Ministro Afrânio Costa (04.11.017)** Referência: 2012. Rio de Janeiro: SME/Proinape, 2012.

VALLA, Victor. V. A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. *In*: VALLA, Victor. V.; ALGEBAILLE, E.; GUIMARÃES, M.B. (org.). **Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 75-89.

VALLA, Victor. V.; HOLLANDA, Eliane. **A escola pública** – Fracasso escolar, saúde e cidadania. *In*: VALLA, Victor. V.; STOTZ, Eduardo N. (Org.). Educação, saúde e cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 53-86.