

**O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (MAE) E A POLÍTICA  
EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**SAIONARA CHAVES DE SOUZA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**FEVEREIRO – 2026**

**O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (MAE) E A POLÍTICA  
EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**SAIONARA CHAVES DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Brum Fernandes

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**FEVEREIRO – 2026**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S729

Souza, Saionara Chaves de.

O subprojeto mulheres apoiando a educação (M.A.E.) e a política educacional do estado do Rio de Janeiro / Saionara Chaves de Souza. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2026.

100 f.

Bibliografia: 95 - 98.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2026.

Orientadora: Raquel Brum Fernandes da Silveira.

Coorientadora: Mariele Troiano.

1. políticas públicas e sociais. 2. política educacional. 3. interdisciplinaridade. 4. subprojeto MAE. 5. Campos dos Goytacazes.. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61


**O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (MAE) E A POLÍTICA  
EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**SAIONARA CHAVES DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências  
do Homem – Universidade Estadual do Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das  
exigências para a obtenção do título de Mestre  
em Políticas Sociais.


Orientadora: Profa. Dra. Raquel Brum  
Fernandes

Aprovada em: 23/02/2026.

Documento assinado digitalmente  
 **CARLA CAZELATO FERRARI**  
Data: 11/03/2026 09:16:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Profa: Dra. Carla Cazolato Ferrari (PPGSA/UENF)

Documento assinado digitalmente  
 **RODOLFO FERREIRA DA SILVA**  
Data: 11/03/2026 12:31:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof: Dr. Rodolfo Ferreira da Silva (PPGSA/UFRJ)

Documento assinado digitalmente  
 **RODRIGO DE ARAUJO MONTEIRO**  
Data: 11/03/2026 12:38:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof: Dr. Rodrigo de Araújo Monteiro (PPGSP/UCAM)

Documento assinado digitalmente  
 **RAQUEL BRUM FERNANDES DA SILVEIRA**  
Data: 11/03/2026 19:25:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa: Dra. Raquel Brum Fernandes (PPGPS-UENF) – Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **MARIELE TROIANO**  
Data: 12/03/2026 09:15:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa: Dra. Mariele Troiano (UFF) – Coorientadora

---

## AGRADECIMENTOS

Este estudo é sem dúvida fruto de muitas renúncias e apoios.

Primeiramente, agradeço a Deus, a quem tenho confiança.

Aos meus pais, Ramos e Elisabete, minhas irmãs, Sabrina e Sara, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, incentivo e apoio.

Aos amigos queridos, operadores do direito, Alessandra Alves (In memoriam), pela influência de seus conselhos que estão vivos após quase 14 anos de sua partida e Geraldo Neto pelas reflexões críticas e construtivas, e pelo respeito por diferentes pontos de análise sobre áreas em comum.

Aos professores de toda minha formação, sobretudo da graduação e da especialização na Universidade Federal Fluminense (UFF), minha admiração e gratidão pelo conhecimento compartilhado.

Ao Professor Marcos Pedlowski, pelas ricas contribuições em metodologia de pesquisa. Ao mencionar Pedlowski contemplo todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual Fluminense - Darcy Ribeiro (UENF) que contribuíram neste processo.

Gratidão ainda, a minha orientadora, Raquel Brum, e a minha coorientadora, Mariele Troiano.

Aos meus colegas de turma, que compartilharam experiências e conhecimentos.

Aos membros da banca examinadora, agradeço por aceitar o convite e pela apreciação deste trabalho contribuindo para meu crescimento acadêmico e profissional.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação!

## O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (MAE) E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (MAE), em Campos dos Goytacazes/RJ. Essa iniciativa foi desenvolvida no âmbito do Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), oriundo da parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o objetivo central foi o enfrentamento da evasão escolar por meio da busca ativa de estudantes e da aproximação entre escola, família e comunidade. A educação pública brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, que se expressam nos altos índices de infrequência e evasão escolar. Tais fenômenos estão diretamente relacionados às formas de organização do Estado e à formulação e implementação de políticas públicas no contexto das sociedades capitalistas contemporâneas. No estado do Rio de Janeiro, esse cenário é agravado por recorrentes crises fiscais, políticas e institucionais, bem como pela descontinuidade de programas educacionais. Fundamentada nos referenciais teóricos da política educacional e sociologia da educação, a pesquisa compreende o Estado como um espaço de disputas políticas, ideológicas e de classe, no qual as políticas educacionais se materializam de forma contraditória e limitada. Para este estudo apresenta como problema de pesquisa, “o subprojeto MAE no contexto da política educacional do estado do Rio de Janeiro”, e como questão de pesquisa, “de que maneira o subprojeto MAE se insere no contexto de projetos e programas educacionais implementados pelo estado do Rio de Janeiro a partir de uma escola no município de Campos dos Goytacazes (RJ)?” Destaca-se como objetivos gerais, “analisar o subprojeto MAE a partir da percepção de sujeitos que participaram em uma escola situada no município de Campos dos Goytacazes (RJ) no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro desde o processo de redemocratização nacional e contribuir com os estudos sobre a escola pública brasileira na perspectiva interdisciplinar dos campos da sociologia da educação e das políticas educacionais. O referencial fundamenta-se na concepção de Estado em Max Weber (1999), em diálogo com Pierre Bourdieu (1990) e Hofling (2001). As políticas públicas são compreendidas a partir de (Hofling, 2001; Pereira, 2009), e as políticas sociais com base em Behring e Boschetti (2011). No campo educacional, dialoga-se com Dermeval Saviani (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2006), Ferreira e Oliveira (2013; 2015). A educação pública é analisada a partir da sociologia de educação com base em (Moreira, 2021), (Machado, 2007) Fernandes (2021) e Coelho et al. (2025). No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que utilizou análise bibliográfica, documental e entrevistas com profissionais envolvidos na execução do subprojeto MAE e com membros de uma escola pública estadual localizada em Campos dos Goytacazes/RJ. A análise dos dados, organizada a partir de eixos temáticos, evidenciou potencialidades, limites e contradições do subprojeto MAE revelando a distância entre formulação e implementação das políticas, bem como o caráter focalizado e temporário das ações. Conclui-se que o subprojeto MAE se insere em um conjunto de iniciativas educacionais marcadas pela descontinuidade e pela dificuldade de enfrentar as determinações estruturais da evasão escolar, contribuindo para o debate crítico sobre a escola pública brasileira e as políticas educacionais no contexto fluminense.

**Palavras-chave:** Políticas públicas e sociais; política educacional. interdisciplinaridade; subprojeto MAE; Campos dos Goytacazes.

## THE SUBPROJECT WOMEN SUPPORTING EDUCATION (MAE) AND THE EDUCATIONAL POLICY OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO

### ABSTRACT

This study focuses on the subproject Women Supporting Education (MAE) in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. This initiative was developed within the framework of the Creative and Opportunities School Project (ECO), arising from a partnership between the State University of Rio de Janeiro (UERJ) and the Rio de Janeiro State Department of Education (SEEDUC). Its main objective was to address school dropout through the active search for students and by strengthening the relationship between school, family, and community. Brazilian public education is marked by profound social, economic, and territorial inequalities, which are reflected in high rates of absenteeism and school dropout. These phenomena are directly related to the ways in which the State is organized and to the formulation and implementation of public policies in the context of contemporary capitalist societies. In the state of Rio de Janeiro, this scenario is further aggravated by recurring fiscal, political, and institutional crises, as well as by the discontinuity of educational programs. Grounded in the theoretical frameworks of educational policy and sociology of education, this research understands the State as a space of political, ideological, and class disputes, in which educational policies materialize in contradictory and limited ways. The research problem guiding this study is “the MAE subproject in the context of educational policy in the state of Rio de Janeiro,” and the research question is: “How is the MAE subproject situated within the context of educational projects and programs implemented by the state of Rio de Janeiro, based on a school in the municipality of Campos dos Goytacazes (RJ)?” The general objectives are to analyze the MAE subproject from the perspective of individuals who participated in a school located in Campos dos Goytacazes (RJ), within the context of educational policies developed in the state of Rio de Janeiro since the national redemocratization process, and to contribute to studies on Brazilian public schools from an interdisciplinary perspective combining the fields of sociology of education and educational policy. The theoretical framework is based on the conception of the State in Max Weber (1999), in dialogue with Pierre Bourdieu (1990) and Hofling (2001). Public policies are understood based on Höfling (2001) and Pereira (2009), while social policies are grounded in Behring and Boschetti (2011). In the educational field, the study engages with Dermeval Saviani (2008), Shiroma, Moraes and Evangelista (2006), and Ferreira and Oliveira (2013; 2015). Public education is analyzed from the perspective of the sociology of education based on Moreira (2021), Machado (2007), Fernandes (2021), and Coelho et al. (2025). Methodologically, this is a qualitative study that employed bibliographic and documentary analysis, as well as interviews with professionals involved in the implementation of the MAE subproject and members of a state public school located in Campos dos Goytacazes (RJ). Data analysis, organized around thematic axes, highlighted the strengths, limits, and contradictions of the MAE subproject, revealing the gap between policy formulation and implementation, as well as the targeted and temporary nature of the actions. It is concluded that the MAE subproject is part of a set of educational initiatives characterized by discontinuity and by difficulties in confronting the structural determinants of school dropout, thus contributing to the critical debate on Brazilian public schools and educational policies in the state of Rio de Janeiro.

**Keywords:** Public and social policies; educational policies; interdisciplinarity; MAE Subproject; Campos dos Goytacazes.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAGE - Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar  
ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro  
CEP - Código de Ética Profissional do Assistente Social  
ECO - Escola Criativa e de Oportunidades  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
GIDE - Gestão Integrada da Escola  
ID - Indicadores de Desempenho  
IDERJ - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro  
IF - Indicador de Fluxo  
IFHT/UERJ - Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
IGT - Integrante do Grupo de Trabalho  
INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MAE - Mulheres Apoiando a Educação  
PEE/RJ - Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro  
PMERJ - Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência  
SAERT - Sistema de Avaliação Externa do Rio de Janeiro  
SEEDUC/RJ - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro  
SEPM/RJ - Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro  
TAI - Termo de Anuência Institucional  
TCE/RJ - Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UERJ - Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Projeto ECO.....	17
Quadro 2 - Estrutura do subprojeto MAE.....	17
Quadro 3 - Regionais/sedes que receberam o subprojeto MAE.....	20
Quadro 4 - Módulos e ementas da capacitação dos assistentes sociais.....	22
Quadro 5 - Módulos e ementas da capacitação das bolsistas MAEs.....	23
Quadro 6 - Análise SWOT do subprojeto MAE.....	24

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil bolsista.....	55
Tabela 2 - Perfil da assistente social.....	55
Tabela 3 - Perfil da diretora da escola.....	56
Tabela 4 - Perfil do vice-diretor.....	56
Tabela 5 - Perfil da professora de matemática.....	56
Tabela 6 - Perfil da professora de letras.....	57
Tabela 7 - Perfil do professor de história.....	57
Tabela 8 - Perfil da professora de filosofia.....	57
Tabela 9 - Perfil da orientadora educacional.....	58
Tabela 10 - Perfil do secretário escolar.....	58

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO À EDUCAÇÃO (MAE) 17</b>	
1.1 – O subprojeto MAE no “Projeto ECO”.....	17
1.2. Avaliações sobre o subprojeto MAE segundo o site do Projeto ECO.....	24
<b>CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O SUBPROJETO MAE.....</b>	<b>27</b>
2.1. O conceito de Estado.....	27
2.2. Considerações sobre as políticas públicas e políticas sociais.....	28
2.3. Aspectos históricos sobre a política educacional brasileira.....	35
2.4. A política educacional brasileira e as políticas sociais.....	42
2.5. Considerações sobre a política educacional no estado do Rio de Janeiro.....	44
2.6. Exemplos de Programas implementados no estado do Rio de Janeiro.....	47
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
3.1. Procedimentos metodológicos.....	49
3.2. Área de estudo .....	52
3.3. Estratégia de coleta de dados.....	52
3.4. Aproximação com o campo de pesquisa.....	53
3.5. Organização e análise dos dados.....	53
<b>CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>55</b>
4.1. O perfil dos entrevistados.....	55
4.1.1. Entrevistadas contratadas e atuantes no subprojeto MAE.....	55
4.1.2. Entrevistados da escola.....	56
4.2. Eixo: Processos criativos e competências.....	58
4.2.1. A orientação/capacitação sobre o subprojeto MAE.....	58
4.3. Eixo: Mães na escola (Maternar a Educação).....	63
4.3.1. O trabalho realizado pelas mulheres bolsistas do subprojeto MAE.....	63
4.4. Eixo: Análise da execução do subprojeto MAE.....	66
4.4.1. A chegada do subprojeto MAE à escola.....	66
4.4.2. Reflexões sobre os objetivos do subprojeto MAE.....	69
4.4.3. O alinhamento das diretrizes e metas estabelecidas no subprojeto MAE com as necessidades da escola e da comunidade.....	72
4.4.4. A forma como era realizada a busca ativa por estudantes infrequentes ou evadidos.....	74
4.4.5. Funcionamento do subprojeto MAE.....	76
4.4.6. O trabalho realizado na escola pela assistente social do subprojeto MAE.....	78
4.4.7. Avaliações do que foi o subprojeto MAE.....	79
4.4.8. Como avaliam o subprojeto MAE.....	81
4.5. Eixo: Política falida ou fadada ao fracasso.....	86
4.5.1. O encerramento das atividades do subprojeto MAE.....	86
4.5.2. Outros projetos ou programas desenvolvidos pelo governo do estado do Rio de	

Janeiro nas escolas públicas.....	88
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sido historicamente atravessada por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, que se expressam de forma contundente nos índices de infrequência, evasão e evasão escolar. Entende-se que essas desigualdades não podem ser compreendidas de forma isolada do modo como o Estado se organiza, formula e implementa suas políticas públicas e sociais, especialmente no contexto das formações sociais capitalistas contemporâneas. No estado do Rio de Janeiro, esse cenário é agravado por sucessivas crises fiscais, institucionais e políticas, bem como pela descontinuidade de programas educacionais.

Nesse contexto, projetos e programas educacionais emergem como respostas estatais a demandas sociais historicamente não resolvidas, frequentemente orientados por ações focalizadas, temporárias e fragmentadas. Entre essas iniciativas, destaca-se o subprojeto<sup>1</sup> Mulheres Apoiando a Educação (MAE), implementado no âmbito do Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), por meio de parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). O subprojeto MAE teve como objetivo central enfrentar a evasão escolar por meio da busca ativa de estudantes infrequentes ou evadidos, bem como promover a aproximação entre escola, família e comunidade, contando com a atuação de mulheres bolsistas e assistentes sociais contratados temporariamente.

A análise do subprojeto MAE exige uma reflexão crítica sobre o papel do Estado, compreendido não apenas como aparato burocrático e racional, conforme a concepção weberiana (Weber, 1999), mas como uma instância permeada por disputas políticas, ideológicas e de classe, conforme problematizam Hofling (2001) e Bourdieu (1990). A partir dessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas não se realizam automaticamente conforme seus desenhos institucionais, mas são atravessadas por contradições, interesses diversos e limites estruturais, produzindo resultados que nem sempre correspondem aos objetivos formalmente estabelecidos.

Este estudo baseia-se nos referenciais teóricos das políticas públicas e políticas sociais, compreendidas como ações de responsabilidade do Estado, mas que envolvem múltiplos agentes e instâncias, não podendo ser reduzidas à dimensão estatal (Hofling, 2001; Pereira,

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “subprojeto” é usada neste estudo por entender que o Projeto MAE é um subprojeto oriundo do Projeto ECO. Logo, sem intenção de substituir o termo original, apenas por entender que tal projeto se insere em um projeto formado por vários projetos, sendo assim, subprojetos.

2009). As políticas sociais são aqui entendidas como formas de intervenção do Estado sobre as expressões da questão social, mediando tensões entre capital e trabalho (Behring e Boschetti, 2011), e, no caso da educação, articulam-se à garantia de direitos sociais fundamentais, ainda que marcadas por limites impostos pela lógica capitalista e por orientações neoliberais.

No campo da política educacional, este trabalho dialoga com autores como Saviani (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2006), Libâneo (2016) e Ferreira e Oliveira (2013) Oliveira (2015), que evidenciam a histórica descontinuidade das ações estatais, o caráter pendular das reformas educacionais e a incorporação de discursos salvacionistas e gerencialistas. Essas abordagens permitem compreender a educação pública como um campo de disputas, no qual se confrontam projetos conservadores, reformistas e contra-hegemônicos (Moreira, 2021), frequentemente resultando em programas temporários que não enfrentam as determinações estruturais da evasão escolar. Como também são destacadas as considerações sobre a má-qualidade da educação sintetizadas por Machado (2007), que aponta para um eterno recomeçar nas ações/projetos implementados na política de educação.

No campo da sociologia da educação, análises relevantes sobre as ações da SEEDUC/RJ como a de Fernandes (2021), que aponta para ações impostas e sem consulta prévia dos sujeitos da escola e também Coelho et. al. (2025) que destacam percepções e dados do subprojeto MAE e sua implementação.

A análise do subprojeto MAE também se apoia nos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade das políticas públicas (Arretche, 2013), bem como nas contribuições de Barreira e Carvalho (2001), que problematizam a distância entre formulação e implementação das políticas, destacando o papel dos agentes implementadores e os pontos de estrangulamento que comprometem os resultados das ações governamentais. Além disso, o debate sobre participação social, cidadania e controle democrático fundamenta-se em autores como Marshall (1967) e Diamond e Morlino (2004), reforçando a importância da participação da sociedade civil na formulação, execução e avaliação das políticas públicas.

Diante desse arcabouço teórico, este estudo tem como questão de pesquisa compreender como o subprojeto MAE dialoga com um conjunto de projetos e programas educacionais implementados pelo estado do Rio de Janeiro, considerando suas diretrizes, objetivos, formas de execução e resultados e justifica dada a amplitude e a forma como o subprojeto MAE foi implementado. O objetivo geral consiste em analisar o subprojeto MAE a partir de uma escola situada no município de Campos dos Goytacazes (RJ) no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro desde o processo de

redemocratização nacional, contribuindo para o debate crítico sobre a escola pública brasileira nos campos da sociologia da educação e das políticas educacionais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou análise documental e entrevistas com profissionais envolvidos na execução do subprojeto MAE e com membros de uma escola localizada na região central do município de Campos dos Goytacazes (RJ). A análise dos dados foi organizada a partir de eixos temáticos que permitiram problematizar tanto os processos de implementação quanto as percepções dos sujeitos acerca do subprojeto MAE evidenciando suas potencialidades, limites e contradições.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o subprojeto MAE no âmbito do Projeto ECO. O segundo capítulo discute os fundamentos teóricos relacionados ao Estado, às políticas públicas e à política educacional, além de refletir sobre concepções associadas à escola pública brasileira. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados. O quarto capítulo analisa os dados empíricos, seguindo eixos temáticos que permitem uma leitura da execução do subprojeto MAE a partir das percepções dos entrevistados. Por fim, as conclusões sintetizam os principais achados da pesquisa e apontam reflexões para o campo das políticas educacionais.

Para orientar o processo de coleta e análise de dados, a seguinte questão de pesquisa, objetivos gerais e específicos foram utilizados para orientar o processo de coleta e análise de dados.

### **Questão de Pesquisa**

De que maneira o subprojeto MAE se insere no contexto de projetos e programas educacionais implementados pelo estado do Rio de Janeiro a partir de uma escola no município de Campos dos Goytacazes (RJ)?

### **Objetivo Gerais**

Analisar o subprojeto MAE a partir da percepção de sujeitos que participaram em uma escola situada no município de Campos dos Goytacazes (RJ) no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro desde o processo de redemocratização nacional.

Contribuir com os estudos sobre a escola pública brasileira na perspectiva dos campos da sociologia da educação e das políticas educacionais.

**Objetivos Específicos**

Examinar as diretrizes, metas e resultados do subprojeto MAE e relacioná-los ao contexto da política educacional estadual.

Analisar as percepções de professores, gestores, assistentes sociais e mulheres bolsistas sobre a execução do subprojeto MAE a partir de uma escola situada no município de Campos dos Goytacazes (RJ).

Compreender as percepções dos entrevistados em relação com as diretrizes e objetivos descritos nos documentos fundadores e reguladores do subprojeto MAE.

Refletir sobre como as percepções e o imaginário coletivo a respeito da escola pública brasileira se relacionam com o desenvolvimento de políticas educacionais.

## CAPÍTULO 1 – O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO À EDUCAÇÃO (MAE).

### 1.1 – O subprojeto MAE no “Projeto ECO”.

O subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (MAE) foi um subprojeto que integrou o Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO) sendo implementado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Secretaria Estadual Educação do Rio Janeiro (SEEDUC-RJ). Iniciou-se com o Edital de Processo Seletivo Simplificado de Bolsas nº 01/2021<sup>2</sup> por meio de contrato temporário de bolsistas em dezembro de 2021 e posteriormente, em janeiro de 2022 foi lançado o Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 01/2022<sup>3</sup>, que objetivou a contratação temporária de assistentes sociais.

Como exposto em seu site na internet, o Projeto ECO teve sua estrutura dividida entre Coordenação e Eixos Estratégicos, como pode ser observado nos quadros 1 e 2 a seguir:

**Quadro 1: Estrutura do Projeto ECO.**

<b>Coordenação Geral</b>	<b>Eixos estratégicos</b>
UERJ	#ValorizaEducação,#EmpreendedorCidadão, #GestãoEstratégica,#ConservaEscola

Fonte: Site do Projeto ECO.

**Quadro 2: Estrutura do subprojeto MAE.**

<b>Eixo estratégico</b>	<b>Coordenação do projeto MAE</b>
#empreendedorcidadão	UERJ e SEEDUC
<b>Editais do projeto MAE</b>	<b>Contratação</b>
Nº 01/2021 – Bolsistas. Nº 01/2022 – Assistentes sociais.	Assistentes sociais – UERJ. Bolsistas – SEEDUC.

Fonte: Site do Projeto ECO.

<sup>2</sup>Disponível

em: [https://www.projetoeco.uerj.br/wp-content/uploads/2022/02/A\\_SEI\\_25784519\\_Edital-Selecao-CC%20A7a%20CC%83o-Assinado-SEI-Datas.pdf](https://www.projetoeco.uerj.br/wp-content/uploads/2022/02/A_SEI_25784519_Edital-Selecao-CC%20A7a%20CC%83o-Assinado-SEI-Datas.pdf)

<sup>3</sup>Disponível em: [https://prossim.uerj.br/selecoes/selecao\\_33/edital.pdf](https://prossim.uerj.br/selecoes/selecao_33/edital.pdf)

Como exposto no Quadro 1, com informações oriundas do site do Projeto ECO, o Projeto ECO foi formado por uma coordenação geral (coordenação 1) composta pela UERJ, sendo a coordenação do subprojeto MAE composta pela UERJ e SEEDUC/RJ, e formado por eixos estratégicos, a saber: #ValorizaEducação, #EmpreendedorCidadão, #GestãoEstratégico e #ConservaEscola, que sistematizaram projetos implementados pela UERJ e SEEDUC/RJ.

No que se refere à UERJ, o Projeto ECO destacou:

As parceiras da Uerj com outros órgãos da administração pública, bem como com a iniciativa privada, destinadas a transferir à sociedade conhecimento gerado e/ou instalado na Universidade, de pesquisa, de desenvolvimento científico e/ou tecnológico, de inovação e de extensão, incluindo assessorias, consultorias, serviços técnicos e/ou laboratoriais especializados, cursos e treinamentos, são reguladas pelo Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) nº 013/ 2021. As atividades do Projeto ECO são desenvolvidas de forma integrada com o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais atividades têm financiamento decorrente do convênio e descentralizações de créditos orçamentários para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro efetivadas de acordo com o Decreto nº 42.436/2010 e a Instrução Normativa AGE nº 24, de 10 de setembro de 2013. São órgãos supervisores as Pró-Reitorias, no âmbito das suas respectivas atribuições, e o Centro de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento-CEED (Projeto ECO, 2021).

Em relação à SEEDUC-RJ, o site do projeto afirma que: “A SEEDUC conduzirá a implementação das ECOs de forma a integrar suas diferentes áreas, tendo em vista proposta de desenvolvimento dos diferentes eixos estratégicos do Projeto” (Projeto ECO, 2021)<sup>4</sup>. Os eixos estratégicos de acordo com referido site foram representados por hashtags, sendo temáticas centrais que articulam e aglutinam projetos, produtos acadêmicos e serviços previstos, o que facilitaria não apenas a sua integração, mas também o monitoramento e a avaliação destes aspectos importantes na excelência das políticas públicas. São eles: #ValorizaEducação, que incluiu o que pode ser chamar de “apoio pedagógico”; #GestãoEstratégica para atualização e a capacitação da rede de ensino; #EmpreendedorCidadão, com foco na Educação Ambiental; #ConservaEscola, que considera as necessidades permanentes de manutenção da rede escolar.

Assim, como exposto no quadro 2, o subprojeto MAE emerge da temática e dos objetivos do Eixo estratégico 3 representado pela hashtag #EmpreendedorCidadão, que contava com 5 atributos, sendo eles: “Agenda 2030”, “Engajamento e Qualificação”, “Formação de Gestores e Educadores”, “Sensibilização e Educação” e “Desenvolvimento Sustentável”.

Esse plano de trabalho destacou a participação de mulheres bolsistas e assistentes sociais por meio de contrato temporário, pretendendo aproximar as famílias das escolas, ao

---

<sup>4</sup> <https://www.projetoeco.uerj.br/>

mesmo tempo em que tinha o objetivo de minimizar os efeitos da crise econômica e evasão escolar que ocorreram no período da pandemia de COVID-19.

Com base no site do Projeto ECO, o subprojeto MAE “surge em um contexto que, segundo dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2015 (PNAD-2015)”, que apontava que três milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil. Em 2019, de acordo com o site do Projeto ECO, “apesar dos avanços nas políticas públicas, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola no Brasil, chamando a atenção para a faixa etária entre 15 e 17 anos”.

O subprojeto MAE finalizou suas ações em 31 de dezembro de 2022 sendo destacado do site do Projeto ECO que 1.547 mil alunos foram atendidos, o que correspondeu a um total de 40,51%, e 2.273 mil não foram atendidos, o que corresponde a um total de 59,49%. O site do Projeto ECO destacou ainda que de 38.199 alunos evadidos após a intervenção do referido subprojeto, 5.490 alunos, que correspondeu a um total de 14,37%, retornaram para a escola, e 32.709 mil alunos, que correspondeu a um total de 85,63%, não retornaram para a escola.

Dentro das informações gerais do painel de gestão do subprojeto MAE destacado no site, aparecem em sua normativa, objetivos e atribuições. As bases foram a Lei Estadual (Rio de Janeiro) nº 6901 de 02 de outubro de 2014, que dispõe sobre a contratação de pessoal por prazo determinado para atender à necessidade temporária, a Lei Federal nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e os Editais nº 01/2021 (contratação das mulheres bolsistas) e nº 01/2022 (contratação dos assistentes sociais). Os objetivos e atribuições destacados são:

Capacitar mulheres responsáveis pelos alunos para a atuação em ações de busca ativa, visando diminuir os altos índices de infrequência e abandono escolar; contribuir com a segurança e bem estar dos alunos das escolas estaduais no retorno às aulas presenciais, envolvendo a participação das mulheres e da comunidade e promover a aproximação da Unidade Escolar às famílias e à comunidade visando o aumento do rendimento escolar dos alunos e o engajamento da sociedade na promoção e valorização da educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro (Projeto ECO, 2021).

Assim, o Edital nº 01/2021, de 04 de dezembro de 2021, oferecia 9.390 vagas para mulheres responsáveis por estudantes da rede pública estadual, que eram distribuídas de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola participante. O referido Edital previa formação inicial e continuada para as bolsistas. Seleccionadas pela SEEDUC/RJ, elas deveriam auxiliar a equipe técnico-pedagógica no desenvolvimento de atividades nas unidades escolares em que fossem alocadas onde residem, a fim de participar do processo de busca ativa, contribuindo para aproximação entre a escola e a comunidade.

Com relação às assistentes sociais, a contratação ocorreu com base no Edital nº 01/2022, de 14 de janeiro de 2022. De acordo com o documento, a contratação desses profissionais visava:

A contratação de assistentes sociais, por prazo determinado, visa atender, temporariamente, excepcional interesse público, consistente no desenvolvimento do Subprojeto "Mulheres que Apoiam a Educação - MAE", ligado ao Projeto Escola Criativa de Oportunidades - ECO". Esses profissionais, dentre outras atividades, irão atuar localmente, em apoio às equipes técnicas da SEEDUC e da UERJ, na capacitação e treinamento de mulheres, responsáveis pelos alunos, coordenando e participando da busca ativa, visando diminuir os altos índices de infrequência e evasão escolar, atuando, ainda, no enfrentamento dos impactos do período pandêmico e no fomento à aproximação da unidade escolar às famílias e à comunidade na qual ela se encontra inserida, visando o aumento do rendimento escolar dos alunos, e o engajamento da sociedade na promoção e valorização da educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

O Edital nº 01/2022 previa 1555 vagas para assistentes sociais com critérios definidos para atuarem de duas formas: a primeira, como responsáveis tecnicamente pelo apoio às atividades, especialmente a busca ativa, que se caracteriza por visitas domiciliares a famílias de alunos com problemas de frequência, aproveitamento e evasão escolar; a segunda, como supervisão técnica, com coordenação para cada uma das regionais da secretaria de educação.

A seguir o Quadro 2 apresenta as regionais da SEEDUC/RJ e suas respectivas sedes que contaram com a implementação do subprojeto MAE:

**Quadro 3: Regionais/sedes que receberam o subprojeto MAE.**

<b>Regional SEEDUC/RJ</b>	<b>Sede</b>
Baixada Litorânea	Niterói
Centro-sul	Vassouras
Sul Fluminense	Volta Redonda
Metropolitana I	Nova Iguaçu
Metropolitana II	São Gonçalo
Metropolitana III	Engenho de dentro
Metropolitana IV	Campo Grande
Metropolitana V	Duque de Caxias
Metropolitana VI	- Sede-RJ – Capital - Sede DIESP – Niterói
Metropolitana VII	São João do Meriti
Noroeste Fluminense	Itaperuna

Norte Fluminense	Campos dos Goytacazes
Serrana I	Petrópolis
Serrana II	Nova Friburgo

Fonte: Site do Projeto ECO.

Os assistentes sociais foram alocados nas respectivas regionais de acordo com a escolha e iniciaram a atuação nas unidades escolares no mês de abril de 2022, sob a supervisão técnica. De acordo com o Edital nº 01/2022, as seguintes atividades estavam previstas para os assistentes sociais inseridos no subprojeto MAE:

Realizar o mapeamento e manejo dos recursos socioinstitucionais; Elaborar projetos e realizar atividades relacionadas à promoção do desenvolvimento socioeducativo dos estudantes; Realizar visitas domiciliares às famílias dos alunos, com objetivo de verificação da frequência escolar vinculada à busca ativa; Elaborar estratégias de intervenção para identificar e combater as causas que levam ao abandono, à infrequência escolar e ao baixo aproveitamento, considerando a realidade de cada estudante, as possibilidades de atuação da política de educação e o trabalho em conjunto a outras políticas públicas; Contribuir com o processo de ingresso, regresso, permanência e desempenho satisfatório do estudante na escola; Fortalecer a relação da escola com a família do aluno e da escola com a comunidade, a fim de identificar conflitos e necessidades além de propor alternativas para seus enfrentamento; Trabalhar em articulação direta com a equipe técnico pedagógica escolar, especialmente com o coordenador pedagógico e orientador educacional, na identificação e acompanhamento dos alunos infrequentes ou em risco de abandono, bem como nas situações que possam envolver violação de direitos, na perspectiva da promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; Elaborar, em conjunto com a equipe escolar, relatórios circunstanciados acerca de eventuais denúncias de violação de direitos recebida, e encaminhá-los para a rede de proteção social e ao Sistema de Garantia de Direitos, além de efetuar registro de dados dos atendimentos realizados para fins de estatística. Articular parcerias com CRAS, CREAS, equipamentos e serviços de outras políticas setoriais existentes no território, de forma a viabilizar o atendimento e acompanhamento integral necessário ao acesso à direitos sociais e humanos, contribuindo com o processo de permanência do aluno na escola. Participar de reuniões técnicas e/ou administrativas, treinamentos e encontros de capacitação profissional internos e externos, sempre que convocado. Capacitar e orientar periodicamente as mulheres contratadas pelo Projeto MAE para desempenharem as funções nele previstas dentro do ambiente escolar e junto a sua comunidade; Produzir, periodicamente, relatório de atividades realizadas com as mulheres. Sistematizar e analisar as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto nas unidades escolares; Executar outras tarefas afins e correlatas ao Serviço Social, com a utilização de instrumental técnico próprio e em consonância com o Código de Ética da Profissão (Projeto ECO).

Nesse sentido, foi desenvolvida uma capacitação para as bolsistas e para os assistentes sociais, por meio da coordenação executiva do subprojeto MAE em parceria com o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT/Uerj), a partir de setembro de 2022, por meio de ambiente virtual com módulos com temáticas pertinentes aos objetivos do subprojeto. Posteriormente, em outubro de 2022, foi divulgado um balanço da capacitação que demonstrou que até o dia 14 de outubro, tanto bolsistas como assistentes sociais já tinham

concluído o 1º módulo. Os módulos das capacitações para os assistentes sociais e bolsistas podem ser vistos nos Quadros 3 e 4:

**Quadro 4: Módulos e ementas da capacitação dos assistentes sociais.**

<b>Módulos</b>	<b>Ementa</b>
Tutorial: Noções básicas de informática.	Utilização de ferramentas do Google como: Google drive, Google Form e Google Earth; Utilização do Excel como ferramenta de consolidação de dados.
O papel do assistente social no Projeto MAE.	Atribuições e ações; propósito e metas da atuação dos assistentes sociais no Projeto; e as articulações com os componentes da Rede Seeduc no trabalho desenvolvido.
Pressupostos e legislações pertinentes à educação.	Apresentação de pressupostos constitucionais no acesso à política de educação; apresentação da LDB; apresentação da Lei nº. 13.709/2018, na regulação do tratamento de dados pessoais.
O serviço social na educação.	Apresentação dos pressupostos e potenciais desafios na atuação do assistente social na educação; experiências e lições aprendidas; aplicação de instrumentos técnico-operativos do serviço social.
Políticas públicas, gestão e intersetorialidade.	Noções da gestão em políticas públicas; desafios da intersetorialidade nas políticas sociais; cidadania e direitos humanos; violação de direitos e suas consequências para a educação.
Saúde mental e violência	Consequências da pandemia para a saúde mental; limites e desafios na atuação do assistente social; a rede de atenção

	psicossocial; e vínculo e violência nas escolas.
--	--

Fonte: Projeto ECO.

**Quadro 5: Módulos e ementas da capacitação das bolsistas MAEs.**

<b>Módulos</b>	<b>Ementas</b>
Tutorial “O projeto Mulheres Apoiando a Educação – MAE”.	Atribuições e ações, propósito e metas da atuação das mães no Projeto; aspectos práticos dessa atuação; e articulação com os componentes da Rede SEEDUC no trabalho desenvolvido.
A busca ativa na educação.	Apresentação dos principais conceitos, indicadores e estratégias, na busca ativa, além dos fatores relacionados à infrequência.
Integração território, família e escola.	Importância da participação comunitária e familiar; conceitos e resultados na qualidade da educação; e identificação de situações de risco.
Noções básicas de informática.	Introdução ao pacote Office e a apresentação das principais ferramentas de pesquisa e navegação.
Noções básicas de direito e legislações pertinentes à educação.	Apresentação de pressupostos constitucionais no acesso às políticas públicas, com ênfase na política de educação; apresentação da LDB e do ECA.
Relações interpessoais e o ambiente escolar.	Noções de linguagem e comunicação; a empatia nas relações; administração de conflitos no ambiente escolar; habilidades sociais na abordagem; e a importância do sigilo.

Gestão de oportunidades econômicas e sociais	Noções de matemática financeira; planejamento financeiro; poupança; serviços financeiros e tecnologias digitais; e noções de empreendedorismo.
--	--

.Fonte: Projeto ECO.

As capacitações apontavam, de acordo com o site do Projeto ECO, para a articulação com a equipe técnico-pedagógica, na identificação e acompanhamento de alunos infrequentes ou em risco de abandono, na elaboração de projetos e atividades socioeducativas e na identificação e acompanhamento dos casos de suspeita e/ou de denúncias de violações de direitos.

## 1.2. Avaliações sobre o subprojeto MAE segundo o site do Projeto ECO.

Após a finalização das atividades, em dezembro de 2022, os levantamentos feitos pelo Projeto ECO e divulgados em seu site por meio do painel de gestão, indicam que foram realizadas um total de 364439 buscas ativas, 40267 encaminhamentos e 33844 relatórios emitidos, trata-se de resultados das ações que envolveram as bolsistas MAEs, os assistentes sociais e toda a equipe escolar entre abril e dezembro de 2022.

Em relação ao total de alunos evadidos, como já destacado anteriormente, o site do Projeto ECO destacou que era um total de 38.199 alunos e que após as atividades desenvolvidas a partir do subprojeto MAE, 5.490 alunos retornaram às escolas. O site ainda destacou que 40,51% dos alunos evadidos foram atendidos e não sendo atendidos 59,49% dos alunos evadidos, permanecendo um total de 32.709 mil alunos evadidos nas unidades escolares do estado do Rio de Janeiro.

O site do Projeto ECO divulgou também uma avaliação das forças e fraquezas, oportunidades e ameaças do desenvolvimento do subprojeto MAE, como consta no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 6: Análise SWOT do subprojeto MAE.**

<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>
---------------	------------------

<p>1 – Presença do profissional do serviço social nas escolas promovendo encaminhamento e melhorando o acesso dos alunos às políticas e serviços públicos;</p> <p>2 – Estabelecimento de vínculos com os alunos e equipe técnico-pedagógica;</p> <p>3 – Integralização dos assistentes sociais em Projetos desenvolvidos nas UEs e nos Conselhos de Classe.</p>	<p>1 – Restrições de acesso aos equipamentos necessários (telefone, internet, etc) à busca ativa;</p> <p>2 – Indisponibilidade de transporte para a realização de visitas domiciliares;</p> <p>3 – Restrições de espaço físico adequado para atendimentos individualizados;</p> <p>4 – Baixa cobertura do Projeto em algumas regionais.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Oportunidades</b></p> <p>1 – Possibilidade de troca de experiências e saberes entre profissionais, resultando em melhores políticas na educação.</p> <p>2 – Estabelecimento de parcerias, facilitando a realização de atividades como, por exemplo, a visita domiciliar apoiada a Patrulha/Escolar/PMERJ;</p> <p>3 – Experiência profissional no projeto melhorando a empregabilidade das MAEs.</p> <p>4 – Interface com a academia, favorecendo o diagnóstico para o aprimoramento das políticas de educação.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ameaças</b></p> <p>1 – Relações interpessoais e de trabalho estabelecido anteriormente com as MAEs, dificultando a intervenção do AS;</p> <p>2 – Período pré-eleitoral, impondo restrições na divulgação de ações relevantes ao Projeto e em novas contratações;</p> <p>3 – Quantitativo de denúncias de supostas irregularidades nas UEs, por parte dos integrantes do Projeto;</p> <p>4 – Conflito no território escolar, por meio de presença das MAEs.</p>

Fonte: Projeto ECO

Essa avaliação é oriunda das equipes de coordenação do Projeto ECO e do subprojeto MAE, não tendo sido realizada qualquer pesquisa com as bolsistas e/ou assistentes sociais. O subprojeto MAE, teve suas atividades encerradas no dia 31 de dezembro de 2022, sem prorrogação e previsão de efetivação da Lei Federal nº 13.935/2019 que determina que o poder público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica e como destacado acima, observa-se que a intervenção do

subprojeto MAE na questão da evasão escolar obteve um percentual inferior a 50% de alunos que voltaram para a escola, fator esse que requer uma breve análise sobre o papel do Estado na implementação de políticas públicas e sociais, que apresenta-se no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM O SUBPROJETO MAE.**

### 2.1. O conceito de Estado.

Visto que o subprojeto MAE trata de algo já falado, considera-se fundamental a reflexão sobre o conceito de Estado neste estudo é fundamental visto que o subprojeto MAE foi uma ação que o Estado objetivou intervir na demanda principal, a evasão escolar por meio da busca ativa de alunos infrequentes e evadidos do sistema escolar. Apresentar um conceito de Estado permite compreender como esse concebe a política pública, como opera e como suas decisões são implementadas e legitimadas, sobretudo, na política pública educacional brasileira.

Para tanto, destaca-se inicialmente, o conceito de Estado a partir de Weber (1999) que o define como uma instituição racional que se remete diretamente à burocracia, à racionalidade da organização e à estrutura moderna dos sistemas políticos. Segundo o autor, a racionalização é uma característica da modernidade, sendo um fator que diferencia o Estado moderno das formas anteriores de dominação, como a tradicional, baseada em costumes e na hereditariedade, ou a dominação carismática, centrada na figura de um líder excepcional.

Segundo Weber (1999, p. 525), o Estado moderno não pode ser definido pelo conteúdo daquilo que faz, mas sim pelo seu meio específico: a coação, e para isso utiliza sua administração como instrumento para exercer uma dominação legítima por meio de seus agentes distribuídos nas diversas repartições que compõem a administração pública, ou seja, o Estado moderno, para Weber, assemelha-se a uma empresa, uma vez que o trabalho intelectual realizado nela não se distingue daquele realizado na administração pública.

O Estado moderno é uma associação de dominação institucional, que dentro de determinado território pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio da dominação e reuniu para este fim, nas mãos de seus dirigentes, os meios materiais de organização, depois de desapropriar todos os funcionários estamentais autônomos que antes dispunham, por direito próprio, destes meios e de colocar-se, ele próprio, em seu lugar, representado por seus dirigentes supremos (Weber, 1999, p. 529).

Nesse contexto, esse conceito contribui para o este estudo, uma vez que o subprojeto MAE é uma ação que envolve o Estado e órgãos da administração pública, sendo assim, uma ação do Estado que perpassa a política pública educacional e que tem sua autoridade legítima baseada em regras e legislações envolvendo órgãos da administração pública.

Contudo, compreender as ações do Estado como fundamentadas exclusivamente na racionalidade e na burocracia constitui uma perspectiva limitada, na medida em que tal compreensão tende a desconsiderar a influência de interesses pessoais, políticos e ideológicos que atravessam a atuação estatal. Reduzir o Estado a esses elementos implica negligenciar outros fatores determinantes de seu desenvolvimento ao longo de distintos períodos históricos, os quais demandam constantes reconfigurações institucionais. Nesse sentido, Weber destaca a centralidade da racionalidade precisamente como um instrumento capaz de ponderar e regular as preferências e interesses dessas subjetividades, possibilitando que as políticas públicas alcancem um caráter longitudinal, isto é, permanente e consistente, mesmo diante das intempéries e das mudanças impostas pelos sujeitos que ocupam o aparato estatal.

A partir desse entendimento é válido a reflexão de Hofling (2001, p. 31-32) que destacar que o “Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais, que conceberiam e implementariam as políticas públicas”, sendo compreendidas as políticas públicas pela autora as de responsabilidade do Estado, mas que envolve diferentes órgãos, organismos e agentes, não podendo assim as políticas públicas serem reduzidas à políticas estatais. Para o autor é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”, e destaca que:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Hofling, 2001, p. 35).

Logo, o Estado não se configura apenas a partir de ações racionais, como destaca Weber (1999), visto que há outros fatores que influenciam as ações estatais, fatores esses que Hofling (2001) conceitua como questões de fundo, a partir de uma concepção de Estado, estabelecida na relação, por exemplo, com as políticas sociais. Essa concepção de Estado, segundo Hofling (2001), nos permite refletir o subprojeto MAE enquanto ação do Estado com os órgãos da administração pública, mas sobretudo, refletir sobre as questões políticas e ideológicas que influenciaram sua elaboração e seu desenvolvimento, influências essas que configuram e impactam a política pública, sobretudo quando no âmbito governamental, em que os diferentes representantes e suas pastas, objetivam deixar sua marca a partir de suas orientações políticas e ideológicas.

## 2.2. Considerações sobre as políticas públicas e políticas sociais.

Ao considerar o subprojeto MAE como uma intervenção a partir da política educacional, é preciso destacar que no que se refere ao processo de planejamento, execução e avaliação da política pública é fundamental considerar as “questões de fundo” conforme destacou Hofling (2001, p. 30) que são as decisões referentes a “uma estratégia de intervenção governamental qualquer”, considerando a relação entre a “concepção de Estado e de políticas sociais que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico”.

Hofling (2001, p. 31) chama a atenção para os fatores envolvidos para a aferição do sucesso ou fracasso das políticas sociais, e destaca que são fatores “complexos e exigem esforço de análise”, e portanto destaca a diferença entre Estado e governo:

É possível considerar Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam o bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Neste sentido, diferentes concepções de Estado e sociedade dão origem a distintos projetos de intervenção, os quais expressam valores e interesses específicos. Assim, as orientações políticas e ideológicas diversas influenciam diretamente a formulação de políticas públicas e sociais conduzidas pelo Estado. Como por exemplo, o subprojeto MAE enquanto intervenção estatal no campo da política educacional que para além do seu objetivo inicial de enfrentamento da evasão escolar, pode ter sido permeado por influências políticas e ideológicas que impactaram seu planejamento, sua execução e sua avaliação enquanto política social.

É fundamental considerar a diferenciação proposta por Hofling (2001, p. 31) entre políticas públicas e políticas sociais, uma vez que essa distinção contribui para uma compreensão mais precisa do papel do Estado e da sociedade na formulação e implementação das ações governamentais. Para a autora, as políticas públicas são compreendidas como aquelas sob responsabilidade do Estado, tanto no que se refere à sua implementação quanto à sua manutenção, resultantes de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política em questão. Nesse sentido, Hofling (2001, p. 31) ressalta que as políticas públicas não podem ser reduzidas exclusivamente às políticas estatais, uma vez que sua constituição envolve múltiplos atores sociais.

No que se refere às políticas sociais, Hofling (2001, p. 31) as define como ações que estabelecem o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, com o objetivo de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. A autora destaca ainda que as políticas sociais possuem raízes históricas nos movimentos populares do século XIX, especialmente nos conflitos decorrentes da relação entre capital e trabalho, intensificados com o advento das primeiras revoluções industriais.

Além da diferenciação apresentada por Hofling (2001), outras contribuições teóricas auxiliam na ampliação do debate sobre políticas públicas e políticas sociais. Pereira (2009, p. 171), por exemplo, compreende a política social como uma política de ação que visa, por meio de um esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, exigindo uma decisão coletiva deliberada. Segundo a autora, tais ações devem ser orientadas por princípios de justiça social e amparadas por leis impessoais e objetivas, capazes de garantir direitos.

Nessa perspectiva, ao contemplar a atuação de diferentes forças e agentes sociais e ao comprometer o Estado, a política social configura-se como um tipo específico de política pública. Conforme assinala Pereira (2009, p. 173), tanto a política social quanto a política pública “se constituem como *policies*, isto é, políticas de ação”, entretanto, a política social representa uma espécie dentro do gênero mais amplo das políticas públicas.

Considera Behring e Boschetti (2011, p. 43) que o estudo de políticas sociais “deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões”, e destaca, que do ponto de vista histórico “está relacionada às expressões da questão social”, que do ponto de vista econômico “precisa estabelecer relações da política social com questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora” e que do ponto de vista político, “preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam”.

Outra reflexão é destacada por Carvalho (2007, p. 74), que destaca que “as políticas sociais não possuem significado exato e que a princípio todos tipos de políticas públicas podem ser consideradas direta e indiretamente, como políticas sociais, sendo assim, um objeto confuso e difuso”. No entanto, o autor destaca que a política social possui como principal característica a transversalidade, ou seja, uma política social que contribui para outras

questões relacionadas à necessidade social inicialmente identificada, contemplando assim outras demandas.

No que se refere à política pública, sendo essa considerada também como uma política social, faz-se necessário destacar um conceito de política pública, que de acordo com Parada (2006, p. 67):

[...] a política pública corresponde a soluções específicas sobre como gerir os assuntos públicos, um fator comum na política e nas decisões do governo e da oposição, uma vez que, a política busca estabelecer políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-los, podendo ser instituída sem participação social, ou seja, de cima para baixo.

A política pública possui caráter específico, por exemplo, a política pública de educação possui, um plano próprio para sua implementação que dependerá necessariamente de representantes políticos, envolvendo interesses políticos e econômicos que conduzirão sua formatação, permitindo a participação ou não da sociedade civil no processo de formulação.

Uma discussão sobre política pública, implica necessariamente um processo político, sobretudo em uma democracia representativa e acordo com Diamond e Morlino (2004), uma democracia que “concede aos seus cidadãos ampla liberdade, igualdade política e controle sobre as políticas públicas e as decisões políticas através do funcionamento legítimo e legal de instituições estáveis”.

Com base no exposto, a democracia requer participação dos cidadãos não somente por meio de voto, mas, sobretudo, por meio organização da sociedade civil, na discussão de questões de políticas públicas, tanto no que se refere a comunicação, quanto na responsabilização e no controle, configurando uma participação relacionada a igualdade política, exigindo assim o exercício da cidadania, na luta por direitos e efetivação de direitos.

A cidadania, de acordo com Marshall (1967, p. 84) exige:

[...] um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende-se como lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos.

A participação política na formulação e implementação de políticas públicas exige o exercício de cidadania, não apenas por meio de exercício de voto, mas a busca por efetivação e gozo de direitos, uma vez que, a cidadania e outras forças externas a ela, por exemplo a política, podem alterar o padrão de desigualdade de classe, essa ação se dá dentro de uma democracia.

Nesse sentido, as políticas públicas, requer melhor discussão política, participação e controle social desde a sua origem, incluindo o objetivo, justificativa, objetivando influenciar

a sua formulação, implementação e avaliação, ou seja, uma política pública que requer a participação da sociedade civil para que se obtenha eficácia diante da necessidade social na qual objetiva intervir e apresentar respostas eficazes.

Consoante exposto, a política social também pode ser compreendida como um produto político das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais das pessoas lesadas e/ou de direitos excluídos pelo modo capitalista de produção apresentando ainda a contradição de uma política de mediação entre as necessidades sociais e acumulação do capital.

Sobre o conceito de políticas sociais, Carvalho (2007, p. 74) destaca que:

É um conjunto de diretrizes, orientações, critérios e ações que permitam a preservação e a elevação do bem estar social, porém o autor destaca que há uma naturalização das políticas sociais, que condiciona a importância e a eficácia das mesmas, tornando-as absolutamente incapazes de enfrentar a realidade da pobreza, levando à permanência e ao crescimento deste quadro de exclusão humana.

Esse quadro de evasão escolar relaciona com a origem da política social, ou seja, com o objetivo no qual foi pensada, criada, implementada, e como será avaliada, visto que ela pode apresentar eficácia para a sociedade e desvantagem para o governo, levando a um bloqueio das mesmas e/ou uma nova reconfiguração das ações, e esse controle parte da responsabilidade pelas políticas sociais, que são influenciadas por poderes políticos distintos em momentos distintos, ou seja, envolvendo poderes e ideologias, moldando as políticas sociais.

No que se refere a responsabilidade pelas políticas sociais requer considerar a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação, como também o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais e também o papel das classes sociais, ou seja, é preciso compreender a relação do Estado com os interesses das classes sociais, sobretudo, na condução de políticas econômica e social.

Ao tratar de considerações provisórias acerca do Estado, Bourdieu (1990) o define como uma instância impensável, dotada de violência física e simbólica, que se apresenta, muitas vezes, sob a aparência de neutralidade. Para o autor, o Estado não se reduz a uma estrutura meramente administrativa ou burocrática, mas constitui um princípio oculto que orienta e organiza as manifestações da ordem pública, tanto no plano físico quanto no simbólico.

Nesse sentido, com base em Bourdieu (1990), o Estado atua no espaço público como uma força capaz de moldar as formas de percepção e pensamento dos sujeitos, ao estabelecer regras, categorias e classificações sociais. Ao classificar, hierarquizar e legitimar

determinadas visões de mundo, o Estado exerce uma de suas funções mais gerais: a produção e a canonização das classificações sociais, processo que contribui diretamente para a reprodução e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Tais atos do Estado podem implementar a desigualdade, uma vez que, por meio do poder simbólico, o Estado estabelece uma avaliação social, categorizando e separando classe, obtendo consenso e estabelecendo a que grupos são direcionadas determinadas políticas sociais.

O Estado ao estabelecer regras para o alcance das políticas sociais por parte da população, categoriza e destaca quem serão os usuários dessa política, por meio de critérios abstratos e excludentes, deixando certa parte da população necessitada a margem, implementando a desigualdade social por meio de categorias estabelecidas a partir de critérios de avaliação. De acordo com Pires (2019, p. 42), “as dinâmicas de reprodução de desigualdades sociais operam em variadas esferas da vida social e as decisões governamentais e suas políticas públicas têm um papel importante nesse quesito”.

Para Carvalho (2007, p. 77) as políticas sociais, tradicionalmente eram de responsabilidade do Estado, porém com o processo de democratização do país, e com as consequências da crise fiscal, “limites foram impostos à capacidade de resposta do Estado”. O autor destaca que há um hibridismo no sistema de proteção social no Brasil, visto que, parte dos serviços sociais está privatizada e que é destacado que a política social é “um problema de toda a sociedade”.

Dado esse hibridismo, as políticas sociais assumem diversos formatos, de acordo com interesses diversos, com maior ou menor alcance da população necessitada, podendo assim, serem excludentes e como também ineficientes perante ao objetivo para sua criação, passando a ser políticas sociais com objetivos meramente formais e que não são de fato concretizados, dada o processo de implementação da política social.

Sendo a política pública também considerada como política social, pode-se destacar que a avaliação da política pública se distingue pelos termos de eficiência, eficácia e efetividade, que são recursos analíticos que separam aspectos distintos dos objetivos, abordagem, métodos e técnicas de avaliação (Arretche, 2013).

De acordo com Arretche (2013, p. 126-130) na avaliação de efetividade há a necessidade de demonstrar que os resultados encontrados na realidade social estão causalmente relacionados àquela política particular. Já na avaliação de eficácia, envolve as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa ou entre os instrumentos previstos para sua implementação e aqueles efetivamente empregados. E por último, a avaliação de

eficiência, sendo um objetivo democrático e exigindo controle social, pois trata-se de recursos públicos e ao implementar políticas públicas, o governo utiliza de contribuição pública.

De acordo com (Barreira e Carvalho, 2001), trata-se de uma avaliação necessária para a política pública, e requer criação e fortalecimento de instituições e agências independentes, capazes de produzir estudos confiáveis de avaliação de políticas públicas, porém, muitas vezes a avaliação é substituída por opiniões públicas, que não permitem o exercício de um importante direito democrático, e que comprometem novas intervenções, e que por meio de escolhas trágicas, serão formuladas e implementadas novas políticas sociais.

Para Barreira e Carvalho (2001, p. 45) avaliar políticas públicas a partir de critérios externos seria uma avaliação negativa, bem como supor que uma política pública será implementada de acordo com seu desenho e meios previstos, como destacam:

Na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formulários originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama de seus beneficiários e provedores.

Segundo Barreira e Carvalho (2001, p. 46) é preciso superar essa concepção ingênua da avaliação de políticas públicas visto que é necessário “admitir que a implementação modifica as políticas públicas”, uma vez que os objetivos e estratégias de um programa são as decisões de uma autoridade central e sua implementação se dá por agentes externos ao processo de formulação. Com relação aos implementadores, destacam:

[...] estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm, como efeito, a prerrogativa de fazer política. É esta autonomia que, por sua vez, lhes permite atuar segundo seus próprios referenciais (Barreira e Carvalho, p. 48).

A implementação segundo as autoras é um campo de incerteza, visto que quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução, que leva os formuladores e implementadores a escolher estratégias pautadas em aceitação do que por eficiência e efetividade, e para tanto, Barreira e Carvalho (2001, p. 52), destacam que avaliação de um programa não pode estar concentrada no sucesso ou o fracasso de um programa, dada a distância entre formulação e implementação, mas como “uma adequada metodologia de avaliação deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não foram alcançados”, e em segundo lugar, “examinar as razões pelas quais a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa, bem como sua implementação efetiva, ocorre por decisão dos próprios agentes implementadores”.

Com base no exposto, considera-se o subprojeto MAE um exemplo de política social implementado para intervir em uma demanda da política educacional no âmbito do estado do Rio de Janeiro, que dada sua elaboração, implementação e finalização, seria urgente sua avaliação em relação à sua eficiência, eficácia e efetividade, como também a avaliação no que se refere a participação e controle social na sua elaboração e avaliação, o que permitiria novas intervenções tendo em vista o estabelecimento de objetivos e metas.

### 2.3. Aspectos históricos sobre a política educacional brasileira.

A política educacional, de acordo com Saviani (2008), deve ser compreendida como um conjunto de ações e diretrizes que orientam e guiam a educação em um país ou sistema educacional. Conforme o autor, a política está relacionada à forma como o Estado se organiza para planejar e implementar as ações educacionais com base em uma visão global de desenvolvimento social, cultural e econômico, isto é:

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

No que se refere às políticas educacionais, de acordo com Saviani (2008, p. 7), estas referem-se a iniciativas, projetos, programas e medidas específicas, geralmente direcionadas a problemas específicos dentro do sistema educacional, podendo surgir como uma resposta a uma demanda ou como uma necessidade emergente, por vezes, moldada pelos próprios atores políticos dos diferentes governos.

Saviani (2008, p. 8) conclui que a trajetória da política educacional brasileira é historicamente marcada pelo poder decisório do Estado, que, por sua vez, opta por implementar ou não determinadas medidas, como reformas e ações descontinuadas, que caracterizam, moldam e influenciam a política educacional do país. Frequentemente, essas reformas são acompanhadas por discursos progressistas e salvacionistas, com objetivos e metas refletindo as dificuldades da política educacional brasileira.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 8) analisa dois aspectos históricos fundamentais relacionados aos limites da política educacional brasileira. O primeiro é a resistência das elites dirigentes e do poder público em manter a educação pública, agravada pela tradicional escassez de recursos financeiros destinados à área. O segundo aspecto é a descontinuidade das ações estatais, que se traduz em reformas constantes e temporárias.

Quanto ao primeiro aspecto, a manutenção da educação pública, Saviani (2008, p. 10) destaca que, desde a República, vêm sendo implementadas medidas envolvendo destinações orçamentárias que muitas vezes são posteriormente revogadas por reformas. Um exemplo disso, segundo o autor, ocorreu na década de 1930, quando pequenos investimentos federais para a escolarização foram retirados pela Constituição de 1937 e retomados pela Constituição de 1946, a qual estabeleceu vinculações orçamentárias para a União, estados e municípios.

Essas obrigações, de acordo com Saviani (2008, p. 11), foram novamente retiradas durante o período do regime militar e somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição, voltaram a ser estabelecidas, determinando uma parcela mínima do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Quanto ao segundo aspecto, Saviani (2008, p. 11) considera que a descontinuidade "se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plêiade de reformas que povoam a história da educação brasileira". Para Saviani (2008), desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas se sucedem e esse movimento prossegue no período republicano, "com caráter pendular", uma vez que "se uma reforma promove a centralização, a outra descentraliza".

Opera como óbice ao adequado encaminhamento das questões da área. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plétora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (Saviani, 2008, p. 11-12).

Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 12), a descontinuidade na política educacional é evidente no adiamento de metas, como a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, destacando que, "apesar da previsão constitucional de 1988, que determina que os governos destinassem, pelos dez anos seguintes, 50% do orçamento educacional a essas finalidades, tal meta não foi cumprida. Isso não foi feito".

Nesse sentido, as representações das pastas da política educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal realizam avaliações, estabelecem metas e requerem competências para alcançar qualidade nas ações. Essas ações, no entanto, são "sucessórias, com tendências não resolutivas, apresentando resultados de qualidade variável, de acordo com a conjuntura política, moldando a educação" (Saviani, 2008, p. 12).

No que se refere à discussão sobre as reformas educacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2006) examinam a trajetória da política educacional brasileira desde o período colonial até os dias atuais, destacando as principais reformas e diretrizes educacionais que moldaram o sistema educacional ao longo dos séculos. A primeira reforma educacional destacada pelas autoras ocorreu na década de 1930, quando a educação era vista como uma ferramenta salvacionista para o país.

Como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2006, p. 16), “uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino”. As autoras ainda destacam que, neste período:

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 26).

De acordo Shiroma, Moraes e Evangelista (2006, p. 16), essa valorização da educação, com o objetivo de promover uma ordenação moral e cívica, é discutida pelas autoras a partir da Assembleia Constituinte de 1933. No entanto, essa expectativa foi frustrada após a promulgação da Constituição de 1934, que resultou em forte repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade.

De acordo com as autoras, posteriormente, com a Constituição de 1937, houve uma dedicação à educação, mas com medidas insuficientes para resolver a questão social, destacando a educação como um dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos.

A segunda reforma educacional brasileira, segundo elas, ocorreu na década de 1940, com a implementação de leis que “flexibilizavam e ampliavam as reformas anteriores, o que possibilitaram estabelecer diretrizes sobre todos os níveis de educação nacional” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 27).

No entanto, essas medidas não foram suficientes para desenvolver o sistema educacional idealizado para todos os níveis de ensino. As autoras destacam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) com a vitória das “forças conservadoras e privatistas, resultando em prejuízos quanto à distribuição de recursos e à ampliação das oportunidades educacionais”, ou seja, “uma lei

submissa aos interesses privatistas, com a participação da Igreja Católica, objetivando uma “filosofia integral de vida” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 29).

Neste período, houve também a atuação de movimentos de educação popular preocupados com a educação, destacando que o Estado apresentava dois objetivos políticos: o primeiro era alfabetizar para contribuir com “a conscientização política, colaborando para minorar a indigência e a marginalidade” e o segundo, alfabetizar com “finalidade eleitoral imediata”, ou seja, “para aumentar o número de eleitores” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 31).

A terceira reforma destacada pelas autoras ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, quando foram implementados decretos, pareceres e leis que visavam garantir o controle político e ideológico. Posteriormente, foi promulgada a Constituição de 1967, sem previsão de obrigatoriedade quanto aos recursos oriundos do poder público para a educação (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 31).

De acordo com as referidas autoras (2006), nos anos de 1970, com a crise econômica, houve uma forte pressão sobre o regime militar, e o governo deste período modificou a condução das políticas sociais, sobretudo, na educação, passando a “atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza”, o que resultou em projetos sob o “controle centralizado das fontes de financiamento e efetivava uma descentralização fatalmente clientelista na alocação dos recursos, cabendo essa descentralização ao executivo federal”.

A partir desse cenário, destacam-se algumas mudanças, como a “anistia decretada em 1979 e o retorno de muitos exilados brasileiros, reforçando os movimentos oposicionistas e as preocupações com o sentido social e político da educação” e ressaltam que esse cenário permitiu um consenso sobre um novo projeto educacional, com bandeiras dos educadores para a década seguinte (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 42).

Pode-se destacar que a Constituição de 1988 representou uma grande mudança no cenário educacional, estabelecendo a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. No entanto, de acordo com as autoras, as reformas nas décadas de 1990 e 2000, com as novas políticas educacionais voltadas para a democratização do acesso à educação, assim como a ampliação do ensino fundamental e a criação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ainda não conseguiram superar as desigualdades históricas e estruturais na política educacional brasileira.

Nesse sentido, a educação é permeada por ações e medidas fundamentadas em documentos oficiais da política educacional e legislações federais, estaduais e municipais que alteram com frequência a oferta do direito à educação, dadas as orientações políticas estatais,

que apresentam um discurso alinhado ao mercado a partir de um cenário crítico identificado por suas avaliações, que muitas vezes não representam a realidade social.

Com base em Araújo (2011, p. 287), o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: “a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos”. Para a autora, sendo a educação um direito do cidadão e dever do Estado isso levaria a universalização, porém, as representações sociais, “estão muito distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação” (2011, p. 287).

Apesar das legislações brasileiras defenderem a educação de qualidade a todo cidadão, esse discurso nem sempre se torna realidade, pois há alunos excluídos de uma educação participativa e democrática, com marcas da exclusão social, econômica e cultural. De acordo com Esteban (2007, p. 10), no Brasil, falar de fracasso e evasão escolar obriga a referência às classes populares, entretanto, a autora ressalta que os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a educação popular.

Além disso, não se pode perder de vista que a política educacional brasileira possui seus documentos oficiais e diretrizes baseadas em orientações internacionais, com finalidades e formas de funcionamento das escolas. Libâneo (2016, p. 42) destaca que:

A internalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que as agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam laterais recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Nesse sentido, entende-se que a política educacional brasileira para além dos seus objetivos, possui intervenções em seus projetos e programas objetivando atender uma orientação internacional e que não reflete as necessidades da realidade brasileira, fator esse que gera resultados como maior desigualdade a partir dessas ações orientadas por tendências históricas.

É preciso considerar ainda a discussão apresentada por Moreira (2021) sobre as tendências do debate sobre a democratização da política educacional brasileira nos últimos trinta anos. O autor destaca quatro tendências, a saber: a primeira tendência é “marcada pela razão empresarial de gestão das escolas, sustentada pelas noções de empreendedorismo, empregabilidade, produtividade, eficiência, flexibilidade, responsabilidade social, dentre outras”. A segunda tendência é a que “aponta para a ampliação da democracia, mas tem em si um arcabouço teórico-metodológico de conservação da ordem” (Moreira, 2021, p. 5-7).

O autor destaca que a terceira tendência é caracterizada pelo viés central de reformismo democrático, observada com ênfase no período de 1990 e 2000, mas observável também no período de 1980 e 2010. A quarta e última tendência é a que caracteriza-se pelo intento de se promover uma ruptura contra-hegemônica na educação, que segundo o autor, “não nega os aspectos presentes na tendência anterior, mas por meio de um movimento de anulação e de conservação, dialeticamente busca elevá-los a um nível superior” (Moreira, 2021, p. 7-8).

Diante das quatro tendências identificadas no debate sobre a democratização da política educacional brasileira, é possível perceber que esse campo tem sido marcado por tensões entre projetos conservadores, reformistas e contra-hegemônicos, expressando diferentes, no qual se articulam interesses diversos, projetos de sociedade e perspectivas teóricas que ora reforçam a ordem vigente, ora propõem rupturas significativas em busca de justiça social e equidade educacional.

Segundo Oliveira (2013), a expansão da escola como instituição, assim como a ampliação de sua função evidenciaram a fragilidade de suas funções primordiais, reduzindo a possibilidade de cumprir sua função social. Dessa forma, a autora destaca que existe uma crise, a qual precisa ser “compreendida para além dos sistemas escolares, pois é uma crise estrutural, e essa crise não pode ter respostas exclusivamente pedagógicas”.

Esse contexto demandaria, de acordo com Oliveira (2013, p. 9), que sejam consideradas na análise da crise da escola e as políticas educacionais, suas formas de gestão local e global, articulando-as às novas contradições surgidas com a ampliação do reconhecimento do direito à educação e o seu contraponto vivido nas condições da modernidade tardia e da globalização.

Sendo assim, a crise estrutural tem sido um dos principais fundamentos para as reformas educacionais no Brasil, especialmente no estado do Rio de Janeiro, onde projetos e programas são implementados na educação com o objetivo de resolver demandas que vão além dos muros das escolas, não compatíveis com a realidade, mas que, em diversas ocasiões, não apresentam a fundamentação, o diálogo com a comunidade escolar e sem a continuidade necessária.

Essas intervenções por meio de projetos e programas educacionais temporários podem estar relacionadas à existência de um aparente consenso no que se refere ao fato de que a educação é de má qualidade e de que a escola é uma instituição falha. Segundo Machado (2007, p. 277):

Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes etc.

Para Machado (2007, p. 279), essa suposta evidência da má qualidade da educação brasileira consiste em “examinar o fenômeno sem utilizar os óculos consensuais anteriormente referidos”, que desconsideram os cinco lembretes necessários para pensar em ações concretas que poderiam permitir “escapar do eterno recomeçar que costuma pautar as políticas educacionais”. Nesse sentido, Machado (2007, p. 279) ainda destaca, então, os cinco lembretes:

- ainda que os resultados gerais da Educação Básica sejam sofríveis, existe, no Brasil, educação de qualidade, não sendo aceitável a pressuposição subjacente às políticas públicas de que as ações educacionais realizam-se sobre uma "terra arrasada";
- os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares;
- nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior;
- a escola, e não os professores ou os alunos, deve constituir a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino;
- É imprescindível que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica melhorem substancialmente, uma vez que eles são os elementos decisivos para a fecundação de qualquer política educacional.

Esses cinco indicativos são frequentemente desconsiderados ao desenvolver planos de ações governamentais, sendo substituídos por demandas emergentes oriundas de diversos poderes e camadas sociais, que apresentam um discurso neoliberal. Tais iniciativas começam e, posteriormente, são substituídas a cada nova demanda ou problema identificado por meio de evidências. Além das avaliações governamentais e internacionais, a sociedade, a mídia, entre outros, reforçam a concepção de má qualidade da educação, fundamentando ainda mais as intervenções estatais desqualificadas.

De acordo com Oliveira (2015, p. 639-640), “as avaliações da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade”, e “constituem um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores, orientando metas de gestão e influenciando financiamentos”.

Em meio à busca por resultados, as representações das pastas da política educacional querem “deixar suas marcas”, agindo com base em concepções diversas e buscando números

ou evidências de curto prazo, sem implicar necessariamente em mudanças estruturais. Isso proporciona uma certa legitimação das ações descontinuadas, que, ao longo de décadas, têm caracterizado a política educacional brasileira. Oliveira (2013, p. 17) destaca que:

As políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social. Tal noção se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes um caráter assistencial.

Essa promoção da justiça social, de acordo com a autora, não seria possível, já que a escola não poderia dar conta de todas essas demandas, especialmente sem o respaldo social e governamental. Com o desenvolvimento de programas e ações temporárias, o Estado contribuiria com a crise da escola, ao destacar a necessidade de intervenções de forma intempestiva, introduzindo profissionais externos para atuar em questões escolares, como a prevenção da violência e o acesso e permanência dos estudantes.

A partir desta breve discussão, pode-se concluir de forma sucinta que, dada a crise da escola por não atender à ampliação de suas funções, existe uma concepção de que a instituição escolar precisa de "ajuda", o que se torna a educação como recurso de troca para a manutenção e conquista de poder por meio dos votos e financiadores, que não necessariamente são bem planejadas, não refletem as demandas reais da comunidade escolar, mas produzem números que indicam, a curto prazo, melhorias no contexto.

Entretanto, essas ações, programas e projetos, por meio de evidências por serem criados de forma temporária, sem planejamento adequado e diálogo com as comunidades escolares, com pouca ou nenhuma qualificação dos profissionais que entrarão na escola (e das escolas em relação aos projetos), acabam não tendo efeitos duradouros e não produzem uma transformação estrutural, mas apenas efeitos a curto prazo.

#### 2.4. A política educacional brasileira e as políticas sociais.

A política de educacional brasileira enquanto política de responsabilidade do Estado requer ações, ou seja, políticas sociais que a complementam enquanto política pública, e nesse sentido, Hofling (2001, p. 31-32) entende a educação “como política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”, e ambas, ou seja, as políticas sociais e a educação “se situam no interior de um tipo particular de Estado”, sendo assim, “formas de intervenções do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”, e sendo

impossível, segunda a autora, “pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social”.

A política educacional para Hofling (2001) se insere no contexto do Estado capitalista, entendido de maneira ampla, e parte de análises de diferentes teorias sociais sobre o Estado capitalista e a forma como este pensa e concebe suas políticas sociais e a política educacional, a saber: por meio da tradição marxista e da neoliberal. Hofling (2001, p. 33) destaca que o Estado:

Atua como regulador das relações a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço da manutenção das relações capitalistas, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe.

Com relação à política educacional, Hofling (2001, p. 34) destaca que “seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional voltados estritamente para qualificação da força de trabalho conforme interesses”, e destaca:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Nesse sentido, Hofling (2001, p. 35) apresenta o pensamento de Milton Friedman para uma abordagem neoliberal, visto que o referido autor desenvolveu de forma mais explícita formulações sobre políticas sociais – e educação, fator esse que Hofling considera que contribui para a compreensão da natureza da relação entre Estado e política educacional e seus desdobramentos em programas de governo.

Segundo Hofling (2001, p. 37), Friedman considera que o respeito, a promoção e a proteção do indivíduo, dos interesses e das relações individualmente se estabelecem e se equilibram naturalmente na sociedade, destacando Hofling assim que os neoliberais não defendem a responsabilização do Estado em relação ao “oferecimento da educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes”, pois “compromete, em últimas instâncias, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos”, o que permite a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, postulando uma política educacional com ações descentralizadas do Estado.

Ao discutir a mudança na relação entre Estado e sociedade, Queiroz (2012, p. 72) destaca que profundas mudanças vêm ocorrendo nessa relação devido às transformações induzidas pelo processo de globalização econômica e pelo aumento da democratização das sociedades e dos seus reflexos sobre os processos de formação e de gestão de políticas públicas, ressaltando que essas mudanças envolvem um intenso processo de

descentralização político administrativa do poder central para esferas governamentais e não-governamentais mais próximas das populações.

Segundo Queiroz (2012, p. 73-75), os principais argumentos para a descentralização é por permitir aumentar a governabilidade econômica na economia globalizada e propiciar a preservação dos valores culturais e locais, e estando prevista em um Estado democrático de direito destaca que o “êxito dos processos de descentralização das políticas públicas tende a depender diretamente do grau de participação da sociedade, que é objeto da descentralização”.

Em relação ao processo de definição de políticas públicas para uma sociedade, Hofling (2001, p. 38-39) destaca que reflete conflitos de interesses, e destaca a cultura como um dos elementos importante deste processo que é uma precedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas, e que na relação entre sociedade e Estado, “o grau de distanciamento ou aproximação estabelecem e incorporam fatores culturais que estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade” e que em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados.

A partir deste contexto, Hofling (2001, p. 39) ressalta em relação à política educacional: “ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor”, chamando assim a atenção para a ampliação efetiva dos envolvidos nas esferas decisões, planejamento e de execução da política educação.

## 2.5. Considerações sobre a política educacional no estado do Rio de Janeiro.

As dificuldades enfrentadas pelo estado do Rio de Janeiro na implementação de políticas educacionais podem entre outros fatores estar relacionadas à evidência da que fundamenta a descontinuidade das projetos e programas, apresentando assim a dificuldade em estabelecer uma política de educação consistente, o que leva assim, a falta de continuidade e planejamento que podem resultar na fragilidade do sistema educacional estadual.

De acordo com Vasconcelos e Menezes (2016, p. 2), embora o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Federal n. 10.172/2001 com vigência de 2001-2010, determinasse que os estados, os municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar seus planos decenais correspondentes, a referida lei não estabeleceu prazos para o cumprimento dessa determinação legal, contribuindo para que alguns estados, como o Rio de Janeiro não tivesse seu plano aprovado.

Vasconcelos e Menezes (2016, p. 2) destacam que o primeiro Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (PEE/RJ) foi aprovado pela Lei Estadual nº 5.597 em 18 de dezembro de 2009, e, portanto, após oito anos do início de um processo, podendo sinalizar descaso e descontinuidade das políticas educacionais. Além disso, em 2014, o referido PEE/RJ não havia sido revisado conforme previsão a cada dois anos.

Apesar das metas e estratégias do PNE estarem presentes no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ), Vasconcelos e Menezes (2016, p. 12) destacam que:

Tal constatação, apesar de extremamente positiva, uma vez que o PEERJ apresenta notada atualização e pertinência com o disposto na Lei Federal em vigor, pode indicar também outras interpretações, entre elas a hipótese de que os discursos se repetem de forma idêntica, sem na prática, ter seu significado associado a ações efetivas no âmbito da escola, porém, comprovadas em relatórios descritivos e estatísticos, por meio da apresentação de propostas e planejamentos nem sempre efetivados ou, caso isso tenha ocorrido, não sendo disponibilizado o acompanhamento dos resultados e de sua eficácia, no âmbito dos órgãos de fiscalização e controle.

No que se refere às estratégias de avaliação e controle em relação à política educacional do estado do Rio de Janeiro, Fournier (2017, p. 33) ao discutir “a política educacional no estado do Rio de Janeiro” em um momento de crise financeira estadual e movimentos de ocupação e greve nas escolas, o que evidenciou resistências à centralização e às avaliações externas impostas pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) apresentou aspectos como centralidade, responsabilização e avaliação, destacou que por meio da resolução da SEEDUC nº 4437 de 29/03/2010 foi criado o Sistema de avaliação externa do Rio de Janeiro (SAERJ) que tinha como “finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação”.

O SAERJ, de acordo com Fournier (2017, p. 33) compreendia no Programa de Avaliação Externa (SAERJ) e no Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (SAERJINHO), que apesar de objetivos diferentes, seus resultados eram complementares visando a qualidade da educação oferecida, integrando o cotidiano escolar, que resultam em Indicadores de Desempenho (ID) para as escolas e o Indicador de Fluxo (IF) que objetivava calcular as taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ).

Além dos referidos Programas acima mencionados, Fournier (2017, p. 36) destaca que a SEEDUC/RJ, em 2010, teve os principais desafios e dificuldades da rede identificados, e os eixos de atuação definidos, e foi criada a Gestão Integrada da Escola (GIDE) e o Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) que instituiu o grupo de trabalho temporário para planejamento e

coordenação da Gestão Escolar, e para a atuação permanente os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE).

Observa-se que a implementação dessas políticas podem afetar a autonomia da escola, o papel da gestão escolar e os processos de responsabilização dos profissionais da educação, sem que haja uma revisão ou atualização do PEE/RJ, como é ressaltado ainda por Vasconcelos e Menezes (2016, p. 12), que faz-se urgente a revisão do PEE/RJ por meio de um Congresso Estadual de Educação observando o PNE, “mas também as condições de cumprimento, efetividade e eficácia de cada um dos objetivos e metas estabelecidos no PEE/RJ, objetivando traçar novos parâmetros a sua aplicação, afeitos à próxima década”.

Conforme exposto, observa-se que o estado do Rio de Janeiro ao apresentar até o momento apenas um PEE/RJ aprovado demonstra como é implementada as políticas educacionais no estado, fator esse que resulta em metas inalcançáveis comprometendo não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a permanência e a formação básica dos alunos, devido a dificuldades de implementar uma política eficiente.

Essas dificuldades de implementar uma política educacional podem ser observadas com a análise de Vasconcelos e Veiga (2020, p. 43321) em que apresentam dados do relatório anual apresentado em 2015 pelo secretário estadual de educação com base na Lei Estadual 5.451/2009 que trata-se da Lei de Responsabilidade Educacional, e somados às atas de audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação da ALERJ sobre o que se refere a situação da rede pública estadual, durante os anos de 2015 e 2016.

Com base nos indicadores, subjetividade de discurso e a precisão dos números, Vasconcelos e Veiga (2020, p. 43325) ao apresentarem algumas metas do PEE/RJ, por exemplo, no que se refere a meta 11, a elaboração e implementação de políticas públicas para regularização do fluxo escolar com objetivo de reduzir em 10 % ao ano as taxas de repetência e de evasão escolar no prazo de cinco anos, destacam que uma das razões para o seu não cumprimento é a descontinuidade:

Nos processos de planejamento, avaliação e execução dos serviços educacionais e a precariedade da infraestrutura das unidades da rede de ensino, que apresentam, como consequências, o baixo desempenho dos estudantes em exames padronizados e a desmotivação dos professores. Além disso, a carência de equipamentos didáticos necessários ao processo de ensino-aprendizagem e a incapacidade do sistema educacional para controlar e mitigar a evasão escolar foram agravados, sobremaneira, com a crise financeira enfrentada pelo Estado do Rio de Janeiro.

Ao apresentarem algumas considerações sobre análises do relatório anual de 2015 apresentado pela SEEDUC/RJ à Comissão de Educação da ALERJ, Vasconcelos e Veiga (2020, p. 4332), os indicadores da Lei n.º 5.451/2009, as metas selecionadas do PEE/RJ e

Auditoria Governamental do TCE/RJ 2016, destacaram que a partir de 2014 houve um esforço do gestor da educação fluminense para atender objetivos e metas do PEE/RJ, porém, as autoras destacam que dada a crise econômica do estado, as políticas públicas educacionais são atingidas pela contribuição para recuperação da economia.

## 2.6. Exemplos de Programas implementados no estado do Rio de Janeiro.

Para exemplificação, destaca dois programas no âmbito da política educacional implementados pelo estado do Rio de Janeiro, sendo eles, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Programa Patrulha na Escola, ambos com o objetivo de contribuir para a melhoria do ambiente escolar, e que considera relevante para posteriormente, nas conclusões deste trabalho, relacionar brevemente ao objeto dessa pesquisa, ou seja, o subprojeto MAE.

De acordo com o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (SEPM/RJ), o PROERD chegou ao Brasil em 1992, com o objetivo de valorizar a vida. Dez anos mais tarde, em 2002, o PROERD já estava presente em todos os estados brasileiros. A principal missão do programa é transmitir a importância de manter-se longe das drogas e combater a violência, sendo estruturado pedagogicamente por lições ministradas por policiais militares fardados, que atuam como educadores sociais.

As metas do PROERD, segundo o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ) seriam:

Atender os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro; Reduzir demanda para o consumo de drogas entre jovens escolares; Reduzir os indicadores de violência no contexto escolar; Estreitamento do relacionamento entre a Polícia Militar e a comunidade escolar (polícia de proximidade); Fortalecer a imagem institucional da PMERJ, estabelecendo um vínculo de aproximação da comunidade com a corporação.

Além do PROERD, o estado do Rio de Janeiro implementou o Programa Patrulha na Escola, desenvolvido pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). De acordo com o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (SEPM/RJ), a Patrulha na Escola foi uma iniciativa destinada a garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes, professores e funcionários das instituições de ensino públicas e privadas do estado. Essa patrulha seria composta por policiais especialmente treinados para atuar no contexto educacional, conforme destaca o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (SEPM/RJ):

Implementado para criar um ambiente escolar mais seguro, o programa busca prevenir a violência, o uso de drogas e outros comportamentos de risco dentro e ao redor das escolas. Além do patrulhamento ostensivo, os agentes desenvolvem atividades de conscientização junto à comunidade escolar, abordando temas como bullying, violência e a importância de uma convivência saudável e respeitosa.

Ambos os projetos, conforme destacado, buscavam contribuir com o contexto escolar, enfrentando situações conflituosas ou ausências identificadas na escola pelo governo estadual e assim como o subprojeto MAE, promoveram a entrada de novas categorias profissionais na instituição escolar, a fim de que pudessem atuar na resolução dos problemas e auxiliar a comunidade escolar.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.

### 3.1. Procedimentos metodológicos.

Considera-se que antes de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para analisar o escopo e alcance das ações de responsabilidade social do Estado para com a política educacional, faz necessário destacar que, de acordo com Arretche (2013, p, 127), “a avaliação política examina os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independentemente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis”, e que “deveria ser uma etapa posterior à implementação das políticas e programas, destinada a influenciar sua reformulação, seja durante sua implementação, seja posteriormente”.

Nesse sentido, a partir de Arretche (2013) entende-se que para a análise do subprojeto MAE, sendo uma ação do estado do Rio de Janeiro a partir da política educacional, é fundamental analisar os fundamentos e interesses que orientam essa ação. Assim, na política educacional, medidas como avaliações externas, financiamento escolar ou reformas curriculares precisam ser compreendidas não apenas por seus efeitos técnicos, mas pelos projetos políticos do Estado que lhes dão origem e pelas disputas que definem sua implementação e reformulação. Sendo assim, esse estudo, além de apresentar breve análise de documentos, buscou apresentar uma análise do que foi o subprojeto MAE a partir da percepção de alguns sujeitos de uma escola que o recebeu, assim como de profissionais contratados pelo subprojeto.

Para alcance dos objetivos, esse estudo contou com uma abordagem qualitativa que consiste, de acordo com Lakatos (2003, p. 186), em “investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave”. A pesquisa foi desenvolvida com fundamentação teórica e metodológica no campo da política educacional brasileira e sociologia da educação, realizando um movimento de observação e análise que parte da perspectiva macro para a perspectiva micro e vice-versa.

De acordo com Brandão (2001, p. 156), esse movimento tende a superar a oposição clássica entre o micro e o macro, defendendo que “o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais”. Segundo Nogueira e Nogueira (2002) a combinação das perspectivas macro e micro permite o estudo das estruturas simbólicas e das

representações sociais, rejeitando as perspectivas unilaterais e considerando assim as diferenças significativas de como a escola participa do processo de reprodução social.

No que se refere às estruturas simbólicas e as representações sociais, entende-se que essas constituem o ponto de encontro entre os níveis micro e macro da realidade social, sendo produtos das práticas e discursos que emergem das interações cotidianas, ao mesmo tempo em que moldam e estabilizam formas de organização social mais amplas, e esse processo requer compreender o papel ativo da escola na produção de sentidos sociais e culturais.

E para tanto, é preciso considerar o que destaca Lahire (2008) ao defender a necessidade de uma sociologia empírica que possa considerar não apenas o coletivo, mas também o individual, indo ao cotidiano para contemplar o que diverge do padrão. Fala sobre a apreensão das marcas mais singulares do social, uma vez que o social se faz realidade na vida dos indivíduos, o que requer o movimento de pesquisa de sair do macro e ir ao micro, retornando ao macro para uma melhor compreensão da realidade social.

Assim, considera pertinente a proposta do autor para analisar as questões particulares, por meio de dados empíricos para obter dados mais singulares da realidade social a partir de uma sociologia psicológica, que de acordo com Lahire (2008, p. 373) trata-se de:

Realizar uma análise sociológica na escala do indivíduo socializado é, entre outros, estudar muito precisamente a constituição das disposições sociais, as formas de interiorização e de exteriorização dos hábitos, os efeitos mentais e identitários da incorporação de disposições heterogêneas e, às vezes, contraditórias... Essa sociologia psicológica, que responde a uma dupla necessidade (histórica e científica), não é contrária aos métodos estatísticos e generalizantes, mas pretende somente dotar a sociologia de ferramentas (conceituais e metodológicas) adequadas à apreensão das marcas mais singulares do social.

Essa abordagem pode ser aplicado ao subprojeto MAE por considerar que é possível explorar a complexidade das interações entre os sujeitos, suas histórias de vida e o ambiente escolar, uma vez que os indivíduos vivenciam tensões internas, sobretudo no que se refere a experiência da implementação do subprojeto MAE no ambiente escolar.

Assim, a investigação partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental de característica macrosociológica. No que refere-se à escolha das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, justifica-se a partir do entendimento de Lakatos (2003, p. 174), que destaca que a pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” e a pesquisa bibliográfica tem por “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de

debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (Lakatos, 2003, p. 183).

Esse estudo contou a técnica de coletas de dados secundários, as leituras de livros, artigos científicos, e de sites oficiais sobre o subprojeto MAE, bem como artigos científicos que se debruçam sobre a política educacional e sociologia da educação, e sites relacionados ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e ao Programas Patrulha Escolar, que foram ações desenvolvidas pelo governo no âmbito da política educacional no âmbito do estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas, objetivando obter uma base para entender o subprojeto MAE no contexto da política educacional do estado do Rio de Janeiro.

No que se refere ao levantamento bibliográfico sobre o subprojeto MAE, a política educacional e a sociologia da educação foram inseridos no referencial teórico metodológico, sendo utilizado um recorte temporal a partir da virada de século (final do século XX e início do século XXI) período que envolve o processo de redemocratização do país em que a política educacional passa ser norteada por um Plano Nacional de Educação.

O objetivo de contextualizar esse período é compreender brevemente os processos que marcam essa política. Esses processos envolvem as reformas educacionais (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2006), a descontinuidade das ações (Saviani, 2008), uma concepção de má-qualidade da educação (Machado, 2007), uma concepção de crise da escola (Oliveira, 2013), entre outros, que permite refletir sobre as ações no âmbito do estado do Rio de Janeiro, como o objeto de pesquisa, o subprojeto MAE.

Neste sentido, essas leituras objetivaram desenvolver um suporte teórico de sustentação e argumentação relevante para o processo de coleta e análise de dados que conta com a junção da revisão teórica com a coleta de dados primários, que permitiu avaliar as percepções dos entrevistados em relação ao subprojeto MAE e os dados secundários, os documentos oficiais.

O estudo conta com uma breve avaliação realizada tomando como base as metas propostas pelo subprojeto MAE a partir do Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), desenvolvidos pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Janeiro (SEEDUC/RJ).

O estudo contou também com coleta de dados primários, a entrevista, que para sua realização obteve a aprovação do Comitê de Ética, sendo envolvidos nessa pesquisa alguns sujeitos que atuaram no subprojeto MAE. As entrevistas como os funcionários da escola foram realizadas de forma presencial na Unidade Escolar, e a entrevista com a assistente

social foi realizada em seu atual endereço de atuação profissional, em local reservado para que acontecesse com sigilo. E uma entrevista foi realizada de forma remota com a bolsista, por meio da Plataforma Google Meet. O objetivo das entrevistas foi analisar, com base no aporte teórico da sociologia da educação, as percepções dos entrevistados em relação a implementação do subprojeto MAE, tendo em vista seus objetivos e as ações executadas.

Apresenta como técnica de análise das entrevistas, a análise interpretativa, levando em consideração o exposto:

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Para tanto, as entrevistas foram descritas e analisadas em dois momentos nesse estudo, o primeiro em que é apresentado a perspectiva sobre o subprojeto MAE a partir dos contratados, sendo o segundo momento, em que é apresentado a perspectiva sobre o subprojeto MAE a partir dos sujeitos da escola, destacando trechos e categorias analíticas pertinentes aos objetivos deste estudo.

### 3.2. Área de estudo.

A pesquisa de campo ocorreu no município de Campos dos Goytacazes (RJ), no Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, em uma escola estadual, com sua identidade preservada, gerenciada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Localizada na área central, selecionada pelos seguintes critérios: unidade escolar que contou com a implementação do subprojeto MAE, bem como por já ter recebido outras pesquisas acadêmicas, o que facilitou o acesso ao seu espaço e profissionais.

### 3.3. Estratégia de coleta de dados.

Inicialmente foi realizada um estudo dos editais do subprojeto MAE e sítios da internet oriundos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), bem como da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), com o objetivo de analisar o discurso de responsabilidade social do estado e desenvolver um paralelo entre as ações executadas a partir do subprojeto MAE.

A coleta de dados também contou com a realização de 10 entrevistas, sendo oito entrevistas com informantes principais da unidade escolar que contou com a implementação do subprojeto MAE e com dois representantes do referido subprojeto, sendo uma assistente social e uma bolsista. As entrevistas foram gravadas após consentimento dos entrevistados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), transcritas objetivando priorizar a fidelidade do relato. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um roteiro pré-estabelecido, conduzido junto aos participantes da implementação do subprojeto MAE. O objetivo principal da realização das entrevistas foi o de refletir sobre como as percepções dos entrevistados se relacionam com o imaginário coletivo a respeito da escola pública brasileira e o desenvolvimento de políticas educacionais.

#### 3.4. Aproximação com o campo de pesquisa.

A aproximação com o campo de pesquisa se deu a partir de uma reunião com a gestão da escola, na qual foi realizada uma apresentação da proposta de pesquisa, esclarecendo os objetivos e sanando as dúvidas. Neste primeiro momento foi acordado pela gestão da escola e pela pesquisadora que a identidade da escola seria preservada, respaldada pelo Termo de Anuência Institucional (TAI), bem como os entrevistados se tornaram cientes da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A indicação dos possíveis entrevistados contou com a participação da gestão escolar e seu apoio, sendo destacados alguns sujeitos que nos anos de 2021 e 2022 participaram do processo de implementação do subprojeto MAE. Na ocasião foram indicados vice-diretor, professores, coordenador pedagógico, orientador educacional, secretário escolar, assistente social e bolsistas.

Após essa indicação foi realizada uma aproximação por telefone e presencial, obtendo assim algumas entrevistas, porém é preciso considerar que alguns sujeitos relevantes para obtenção dos dados não concederam as entrevistas, como por exemplo a coordenadora pedagógica e alguns bolsistas. Vale ressaltar que não foi informado pela direção da escola um número exato de bolsistas que atuaram no subprojeto MAE, mas foram informadas sobre o contato de cinco bolsistas, das quais apenas uma participou da pesquisa.

#### 3.5. Organização e análise dos dados.

Os dados empíricos, neste estudo, foram organizados com base na questão norteadora e objetivos da pesquisa e relacionados aos aportes teóricos selecionados. Sendo organizados a partir de eixos temáticos que permitem uma leitura crítica da execução do subprojeto MAE. Os eixos temáticos emergem de reflexões a partir das percepções de “como”, “o que foi”, “quais eram os objetivos”, “quais as contribuições” e como o subprojeto MAE se relaciona com outras ações desenvolvidas pelo estado do Rio de Janeiro no âmbito da política educacional.

A análise dos dados coletados nas entrevistas foi estruturada a partir de quatro eixos temáticos convergentes identificados na revisão bibliográfica e nas evidências empíricas, e essa organização visa dar maior coerência teórica e interpretativa às falas, articulando-as com os debates contemporâneos da sociologia da educação e das políticas educacionais, são eles: Processos criativos e competências; Mães na escola (Maternar a Educação); Análise da execução do subprojeto MAE; Política falida ou fadada ao fracasso.

## CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 4.1. O perfil dos entrevistados.

#### 4.1.1. Entrevistadas contratadas e atuantes no subprojeto MAE.

Foram entrevistadas uma assistente social e uma bolsista, sem a informação do número exato de bolsistas atuantes na escola. Apresenta-se abaixo de forma descritiva as tabelas com informações mais detalhadas sobre os perfis da assistente social e da bolsista:

Tabela 1: Perfil da assistente social.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
37 anos	Feminino	Parda	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Bacharela em Serviço Social e especialização	Atuação no setor público e privado na área da política educacional, política de assistência social.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 2: Perfil da bolsista.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
39 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Graduanda em pedagogia.	Do lar e diarista.

Fonte: da pesquisadora.

## 4.1.2. Entrevistados da escola.

As entrevistas foram realizadas com dois representantes da gestão da escola, uma orientadora educacional, um secretário escolar e quatro professores. Trata-se de funcionários efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e seus perfis podem ser observados de forma descritiva nas tabelas a seguir:

Tabela 3: Perfil da diretora da escola.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
51 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Graduação em letras, pós-graduada.	18 anos concursada. Lecionou e atualmente atua na direção da escola.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 4: Perfil do vice-diretor.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
36 anos	Masculino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Graduação em História e comunicação. Mestrado e doutorado.	13 anos concursado. Leciona e foi diretor.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 5: Perfil da professora de matemática.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
-------	--------	-----	---------------	----------	------------

44 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Graduação em Matemática e pós-graduada.	Auxiliar de secretaria na rede municipal. Professora com 13 anos de concursada.
---------	----------	--------	---------------------------------------	---	---

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 6: Perfil da professora de letras.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
63 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ.	Graduação em letras e pós-graduada.	11 anos de concursada, atuando como professora e diretora.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 7: Perfil do professor de história.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
40 anos	Masculino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Bacharel em serviço social e história.	12 anos concursado como professor.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 8: Perfil da professora de filosofia.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
-------	--------	-----	---------------	----------	------------

39 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Ciências sociais e doutora.	13 anos concursada. Atuação em rede pública e privada.
---------	----------	--------	---------------------------------------	-----------------------------	--

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 9: Perfil da orientadora educacional.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
69 anos	Feminino	Branca	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Graduação em pedagogia.	12 anos concursada como professora.

Fonte: da pesquisadora.

Tabela 10: Perfil do secretário escolar.

Idade	Gênero	Cor	Bairro/cidade	Formação	Trajetória
41 anos	Masculino	Parda	Área central/Campos dos Goytacazes-RJ	Técnico em secretariado escolar e técnico em química.	21 anos atuando em secretaria escolar.

Fonte: da pesquisadora.

#### 4.2. Eixo: Processos criativos e competências.

##### 4.2.1. A orientação/capacitação sobre o subprojeto MAE.

Este eixo discute, a partir dos trechos das entrevistas, o planejamento para a formação e a capacitação dos profissionais envolvidos, relacionando a ausência de estrutura e orientação ao campo da formação de competências e saberes docentes e interdisciplinares.

Os Editais, nº 02/2021 e nº 01/2022 previam uma capacitação para os/as assistentes sociais e bolsistas, porém essa capacitação aconteceu nos últimos meses da implementação do subprojeto MAE, ou seja, esses contratados foram inseridos na escola sem capacitação inicial. Vale ressaltar que não havia previsão para capacitação para os profissionais que atuavam na escola e que esses receberam o subprojeto MAE para serem executado a partir de orientações da SEEDUC/RJ por meio de slides, como alguns trechos das entrevistas revelam, ao destacar que alguns funcionários da escola tiveram acesso aos documentos oficiais, a reuniões online, sites oficiais.

Essas informações são relevantes para a reflexão acerca da eficiência e da eficácia dessa iniciativa, concebida com o propósito de intervir na evasão escolar e assegurar o direito à educação. Tal aspecto é abordado de maneira crítica pelos servidores públicos da escola, conforme evidenciado nos trechos das entrevistas a seguir:

Foi pedido uma capacitação junto com as mães. Então, como eu disse, como eu cheguei, as mães já estavam com seus trabalhos, né? Com cada um com o seu designado e a capacitação exigia um tempo das mães, né? Foi o que eu falei, a falta da conversa, de entender um pouco o projeto. Primeiro que a gente, de início, não tínhamos espaço, nunca tinha sala vaga para nós. E depois eu percebi que a equipe do colégio, a direção, a coordenação, precisava muito do trabalho das mães. Então, eu observava, acho que a palavra certa era essa, inviável tirar as mães dos corredores, de vigiar, de tomar conta dos alunos para ficarem trancadas, entre aspas, dentro de uma sala fazendo capacitação, entendeu? Então, a gente não conseguiu [...]. Não, não concluí, não concluímos. Foi pedido às mães, na época, para elas fazerem em casa, porque eram vídeos, eu não sei se vocês se recordam. A gente tinha acesso, então assim, às vezes nas minhas horas vagas aqui, no outro serviço, eu conseguia porque ficava logado direto. As mães sugeriam a elas que não fizessem mais na escola. E a capacitação junto com as MAEs, não fiz. A minha capacitação, na época, eu concluí (Assistente social).

A capacitação que nós tivemos. Eu não lembro se teve. Não. Ficou de ter um curso, sim. Mas assim. Ficava aquele negócio. A gente não entendia como. Se fosse alguém, só seria pela internet. Eu sei que depois de um tempo é que veio esse curso. Um link para a gente estar estudando. Veio esse curso, mas nós já tínhamos começado. Estudar pelo link. Essa capacitação foi feita de forma online. Já tinha um tempinho, até já tinha chegado um assistente social que estaria ali junto com a gente, tirando as dúvidas. Então, essa capacitação, se nós tivéssemos alguma dúvida, poderia estar perguntando a ela. Mas na outra escola que eu trabalhei também. Sempre assim. Deixou a gente muito à vontade. Para perguntar ao secretário, perguntar ao próprio diretor. Sempre assim. Qualquer dúvida a gente poderia estar perguntando. A escola foi muito boa. E está ajudando a gente. Além dessa capacitação online, a assistente social sentava, orientava. Ela orientava e capacitava. É porque demorou muito. Na minha escola demorou muito para chegar a assistente social. Então, quando ela chegou, nós já estávamos andando. Dando andamento e cuidando da segurança dos alunos. Era o que nós fazíamos. Então, quando ela chegou, não teve muito, não sei. Ela não conseguiu estar administrando. Então, quando ela chegou, já não tinha tanto o que fazer ali com a gente. Já estava orientada. A gente aprendeu muito rápido. Com muita vontade (Bolsista).

Os relatos da assistente social e da bolsista evidenciam que a capacitação prevista oficialmente para o subprojeto MAE não foi realizada no tempo adequado, ocorrendo apenas

nos últimos meses da execução do subprojeto e de forma fragmentada, online e sem acompanhamento consistente. Essa ausência inicial comprometeu não apenas a atuação dos profissionais envolvidos, mas também a possibilidade de que o projeto alcançasse seus objetivos centrais de combate à evasão escolar.

A assistente social descreve que a capacitação acabou sendo inviável e, em alguns casos, foi deslocada para momentos fora do ambiente escolar ou deixada como responsabilidade individual. Essa situação revela uma contradição estrutural da escola, que priorizou a utilização imediata da mão de obra para suprir demandas emergenciais, em detrimento da formação que poderia fortalecer a função social do subprojeto MAE.

A bolsista reforça a percepção da improvisação, relatando que o curso chegou de forma tardia, quando o trabalho já estava em andamento, e que grande parte do aprendizado ocorreu “na prática”, com apoio eventual de gestores escolares ou da assistente social (quando esta chegou, já com o projeto em andamento). Essa ausência de formação inicial não apenas comprometeu a clareza dos objetivos do subprojeto MAE, mas também reforçou uma lógica de adaptação improvisada, em que os sujeitos envolvidos foram aprendendo sozinhos a partir das demandas cotidianas.

Os relatos apresentados revelam uma fragilidade estrutural na execução do subprojeto MAE especialmente no que diz respeito ao planejamento e à formação dos profissionais envolvidos. A ausência de formação inicial repercutiu diretamente na construção das competências necessárias à implementação eficaz das ações destinadas à prevenção da evasão escolar e à garantia do direito à educação.

Nesse contexto, percebe-se que em vez de assumir uma função emancipatória, promovendo formação, criticidade e transformação social por meio do fortalecimento das práticas educativas, as ações do subprojeto MAE na escola acabaram reproduzindo a lógica de manutenção de privilégios e desigualdades, uma vez que não investir em capacitação estruturada, o subprojeto reforçou a ideia de que a prática se resume ao cumprimento de tarefas imediatas, sem que haja espaço para reflexão, participação ou transformação.

No que refere às entrevistas com alguns sujeitos da escola, os trechos das entrevistas revelam que alguns funcionários da escola tiveram acesso aos documentos oficiais, algumas reuniões online e sites, em que puderam ter acesso às informações sobre o subprojeto MAE em detrimento de outros funcionários que não tiveram acesso a nenhum material de capacitação, como é destacado a seguir nos trechos das entrevistas:

A orientação foi, chegou um projeto, assim, a burocracia, né? Informando como vai ser. Capacitação pra gente, não. A primeira coisa que eu fiz foi ter um contato sobre, foi os vídeos das redes sociais que divulgavam, o curso que teve para as bolsistas

que eu assisti, mas a internet falhou. Uma informação muito superficial. Assim, ah, elas vão fazer assim, mas como? De que forma? Não tinha. Então, foi uma coisa meio uma prática sem teoria, talvez (Vice-diretor da escola).

Olha, a única capacitação, na verdade, que eu não encaro como uma capacitação, foram reuniões online em que passavam para todas as diretoras como a gente deveria, né, prosseguir com o processo, mas tudo colocando para a gente que a responsável por elas seria a assistente social, e a gente quase como um órgão fiscalizador. Então não foi bem uma capacitação, foi apenas uma orientação de como funcionaria o projeto na escola (Diretora da escola).

Os trechos das entrevistas acima destacam que o planejamento do subprojeto MAE poderia ser um instrumento de participação e tomada de decisões compartilhadas, o que poderia fortalecer a autonomia dos sujeitos, no entanto, o que se observou no contexto da escola foi um processo que não abriu espaços de escuta, não envolveu os profissionais na construção das estratégias e, portanto, não se constituiu como exercício democrático, crítico ou emancipatório. Sobre o planejamento, Teixeira (2009, p. 7) destaca:

O planejamento para desvendar algumas de suas faces ocultas e de suas armadilhas, muito claras no planejamento tradicional, como o mito do instrumental técnico neutro, o mito do técnico planejador, o mito da previsão do futuro, etc., para inscrevê-lo como um exercício de liberdade e participação, necessário aos que governam e aos que não governam. É instrumento dos que querem tornar-se sujeitos e construir o presente e o futuro desde já, dos que não querem sucumbir às forças do acaso ou do mercado, ou à vontade estranha, ou aos desígnios dos donos do poder. O planejamento contemporâneo põe, claramente, no âmago de sua reflexão, o papel da estratégia no processo de tomada de decisões compartilhadas.

Teixeira (2009) oferece um marco importante para interpretar essa realidade ao afirmar que o planejamento, quando concebido como exercício democrático, deve romper com mitos clássicos, como o tecnicismo e a previsão absoluta do futuro, para se tornar instrumento de participação, liberdade e construção coletiva. No entanto, ao contrastar essa perspectiva com os relatos dos entrevistados, percebe-se que o planejamento associado ao subprojeto MAE operou de forma inversa: foi verticalizado, prescritivo e distanciado da prática concreta da escola, com as orientações enviadas de maneira genérica, por slides ou reuniões superficiais, sem diálogo com a realidade local e sem envolver os profissionais na tomada de decisão. Assim, aquilo que poderia servir para fortalecer a autonomia dos sujeitos transformou-se em uma atividade burocrática que não acolheu a complexidade da escola como espaço dinâmico.

Desse modo, relacionando os dois conjuntos de informações, fica claro que o subprojeto MAE ao ser implementado de forma verticalizada, burocrática e com pouca participação da escola, em vez de operar como instrumento de participação e autonomia, o planejamento se transforma numa prática prescritiva que reforça desigualdades de poder, dificulta a capacidade de ação dos sujeitos envolvidos e limita a efetividade da política voltada ao combate à evasão escolar.

Destaca-se ainda algumas orientações sobre o subprojeto MAE como o relato a seguir:

Nenhuma. Foram slides. Às vezes que mandavam de uma reunião que tinha com diretores. Orientação por slides. E aí a gente tinha que ler aquilo ali e tentar. Mas nada muito objetivo. Sobre a função delas. Falava mais da ideia do projeto, que a gente já sabia qual era. Só lendo o edital mesmo que a gente fosse ter mais noção (Secretário escolar).

As entrevistas revelam que a ausência de condições como tempo, espaço e diálogo institucional para capacitação e comunicação com clareza dos objetivos transformou o subprojeto MAE em uma experiência marcada pela improvisação, em que em vez de constituir um processo capaz de fortalecer competências interdisciplinares e promover práticas emancipatórias, a atuação dos profissionais foi guiada pela necessidade de responder às demandas imediatas da escola, deixando a formação em segundo plano, que segundo Azevedo (2025, p. 111):

A combinação entre demandas burocráticas excessivas e insuficiência de formação pode levar ao que Sousa (2015) denomina de esvaziamento semântico das políticas educacionais, onde inovações conceituais se transformam em meras formalidades administrativas. O risco é particularmente grave em contextos de maior vulnerabilidade: escolas localizadas em áreas periféricas, que já enfrentam carências estruturais históricas, tendem a ter mais dificuldade em implementar as mudanças, aprofundando assim as desigualdades educacionais.

Assim, os relatos dos profissionais confirmam que, embora o subprojeto MAE tenha sido concebido como estratégia para enfrentar a evasão escolar e garantir o direito à educação, sua execução acabou capturada pela lógica burocrática, perdendo parte de seu potencial pedagógico e social, teve seu sentido original diluído no cotidiano institucional, expressão concreta do esvaziamento semântico.

Entende-se que quando políticas inovadoras são implementadas sem formação, acompanhamento e infraestrutura, elas perdem sua potência transformadora e tornam-se meras formalidades administrativas, o discurso muda, mas as práticas permanecem as mesmas. E isso é visível nos trechos das entrevistas, em que os entrevistados demonstraram que aprenderam a executar o subprojeto MAE sem clareza de suas funções no subprojeto, e servidores divididos entre cumprir burocracias e atender às urgências cotidianas da escola.

A percepção de alguns entrevistados sobre a forma como se desenvolveu o subprojeto MAE na escola pode estar relacionado com o análise de Fernandes (2021, p. 47-48), ao apresentar as percepções de professores de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro sobre a adoção do ensino remoto no período da pandemia da Covid-19, quando destaca que “em relação aos docentes, nota-se a complexidade da mudança brusca nos métodos de ensino e avaliação, agravada pela ausência de planejamento e orientação por parte dos órgãos reguladores”.

### 4.3. Eixo: Mães na escola (Maternar a Educação).

#### 4.3.1. O trabalho realizado pelas mulheres bolsistas do subprojeto MAE.

Este eixo analisa a experiência das mães no ambiente escolar e o modo como sua atuação foi ressignificada pela escola, evidenciando o processo de precarização e de reprodução das desigualdades de gênero e trabalho.

Contraditoriamente do previsto nos Editais nº 01/2021 e nº 01/2022, os trechos das entrevistas revelam que as ações das bolsistas foram direcionadas pela gestão da escola, e isso pode ter ocorrido dada a inserção posterior na escola da assistente social que teria a atribuição de coordenar e capacitar as bolsistas. As atividades desenvolvidas pelas bolsistas podem ser observadas nos seguintes trechos das entrevistas.

Então, elas controlavam a frequência dos alunos, faziam trabalho de inspetoria de pátio, né, de ficar no pátio, matando aula, enfim, batia no banheiro, quando os alunos iam matar a aula. Elas ficavam sendo meio que um olhar extra da escola na rotina. Alguns conversavam com os alunos. Às vezes, algum aluno chegava com alguma situação mais pessoal, algum problema. Ah, está meio tristonho. Tinha uma que ela fazia os trabalhos mais administrativos da escola, quando precisava de, sei lá, porque como ela tinha uma formação na área de contabilidade, ela, tipo, precisava digitar alguma coisa, tabular algum dado, ela meio que ficava. Então, ela meio que sempre ficava destacada das demais. Elas tinham mais, assim, diariamente a questão de ser inspetoras, de estarem pelo pátio circulando os alunos, fazer o controle da frequência, esse registro, e estar ali, de certa forma, com a Orientadora Educacional e com a assistente social (Vice-diretor).

O relato a seguir, reafirma questões relatadas pelo vice-diretor, como também apresenta atividades desenvolvidas pelas bolsistas no âmbito das atribuições conferidas.

Elas não iam pra rua atrás de alunos que estavam faltando, tinha mãe que ficava no pátio pra bater papo com eles, pra poder buscar informações, via aquele mais tristonho e tal. Às vezes fazia uma rodinha pra conversar, às vezes elas brincavam de peteca, pra criar intimidade. Então, nos intervalos, eu sempre pedia que elas ficassem lá, não só para vigiar aluno, vigiar se alguém tá indo pra banheiro, se tá querendo pular um muro e tal, mas, principalmente, para interagir com eles, para que eles pudessem tê-las como rede de apoio. Que a minha intenção era que elas fossem rede de apoio. Tinham outras que não eram muito boas de relacionamento interpessoal. Aí ficava na secretaria, fazendo essas ligações, organizando esses documentos para poder fazer apuração de falta e de quem precisava de apoio em estudo e tal. Então elas ajudavam. Algumas delas, assim, aplicaram algumas atividades, principalmente atividades que eram, assim, lúdicas, que a gente pedia para elas participarem. Faziam os murais, às vezes, de coisas da escola, o mural de informação. Às vezes, a gente pedia pra ir na sala para avisar os alunos que tinham inscrição pro ENEM. Elas faziam esse papel também, o diário corredor. O acolheram delas no corredor, no pátio com os alunos, de ouvir. Na quadra também. Elas vinham sempre, uma pra quadra, junto com os professores. Alunos também queriam namorar, coisa que na escola não pode. E situações de assédio. Então, eu gostava desse trabalho delas pra que elas coibissem a possibilidade de alunos quererem namorar dentro do ambiente da escola. Assédios, ou denúncias de assédio, porque onde elas estavam, elas estavam com os olhos ali. As pessoas se sentem mais tranquilas, como na quadra. E era mais pra isso mesmo, pra tentar realmente

interagir e acolher. A inspeção de pátio, a gente tem a pessoa que faz isso. O trabalho delas era se aproximar dos alunos, entendeu? De ter esse carinho, esse olhar (Diretora da escola).

A contradição das atribuições previstas para as bolsistas executarem, também põem ser observadas dentro de ações no âmbito de apoio, administrativo da escola, como destacado a seguir:

Acabou fazendo mais uma atividade administrativa, né? Olhando os alunos. Estava fazendo como se fosse função de portaria da escola. Como se fosse um... Ajuda no fluxo dos alunos aqui dentro. Mas eu não via tanto. (Professor de história).

No relato a seguir, fica notório que as bolsistas exerciam muitas funções para além das atribuições que lhes foram postas pelo subprojeto MAE como destacado a seguir:

Na prática. Então, elas ajudavam muito no pátio, né? Controlando... Vigiando mesmo os alunos, né? Questão de conservação, patrimônio e tal, relacionamento entre eles. Quando o professor ia para a sala, os uns ainda ficavam no pátio. Então, elas iam encaminhando para a sala. Faziam mais esse trabalho, como se fosse inspetor mesmo. Inspetor no pátio. É... Às vezes, assim, era mais na época que tinha que estar informando a mesma frequência, né? Que eu via elas preenchendo ficha do FICAI e procurando endereço, telefone de aluno, tentando entrar em contato, ligando, né? Se dividiam entre elas para ligar para o aluno, para tentar saber a causa da infrequência e tal. Tentar fazer com que o aluno voltasse a frequentar, né? Tinha esse trabalho, mas é muito difícil. Elas ficavam muito no pátio, não tinha tanto... essas atividades eram direcionadas pela escola. Inclusive, às vezes eram usadas até para outros serviços. Foram muito úteis nessa parte, como eu falei, foi uma mão de obra barata. Ajudavam muito na época. Algumas eram muito proativas, outras a gente tinha que estar pedindo. Porque também, se elas não fizessem isso, a busca ativa também tinha um certo período que acontecia. Não era tão constante assim. Então, senão elas iam ficar muito ociosas também (Secretário escolar).

Essas atividades realizadas pelas bolsistas são contraditórias ao estabelecido nos editais mencionados, visto que na implementação do subprojeto MAE é perceptível o descumprimento das atribuições estabelecidas, uma vez que as bolsistas realizaram atividades de substituição de mão-de-obra como apontaram as entrevistas, como por exemplo, a inspeção de pátio.

Posto isto, no que se refere ao papel de inspetor de alunos, Coelho et.al. (2025, p. 47) destacam que:

O inspetor, assim, não é responsável apenas pelos alunos. Ele é um “faz tudo”; “o braço direito e esquerdo da direção”, que realiza tarefas variadas buscando suprir as necessidades percebidas no dia a dia da instituição escolar. Dessa forma, a extensão das atividades diárias de um inspetor pode incluir desde o “cortar papel” até o controle da frequência e a pontualidade de todo o corpo docente.

Nesse sentido, essa contradição das atribuições das bolsistas pode estar relacionada a falta de capacitação, e essas atividades contraditórias podem ser observadas nos resultados que foram gerados pelo subprojeto MAE para a escola e/ou a comunidade, como pode ser observado nos trechos a seguir, que trazem percepções bem distintas em resposta à pergunta

sobre os resultados do subprojeto MAE. Demonstrem que a iniciativa gerou acolhimento e vínculos no curto prazo, mas sem continuidade ou legado, como destacam:

Não sei. Não sei. Não faço ideia (Professora de filosofia).

Eu acho que gerou uma possibilidade maior com os alunos, assim, de estar conversando. Tanto que no ano seguinte, os alunos ficam com aquela sensação, tipo, não vou voltar. Algumas mães tinham um perfil mais de escuta, outras não tinham. Algumas escutavam até demais. A gente brincava meio que parecia até que era aluno. Porque ficava no meio, brincando. Mas, assim, eu acho que gerou, na nossa realidade, eu vou falar uma acolhida, mas uma proximidade com eles. Para eles, às vezes, falarem coisas para elas que, por exemplo, não falavam para mim enquanto diretor, não falavam para mim enquanto professor. Então, enfim, era mais um ouvido. Mais escuta. Para poder estar acolhendo, de certa forma. Então, eu acho que, assim, na nossa realidade, teve esse resultado positivo (Vice-diretor).

Olha, não vou dizer que não gerou, gerou naquele momento que ele estava acontecendo, foi positivo, porque muitos alunos se sentiram abraçados, e criaram vínculos com as bolsistas MAEs também, nesse sentido foi bom para a comunidade. Então assim, naquele momento foi bom, mas não deixou um legado, entendeu? É como se fosse assim, tiraram da gente uma coisa que estava funcionando razoavelmente bem, então os alunos que foram acolhidos durante um ano no ano seguinte não tinha mais ninguém. Não tinha mais nada. Sabe? É como você entra em uma casa e agora ela tá vazia. Então ficou um buraco. Não mudou nada, porque a gente já fazia, pelo menos aqui no colégio, a gente já fazia bem feito, então, não alterou positivamente nem negativamente. Entendeu? Dividiu um trabalho, um pouco? Dividiu, mas se você perguntar em percentual e números... Não, não teve! (Diretora).

No combate à evasão teve algum resultado, mas em questão de disciplina mesmo de alunos, isso foi um bom resultado. Acho que a gente teve alguém para estar organizado. E para a comunidade não consigo imaginar, pensar sobre o resultado (Secretário escolar).

A professora de filosofia demonstra indiferença ou falta de clareza sobre resultados. O secretário escolar aponta algum impacto no combate à evasão e na disciplina dos alunos, mas não percebe efeitos claros na comunidade, e como resultado destaca os efeitos localizados e limitados à rotina escolar. Essa indiferença é apontada por Coelho, et.al. (2025, p. 79) em sua análise sobre o subprojeto MAE. Os autores destacam que os professores tinham percepções de “espanto, indiferença, medo e que havia conflitos mais explícitos em torno da definição dos papéis institucionais de cada um”, e destacam que “as bolsistas também eram chamadas a desempenhar as funções de professores”.

Em relação a percepção do vice-diretor e da diretora, esses veem o subprojeto MAE como positivo no campo das relações interpessoais, destaca a proximidade que as bolsistas tinham com os alunos, funcionando como “mais um ouvido”, um espaço de escuta que não ocorria com professores ou direção, e destaca como resultado, o acolhimento e os vínculos afetivos, e sendo as bolsistas referenciadas por eles como mães.

Tal percepção é destacada também por Coelho, et.al. (2025, p. 82-83) que analisam como essa capacidade de conversar abriu caminho para que os alunos vissem as bolsistas

como “mães” no ambiente escolar. Essa capacidade de articular “carinho” com “conversa”, é apontada pelos autores, que relatam que muitos de seus entrevistados definiram as bolsistas como “mãezonas”. Segundo eles:

Para as “mães”, a autoridade profissional no ambiente escolar se funde com a autoridade materna no lar. Elas enxergam o papel que desempenham na escola, então, como uma extensão da sua atividade de mães, numa mistura de papéis. A autoridade estaria revestida por esse “carinho materno” que apenas uma mulher que é mãe poderia ter.

Dado exposto, observa-se que para além das atribuições das bolsistas contribuírem para o processo de busca ativa na escola, bem como aproximar os pais de alunos e escola, essas desenvolveram diversas funções como inspetoras e mesmo uma que se assemelha à figura materna, que por meio da escuta e conversa, seus acolhimentos e afetos tiveram mais evidências em relação às suas atribuições no subprojeto MAE.

Observa-se ainda que o trabalho das mulheres bolsistas no subprojeto MAE pode ter contribuído para operar simultaneamente como estratégia de acolhimento e como mecanismo de reprodução das desigualdades de gênero e trabalho, visto que ao mobilizar a figura da “mãe” como solução para problemas estruturais da escola, o subprojeto acabou reforçando práticas assistenciais e precarizadas, deslocando para mulheres, em condição vulnerável, a responsabilidade de mediar conflitos, cuidar, vigiar e suprir carências institucionais. Tal dinâmica evidencia os limites de políticas públicas que, sob o discurso da inclusão e da justiça social, se apoiam em soluções temporárias, sem enfrentar as determinações estruturais que produzem a evasão escolar e a precarização da educação pública.

#### 4.4. Eixo: Análise da execução do subprojeto MAE.

##### 4.4.1. A chegada do subprojeto MAE à escola.

Este eixo temático aborda a percepção dos entrevistados sobre a implementação e o funcionamento do subprojeto, problematizando as contradições entre teoria e prática, e os desafios institucionais.

Como demonstrado, o início do subprojeto MAE na escola foi marcado por improvisação e desorganização, como revelam as falas da assistente social e da bolsista entrevistadas. A ausência de planejamento, espaços adequados e clareza sobre as funções demonstra que o processo de inserção dos profissionais ocorreu sem o devido suporte institucional.

Para contextualizar com os objetivos e metas dos Editais que fundamentaram a implementação do subprojeto MAE os trechos das entrevistas com os sujeitos contratados para atuarem no subprojeto são fundamentais, uma vez que destacam como o subprojeto chegou na escola, a sua organização e estrutura, além do que pode ter comprometido sua execução, como demonstram as entrevistas, comprometendo suas metas e objetivos, e sobretudo, a questão principal, ou seja, a intervenção na evasão escolar. Essa falta de organização e falta de estrutura podem ser observadas nos seguintes trechos das entrevistas:

Então, quando eu cheguei ao colégio, né, as bolsinhas já estavam lá, eu acredito que foi uns dois meses antes nosso, antes delas, elas chegaram e ainda teve aquela coisa para onde ia jogar cada assistente social, então demorou um pouco e logo assim que eu cheguei, elas já estavam designadas algumas funções, não é? Eu cheguei lá, eu me deparei com, eu não tinha um local, não é uma sala que eu quis dizer, mas assim, um local onde eu pudesse conversar com essas mães, para a gente juntas entendermos um pouco mais do projeto, como que a gente poderia desenvolver, como que a gente poderia estar levando algo para somar para a escola, até mesmo os atendimentos com os pais, com os alunos, eram sempre junto com a orientação pedagógica, às vezes com a coordenação também (Assistente social).

Antes das aulas começarem, nós fomos chamados na escola. Que ia ter um treinamento. A gente ia passar por um treinamento. Um curso. Ia ter uma assistente social que ia chegar para acompanhar a gente. E ia ter esse curso. Eu me lembro que era isso, treinamento, para estar falando, explicando melhor o que nós íamos fazer. No momento quando voltou às aulas nós começamos a trabalhar. Eu acho que já meio que assim... Aprendemos na prática mesmo. Fomos aprendendo mesmo na prática. Na minha escola demorou muito a assistente social chegar. Praticamente nós ficamos sem assistente social. Nós já começamos integralmente, todo dia, junto com os alunos. A assistente social da minha escola ela veio quase depois do meio do ano. Demorou bastante (Bolsista).

Os relatos da assistente social e da bolsista evidenciam que o subprojeto MAE chegou às escolas de forma desorganizada, fragmentada e com lacunas estruturais, o que comprometeu tanto a execução das atividades quanto a realização de seu objetivo central: a intervenção na evasão escolar.

O Edital nº 01/2022 (p. 3-4) previa como uma das atividades do (a) assistente social, “capacitar e orientar periodicamente as mulheres contratadas pelo subprojeto MAE para desempenharem as funções nele previstas dentro do ambiente escolar e junto a sua comunidade”, porém como bem exposto pela a assistente social, sua chegada à escola foi posterior a chegada das bolsistas (relato também destacado pela bolsista). E essa inserção possibilitou que as bolsistas tivessem atividades designadas pela equipe diretiva da escola, o que pode ter contribuído, entre outras questões, para que a assistente social tivesse dificuldade em desenvolver as atividades em conjunto com elas.

A assistente social descreve ainda uma chegada marcada pela ausência de condições mínimas de trabalho, como a inexistência de um espaço adequado para realizar atendimentos

individuais ou coletivos. Já a bolsista reforça essa percepção ao relatar que a formação prometida não se efetivou plenamente e que, na prática, o aprendizado ocorreu de maneira improvisada, “fazendo no dia a dia”. Além disso, a demora na chegada da assistente social – que deveria desempenhar papel central de orientação – evidencia a fragilidade institucional e a falta de planejamento.

No que se refere às condições expostas pela a assistente social que atuou no subprojeto MAE percebe-se que as condições de trabalho eram contrárias ao que é exposto no Código de ética do Assistente Social no artigo 7º que destaca como direito: “Constituem direitos do/a assistente social: a- dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional” (CEP, 1993, p. 30).

Nesse sentido, os trechos da entrevista destacam a ausência de planejamento, formação e infraestrutura demonstra que, embora a política tenha sido pensada como instrumento de enfrentamento à evasão escolar, ela acabou reproduzindo as mesmas condições de evasão que buscava combater. Assim, em vez de potencializar a função social da escola de promover a igualdade e a socialização, o subprojeto MAE diante dessas falhas estruturais, acabou limitado a uma atuação paliativa, desarticulada e marcada pela precariedade.

Na perspectiva de alguns sujeitos da escola, as entrevistas revelaram que o subprojeto MAE chegou na escola como uma iniciativa imposta, sem consultar a escola, e que deveria ser executado, sem muito conhecimento e sem capacitação prévia que permitisse seu desenvolvimento na escola para colocar em prática os objetivos que constavam nos documentos oficiais do subprojeto MAE como podem ser observados nas seguintes falas dos entrevistados:

Chegou como quase sempre tudo o que o SEEDUC faz. Vai ter isso, vocês têm que fazer uma divulgação pra, tipo, os pais, enfim, as mães ficarem sabendo pra se inscrever”. “Veio fácil. Tem que ser pra ontem. Tem uma ordem e executa. É, faz acontecer (Vice-diretor).

Bom, assim como eu falei, a chegada dele na escola já foi com a nossa equipe se mobilizando para verificar as possibilidades de inscrição das mães da escola. A gente fez a divulgação, a gente já tinha até algumas mães que eram muito participativas, a gente orientou que elas se inscrevessem e depois, quando saiu o resultado, nós tivemos que acompanhar algumas CIs, algumas orientações e implementar. A gente divulgou, a gente divulgou por quê? Porque muitas mães não tinham nem acesso a essas informações, então a gente divulgou essas informações para poder, todas elas que quisessem, tivessem interesse em participar. Se tivesse um critério para escolher a nossa escola, não (Diretora).

No trecho da fala do vice-diretor observa-se que o subprojeto MAE se deu por uma imposição e sem diálogo, com urgência e falta de planejamento, sem autonomia para sua

execução, ficando evidente o poder do Estado em relação à escola. Em relação à diretora, essa destaca que a chegada do subprojeto MAE na escola se deu com as ações práticas da escola, se mobilizando para acompanhar procedimentos burocráticos. Destaca-se que a chegada do subprojeto MAE se deu por falta de critério claro, e a escola como mediadora, colocando a escola como executora.

Nesse sentido, essa imposição das ações do subprojeto MAE é destacado por Fernandes (2021, p. 58) ao apresentar as percepções dos professores em relação às ações da SEEDUC/RJ que reforçam a falta de autonomia da escola:

Dessa forma, a ausência de normativas claras sobre o processo de interrupção das aulas presenciais, assim como da implementação do ensino remoto, fez com que os docentes tivessem que adaptar suas rotinas de trabalho aos ambientes virtuais definidos pelas instituições, sem consulta ou discussão prévia.

No que se refere às ações de execução do subprojeto MAE a partir da escola, essa para além de sua função social, demonstra ter executado ações para que o subprojeto MAE pudesse se desenvolver, ainda que sem estrutura e capacitação, também desenvolveu ações salvacionistas, como destacam Ferreira e Oliveira (2013, p. 245):

O projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas públicas tem que estar pautado na realidade, visando sua transformação, na medida em que se compreende que esta não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu inquestionável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização da cultura historicamente produzida pelos homens.

Ao criticar a função salvacionista imposta à escola, as autoras reforçam que políticas sem participação e sem estrutura transformam a instituição escolar em reprodutora de decisões impostas, e não em protagonista da mudança social, e a fala da diretora mostra exatamente que a escola apenas operacionalizou os procedimentos burocráticos, enquanto careceu de autonomia e de condições para desenvolver uma política efetiva.

Para tanto, as ações executadas pela escola para que o subprojeto MAE se desenvolvesse resultou em ações que pode ser consideradas como salvacionistas dada a imposições destacadas por ambos trechos das entrevistas, dificultando a participação dos sujeitos da escola no desenvolvimento do subprojeto, sobretudo, no que se refere a articulação de ações com as bolsistas e assistente social objetivando intervir na evasão, sendo a demanda principal em sua fundamentação.

#### 4.4.2. Reflexões sobre os objetivos do subprojeto MAE.

Em relação aos objetivos do subprojeto MAE percebeu-se que ambas, a assistente social e a bolsista, possuem clareza dos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais, como é destacado nos trechos a seguir:

Era a questão da evasão escolar, né? E a questão também, eu acho que eu... Uma vez eu até comentei isso com as meninas, com as mães lá. É trazer a mãe pro mundo educacional, para o que realmente é vivenciado na escola. É mostrar pra família que eles precisam sempre caminhar juntos, né? Porque não existe a família jogar responsabilidade pra escola e nem a escola falar que, lógico que é responsabilidade da família, mas assim, o andar junto, caminhar junto, eu acho que o trazer essas mães pra dentro da realidade escolar é vivenciar o que o filho passa boa parte do tempo, né? De como é aquele espaço, como são as outras pessoas que ele tem no convívio, né? Mas o foco era a evasão escolar (Assistente social).

O foco era esse. Evitar a evasão escolar. E estar fazendo a busca ativa dos alunos. Assim que eu me lembro o principal era esse (Bolsista).

Os depoimentos da assistente social e da bolsista mostram que, apesar das dificuldades estruturais e da precarização do trabalho relatadas em outros momentos, havia uma clareza compartilhada quanto ao objetivo central do subprojeto MAE: intervir na evasão escolar. Tanto a profissional quanto a bolsista identificaram a busca ativa como elemento-chave da iniciativa e compreenderam sua relevância no enfrentamento de um dos maiores desafios da educação pública: garantir a permanência dos estudantes na escola.

A fala da assistente social amplia essa perspectiva ao destacar não apenas o foco na evasão, mas também a necessidade de integrar a família ao processo educativo, rompendo com a lógica da transferência de responsabilidades.

Já a bolsista reforça o caráter objetivo e direto da ação, ou seja, evitar a evasão e realizar a busca ativa. Embora sua fala seja mais sintética, ela confirma que o projeto, ao menos em seu propósito formal, tinha como horizonte a ampliação do direito à educação, combatendo um dos mecanismos de exclusão social mais evidentes.

Assim, os trechos revelam que os sujeitos envolvidos não perderam de vista a finalidade do subprojeto MAE reconhecendo seu valor como política de enfrentamento às desigualdades, porém, essa clareza contrasta com a realidade vivida, em que a precarização do trabalho e a improvisação institucional limitaram a efetividade das ações. Como destacam Coelho et.al. (2025, p. 70): “Diante da indefinição e da falta de orientação, as primeiras atividades foram realizadas em um espírito de improviso, atendendo ao que pareciam ser as necessidades mais imediatas das escolas”.

Além do improviso, na perspectiva de alguns sujeitos da escola, os objetivos do subprojeto MAE surge, sobretudo, para intervir na evasão escolar, porém na prática, como revelam os trechos das entrevistas, observa que houve uma desvio de função, uma suposta

substituição de mão de obra de servidores, uma vez que os entrevistados revelam uma certa carência de servidores, como destacado a seguir:

Bom, na apresentação do Rio (Seeduc), o objetivo foi bem claro. Que seria acolhimento, entendeu? Para que os alunos se sentissem bem na escola. Seria o resgate do aluno que está faltando. Entender por que esse aluno tá faltando. E aí, assistente social pra ver o que faltava pra ele pra que ele pudesse estar na escola. Entender o porquê da evasão ou o porquê de estar na escola mas estar sem interesse (Diretora).

Não tenho a menor ideia. O objetivo, não, que a gente, se for pensar muito, a gente acaba indo pro campo político (Professora de letras).

Eu acho que o objetivo principal era esse, a intervenção na questão da infrequência na escola. Ele veio para minimizar esse problema que era a infrequência, trazer os alunos para a escola. Que estavam evadidos (Orientadora educacional).

O objetivo inicial era o combate à evasão. Na prática foi uma mão de obra para ajudar nas escolas. Barata, sem vínculo. E com um intuito totalmente político, acredito eu. Porque foi logo depois, acho que no ano seguinte, se não me engano, teve eleição para governador. Então, muitos votaram acreditando que ele seria, sendo reeleito, iria dar continuidade ao projeto. E não deu. Foi reeleito, mas não deu continuidade. Então, eu acho que no fundo o objetivo foi político. Mentira (Secretário escolar).

Como destacado, consideram que houve um desvio de objetivos, o que pode ter levado a resultados diferentes dos anteriormente apresentados, o que pode assim ter promovido outras desigualdades sociais disfarçadas de inclusão, resultando como bem exposto nos trechos das entrevistas, como uma ajuda para a escola. Essa percepção dos entrevistados pode estar relacionado com o que destaca Ferreira e Oliveira (2013, p. 17) que “as políticas educativas na atualidade partem antes de tudo de promoção de justiça social, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial”.

No que se refere à evasão escolar, Franco (2011), destaca que é preciso considerar que a escola e a sociedade estão em constante movimento, ambos produzidos nas conjunturas sociais e suas contradições que possibilitam as mudanças. Requer analisar estas contradições, uma vez que a escola se diz democrática à medida que possibilita a oferta de vagas para quase toda a população em idade escolar, por vezes ela se mostra excludente quando não tem cumprido com sua função de garantir a permanência e aprendizagem efetiva deste aluno, o que leva muitas vezes à reprovação e à defasagem de idade/série e, conseqüentemente, à evasão.

Nesse sentido, entende-se que os trechos das entrevistas evidenciam que o subprojeto MAE foi entendido e vivido dessa forma pelos sujeitos como uma iniciativa que, embora tivesse como objetivo combater a evasão, assumiu funções típicas da assistência social, serviu

de suporte emergencial às carências da escola e, ao mesmo tempo, foi permeada por disputas políticas.

Além disso, é preciso considerar o caráter político destacado nos trechos das entrevistas, com base em Hofling (2001, p. 35) ao destacar que “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”, e que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados”.

Os trechos das entrevistas deixam revelar a dimensão política presente tanto na formulação quanto na execução da iniciativa, ou seja, as falas remetem à compreensão de que o subprojeto MAE também operou como instrumento político, especialmente diante de seu lançamento em período próximo a disputas eleitorais, o que reforça a reflexão de Hofling (2001) sobre o caráter inevitavelmente político das ações do Estado.

Dado o exposto, os trechos das entrevistas reafirmam a necessidade de se compreender os objetivos das políticas públicas não apenas a partir de seus enunciados formais, mas também à luz de sua materialização no cotidiano das instituições, considerando as contradições, disputas que emergem no processo de implementação.

4.4.3. O alinhamento das diretrizes e metas estabelecidas no subprojeto MAE com as necessidades da escola e da comunidade.

As perspectivas da assistente social e da bolsista se contrariam em relação ao alinhamento das diretrizes e metas estabelecidas, uma vez que a assistente social nega esse alinhamento e a bolsista relata que há, porém, como pode ser visto em ambos relatos, ambas demonstram que o subprojeto MAE não contava com estrutura básica para sua implementação, como destacam:

Olha, acredito que não. Na teoria era realmente legal, se realmente caminhasse eu acredito que a gente teria um retorno mais positivo, mas foi proposto pelo estado um levantamento de alunos evadidos, mas não adianta eu ficar sentada ligando para a família perguntando porque seu filho não está vindo, eu preciso ir a campo, eu preciso entender, o que aquela mãe fala do outro lado da linha se realmente é verdade, ou que se acontece alguma coisa com aquela mãe que um dos motivos é deixar o filho em casa, porque a gente não sabe o que essa mãe vive, só que como que eu vou? O estado não me forneceu nada, eu ia como? Eu não tinha estrutura, eu não tinha um espaço meu, é o que estou te falando, a escola, o espaço é fisicamente pequeno, eu tinha mãe que eu às vezes falava assim, posso conversar com a senhora? E eu falava: Pode, pode sim, só que eu ia atender essa mãe onde? Na secretaria. A meta era uma e a realidade não atendia para chegar a um resultado. Então, eu acredito que o trazer essas mães para dentro da unidade escolar era uma forma de ter o projeto mais perto da comunidade porque muitas mães moram, vivem aquela realidade ali, são vizinhas de outros alunos, dos outros pais, só que como tô

te falando, eram relatos das mães que trabalhavam com a gente. “e esse aluno falta mesmo porque a mãe precisa que ele cuide do irmãozinho mais novo porque ela precisa fazer uma faxina”. Só que era um relato das mães que realmente era um conhecimento das mães que conhecem realmente a comunidade em que elas vivem, mas e a gente enquanto profissional? A gente não conseguia ir a campo para ver qual era a realidade da comunidade (Assistente social).

Olha, ao meu ver, sim, era um projeto, sim, que teria necessidade de ser implementado. Um projeto muito bom, mas ele não foi, tipo assim, não teve esse apoio, ficou bonito no papel, mas ele não teve esse apoio total, meio que assim, tomou o projeto aí e pronto. Mas, tipo assim, sobre nós irmos nas casas, isso, como que a gente ia estar indo, assim, não foi tão, a gente não teve um preparo tão grande pra gente ficar indo na casa de aluno, e até que, e assim, não tinha, eu acho que eles botou isso, mas não tinha como a gente estar fazendo isso. Então, esse alinhamento, esse alinhamento entre o que estava estabelecido, realmente a comunidade, pelo que você falou, a comunidade necessitava dessa ação do projeto. Porque teria que, vamos supor, ter um, talvez uma condução, aí teria que ter mais coisas, uma condução pra estar levando a gente, porque, às vezes, os alunos que precisavam moravam em um lugar um pouco mais distante aqui da comunidade escolar. Então, assim, não teria como. Aí, assim, nesse sentido, precisaria ter sido melhor, assim, elaborado. Eu não sei se nos outros lugares as mulheres conseguiam ir na casa das pessoas (Bolsista).

Os depoimentos da assistente social e da bolsista evidenciam, sob diferentes perspectivas, um descompasso significativo entre as diretrizes do subprojeto MAE e as condições reais para sua execução nas escolas públicas. Ainda que a bolsista veja mérito na proposta e reconheça sua pertinência diante das necessidades da comunidade escolar, ambos os relatos convergem na constatação de que faltou estrutura básica e suporte institucional para que o projeto se materializasse de forma efetiva.

Tal contradição aparente entre as falas revela, na verdade, dois olhares complementares sobre a mesma falha estrutural: o subprojeto MAE foi pensado de cima para baixo, sem considerar as limitações concretas das equipes escolares e sem fornecer os meios materiais e logísticos para sua aplicação. A falta de investimento e de planejamento operacional reforça um padrão recorrente nas políticas públicas: o distanciamento entre o discurso institucional e a realidade vivida pelos profissionais da ponta.

Conforme aponta Saviani (2008, p. 8), a política educacional no Brasil é historicamente marcada pelo poder decisório centralizado do Estado, que define a implementação de reformas e ações muitas vezes de forma descontinuada e distante das realidades concretas das instituições escolares.

Ambos os relatos destacam uma falha estrutural central, a desconexão entre o que se propõe e o que é possível realizar sem suporte adequado e essa desconexão, longe de ser apenas uma falha administrativa, é parte de um processo mais amplo de reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Nota-se que a assistente social aponta com clareza a ausência de condições mínimas para o trabalho de campo: falta de transporte, de espaço físico adequado para atendimentos e de articulação real com a comunidade. Sua fala é marcada por uma frustração prática e ética — a noção de que, mesmo com boas intenções, não se consegue intervir verdadeiramente sem compreender a realidade. Já a bolsista, embora mais otimista quanto ao alinhamento entre o subprojeto e as demandas locais, também reconhece que o apoio necessário não foi oferecido, tornando inviável a realização de ações como visitas domiciliares, o que também destacado por Coelho et.al., (2025, p. 72): “as entrevistas apontam para muita precariedade no desenvolvimento do subprojeto MAE”, que restringiu a busca ativa, dificultando a efetivação dos objetivos do subprojeto MAE.

Observa-se com os relatos das entrevistas que o subprojeto MAE embora alinhado em termos discursivos às necessidades da escola e da comunidade, não se concretizou como uma política capaz de produzir mudanças estruturais, justamente por não assegurar as condições mínimas para sua implementação, por não articular os processos de formulação, execução e realidade social, reconhecendo o território, os sujeitos envolvidos e os limites concretos do trabalho profissional como elementos centrais do planejamento e da ação pública.

Nesse sentido, Barreira e Carvalho (2001, p. 52), destacam a importância de “examinar as razões pelas quais a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa, bem como sua implementação efetiva, ocorre por decisão dos próprios agentes implementadores”, demonstrando que tais distanciamentos não são casuais, mas resultam de escolhas institucionais e políticas que impactam diretamente a eficácia das ações propostas.

#### 4.4.4. A forma como era realizada a busca ativa por estudantes infrequentes ou evadidos.

As entrevistas demonstram a interação entre os sujeitos da escola e os sujeitos contratados para atuarem no subprojeto MAE, porém é notório que apesar da interação, há dificuldades a serem consideradas:

Foi feita a busca ativa com a assistente social e com as mães, com alunos infrequentes ou evadidos. Algumas pessoas ligavam e às vezes nem estavam mais morando com os pais porque haviam completado 18 anos e não queriam mais, e outras engravidaram e a mãe achou que não podia ir e outras já tinham passado aquela licença maternidade e não tinham voltado. Essas buscas ativas eram sempre feitas através de ligações, só ligações. Para mim foi superficial, primeiro que o contato era pelo telefone, era nosso contato particular, não disponibilizaram telefone para gente atuar, o que é bem constrangedor, muitas vezes esses telefones que eram dados pelas bolsistas eram desatualizados, então essa busca ativa sempre era feita por ligações. Eu via a necessidade de busca ativa mais em campo, mas em visita domiciliar, para a gente poder ver o que realmente estava acontecendo, o que estava acontecendo com a família daquele aluno, só que infelizmente a gente não tinha

meios, para poder ir a essa família e realmente fazer essa busca ativa, porque foi o que eu falei, o estado nos colocou lá para trabalhar para fazer essa busca ativa, mas não nos deu como realizar esse trabalho, não nos deu a mão de obra, ele só falou, assim: pesca, mas não nos deu nenhuma vara, então foi assim, então assim foi muito difícil, foi muito artificial mesmo (Assistente social).

Bom, (para) a busca ativa nos eram dados os materiais com o nome, as faltas que a gente mesmo fazia no dia a dia com diário de corredor, aí depois já vinha o resuminho de quem a gente tinha que estar ligando e aí nós sentávamos na sala da secretaria, e víamos o telefone e íamos ligando. Assim, às vezes a gente tentava perguntar se era primo, igual uma menina lá, ela tinha primos lá e a gente perguntava sobre ela. Informações mais próximas do aluno evadido. Às vezes via whatsapp porque tinha gente que não atende telefone e aí eu salvava o número e mandava mensagem explicando: “olha, aqui é da escola, do projeto, seu filho tá faltando, com nosso próprio telefone. Aí nós ficávamos ali na sala fazendo com a orientadora educacional e aí depois chegou a assistente social, e aí ela ficava também na sala. A orientadora educacional passava o contato dos alunos evadidos e fazíamos o contato com a comunidade. Em algumas situações a gente já passava para a orientadora educacional, pois diziam que queriam explicar a situação toda, e aí a gente passava para a orientadora educacional orientar as mães corretamente do que ia fazer, se precisaria vir na escola, para marcar um horário com a orientadora educacional (Bolsista).

As dificuldades estruturais são visíveis nos relatos, sobretudo, no que se refere a uma ação que requereu uma visita domiciliar para obter informações que por meio de redes sociais, telefone não estava sendo possível para identificar a questão que perpassa a infrequência e evasão escolar. Essas dificuldades que perpassam a busca ativa, impactando os objetivos do subprojeto, podem ser consideradas no contexto da insuficiência de recursos financeiros, em que a carência de investimentos adequados em infraestrutura compromete a qualidade da política.

No que se refere a percepção de alguns entrevistados da escola, esses reafirmaram que a busca ativa foi realizada principalmente em contatos telefônicos e virtuais e por diversas pessoas, sem a estrutura necessária para visitas domiciliares, e destacam que a busca ativa sempre foi realizada na escola, como pode ser observado a seguir nos trechos das entrevistas:

Então, foi feito, era acompanhado diariamente pelas carteirinhas que a gente tinha. Então, veio, não veio, veio, não veio. Tinha contatos telefônicos, que eles faziam. Passava alguns contatos quando eu tinha rede social. Foi encaminhado para família em alguns casos, enfim. É. Geralmente estava todo mundo junto, desse grupo para fazer. Às vezes as bolsistas ficavam meio que no meio do trabalho para assessorar e aí era a assistente social e a orientadora educacional que ficavam fazendo os contatos com elas (fulano, fulano... qual turma) e se eu não me engano geralmente era na secretaria que fazia porque as pastas dos alunos viviam sendo mexidas nesse sentido. E a visita domiciliar, não tenho essa lembrança (Vice-diretor).

Foi realizada, através de ligações telefônicas, de visitas na sala de aula, para ver se algum amiguinho podia informar, em últimos casos, mandava e-mail que ninguém olhava mais e-mail, mensagens no whatsapp, e só, nada além disso. Quem participa desse processo era a OE que liderava, pois ela é a RAF da escola, e as bolsistas que junto com ela faziam a busca ativa, a assistente social preparava mais a parte de relatórios. Era todo mundo junto, reuniam nas salas dos professores, ou no refeitório, a gente reunia o grupo todo, e a OE conversava e eu participava também e orientava

algumas coisas, tanto que lá definiam as atividades de ligar, ou ir em sala, buscando e tentando entender (Diretora).

Isso sempre é realizado. Não sei se pelo MAE, mas isso já é uma rotina da escola. Então, a busca ativa já era... Já é realizada constantemente. Ela é realizada via celular, e aí ligam (Professora de matemática).

Foi. Foi realizada, foi. Tanto os infrequentes quanto os evadidos. Com participação das MAEs, a assistente social, e a OE, orientadora educacional, que é a RAF, por contatos. Elas se dividiam entre elas. Tinham vários alunos, e aí, vou ligar para eles. Eu fiquei separado de alguns grupos, e aí para ligar, para saber o que estava infrequente e tal. E aí? Só que, se eu não me engano, não tinha que fazer visitas também, mas aí eu já achei muito absurdo também visitar, mas a visita domiciliar acho que não. Visita domiciliar, não. Acho que a ideia inicial, acho que tinha alguma coisa assim, mas aí também a Secretaria de Educação não fornecia transporte, não tinha... Então foi colocado que deveria ter... E muitos moram muito distante daqui. São bairros bem distantes. A busca foi feita através de ligações (Secretário escolar).

Na perspectiva do vice-diretor, a busca ativa era acompanhada por registros de frequência (“carteirinhas”), contatos feitos por telefone e redes sociais, com atuação de bolsistas de forma auxiliar, enquanto a assistente social e a orientadora educacional lideravam.

A diretora destacou que a busca ativa se deu por procedimentos, como ligações, contato com colegas de turma, mensagens no WhatsApp, e-mails (pouco eficazes), a orientadora educacional liderava o processo; bolsistas e assistente social apoiavam. Como também a professora de matemática, relativiza o papel do subprojeto MAE, mas destaca que a busca ativa já era rotina da escola, e que mas sem identificar claramente a contribuição das bolsistas.

O secretário escolar, confirma que a busca ativa aconteceu para alunos infrequentes e evadidos, e que a atividade dividida entre a orientadora educacional, assistente social e bolsistas, destaca a falta de visitas domiciliares, devido à falta de transporte e à distância, reconhecendo as limitações materiais impostas pela SEEDUC.

Coelho et.al., (2025, p. 73) destacaram em seus dados que a precariedade no processo de busca ativa fez surgir aspectos como “restrição ao contato somente por meio telefônico ou por WhatsApp, havendo limitação para conseguir contatos, e muitas vezes os próprios alunos realizando contato”.

Nesse sentido, entende-se que a busca ativa no subprojeto MAE ocorreu de forma limitada, baseada principalmente em contatos telefônicos e virtuais, sem a estrutura necessária para visitas domiciliares. Embora tenha envolvido bolsistas, assistente social e orientadora educacional, foi percebida por alguns como mera continuidade da rotina escolar.

#### 4.4.5. Funcionamento do subprojeto MAE.

As entrevistas com a assistente social e bolsistas contratadas revelam uma perspectiva contraditória aos objetivos iniciais do subprojeto MAE revelando como funcionou na prática, como seguem os trechos das entrevistas a seguir:

Na prática não funcionou da melhor maneira possível. As bolsistas chegaram primeiro à instituição de ensino, antes das assistentes sociais, e então na minha experiência quando eu cheguei, estavam destinadas a alguma função dentro da escola, que a diretora colocou, função essa que não tinha nada a ver com a teoria do subprojeto MAE, então eu como assistente social não conseguia “moldar”, ter o meu momento com as bolsistas. Se eu não me engano eram 7 bolsistas, atuando em dois períodos, e dado o quantitativo de alunos, pela manhã atuavam de 3 a 4 bolsistas, no pátio, elas sempre ficavam no pátio, designadas pela direção da escola, pois não tinha ninguém para tomar conta dessas crianças, e na parte da tarde atuavam 2 bolsistas, às vezes eram 3. Nós tínhamos um bolsista que nunca aparecia na escola, e segundo a diretora, quando eu perguntava por essa bolsista, era uma bolsista que sempre fez alguns serviços para a escola, formada em contabilidade, e ela sempre ajudava a diretora, ela não precisava, ela foi escolhida para o subprojeto MAE, mas ela não precisava trabalhar diretamente indo na escola, porque ela já ajudava a escola. Então essa bolsista a gente quase não via, raramente ela aparecia, e quando ela aparecia, ela ficava na sala da direção, então realmente de fato tratando de assuntos com a diretora. Então, foi o que eu te falei desde o início. A gente, enquanto profissional, a gente entra muito cheio de gás, muito cheio de ideias. Então, na minha prática, eu acho que eu tomei um banho de água fria, infelizmente. Porque eu, ah, mas você não se posicionou tanto. Mas a gente acaba ficando, foi o que eu tô te falando, quando a gente chega num ambiente que já está formado, né? Uma equipe, e aí aquela equipe sabe que aquela equipe é efetiva. Então, quando chega um novo membro da equipe, que não vai ser da equipe efetiva, com novas ideias, com novas propostas. A equipe efetiva até gosta, mas até quando aquilo vai ser bom para a equipe efetiva? Na seguinte causa. Talvez até seja bom, mas você vai acabar tirando uma mão de obra minha, que é uma mãe que está vigiando aquela criança. Ah, então não, faz mesmo só a ligação, entendeu? A gente já faz, e o tempo inteiro assim, não com essas palavras, mas assim, gente, mas por que uma assistente social? Desde quando teve a pandemia, que começaram as buscas ativas, a gente sempre fez isso. Pra que um profissional específico pra isso, se qualquer um faz! A escola valorizava as bolsistas, para eles, as bolsistas, naquela hora, estava sendo mais útil do que o assistente social. Ele funcionou dessa forma, né? Faltou diálogo, faltou compreensão, sabe? Faltou... Tá, já que você tá com tantas ideias, eu vou te dar um mês pra você poder me mostrar essas ideias, pra você poder tentar desenvolver alguma coisa. Vamos ver. Se não der certo, as mães vão voltar lá pro pátio e vai continuar tudo como já estava antes de você aqui. E eu não consegui colocar em prática minhas atribuições. Foi aonde, tipo assim, eu comecei a me sentir mal enquanto profissional e me cobrar (Assistente social).

Que eu me lembre, eu acho que seriam umas oito mulheres. Oito mulheres bolsistas. Aí dividia. Quatro de manhã, quatro de tarde. Mas uma não saiu. Nem chegou a participar. Eu nem conheci. Eram só nós mesmas. E aí assistente social, ela ficava de manhã e à tarde. Quando ela chegou para estar ali orientando a gente no que precisasse, a gente já sabia fazer as coisas. Mas ficava lá assim, conversando. No que a gente precisasse, ela estava ali também para estar orientando. Mas acabou que a gente já estava sabendo fazer as coisas porque demorou. Demorou muito para a assistente social chegar. Então nós íamos aprendendo. No momento nós recebíamos mais dos gestores da escola. O que eu me lembro, eu lembro da gente fazendo a busca ativa com a assistente social. Porque pelo tempo que a gente fazia o foco mais era esse com a assistente social. A gente ia para a sala e ficava fazendo a busca ativa com ela (Bolsista).

Os relatos da assistente social e da bolsista demonstram que o funcionamento do subprojeto MAE se deu de forma contraditória à proposta oficial, marcada por improvisos,

desorganização e desvio de funções. O que deveria ser uma ação articulada, com a assistente social coordenando as bolsistas no enfrentamento da evasão escolar, acabou se transformando em um arranjo fragmentado, em que as bolsistas também foram incorporadas pela gestão escolar em tarefas de vigilância, apoio administrativo e preenchimento de lacunas estruturais da escola.

A assistente social evidencia o desencontro entre teoria e prática: ao chegar, encontrou as bolsistas já direcionadas a funções que não correspondiam às atribuições previstas no projeto, sobretudo no pátio, assumindo a função de “vigiar os alunos”, como posto anteriormente no estudo de Coelho et.al., (2025). A ausência de abertura da equipe escolar para acolher seu trabalho e a valorização maior das bolsistas em detrimento do profissional especializado reforçam a percepção de que o subprojeto foi ressignificado como mera solução de mão de obra imediata, em vez de um instrumento de política pública voltado ao combate da evasão. A frustração relatada pela assistente social demonstra a precarização não apenas em termos materiais, mas também em termos simbólicos e profissionais: sua função foi esvaziada e deslegitimada dentro da escola.

A bolsista complementa esse quadro ao relatar que, quando a assistente social finalmente chegou, as bolsistas já tinham aprendido sozinhas, orientadas pela direção e secretaria da escola. Isso reforça a lógica da improvisação e da substituição do trabalho planejado por soluções práticas e imediatistas. A busca ativa, prevista como ação central, só passou a ser realizada de forma conjunta muito tardiamente, quando a execução já estava comprometida.

#### 4.4.6. O trabalho realizado na escola pela assistente social do subprojeto MAE.

Com base nas atribuições previstas no Edital nº 01/2022, destaca-se que o trabalho realizado na escola pela assistente social foi de acordo com o previsto, de acordo com o objetivo do subprojeto MAE. Entretanto, os trechos das entrevistas apresentados a seguir revelam a ausência de visita domiciliar, instrumento esse previsto no referido edital, sendo uma forma de se aproximar e compreender a realidade social em que os alunos infrequentes e/ou evadidos estavam inseridos, o que possibilitaria intervenções mais eficazes:

Então, ela, a princípio que eu lembro, ela estaria coordenando as mães e fazendo a busca ativa, e eu tenho a vaga lembrança que eu acho que tinha uma ideia delas irem na casa dos alunos, faziam uma aproximação física. Mas visita domiciliar. Não tenho lembrança de nenhuma conversa desse tipo, não, de ir pessoalmente. Acho que na escola, no cotidiano, era só mesmo com as bolsistas (MAEs). [...] Então, eu acredito que ela monitorava a questão de frequência e essa escuta. Ela ficava restrita mais a

essas ações pontuais ou algo que chegasse a ela, já que você é assistente social (Vice-diretor).

Bom, o único trabalho que ela fez aqui foi junto com a orientadora educacional alguns relatórios de alunos. Ela ajudava nesses relatórios às vezes a nossa orientadora. Mas que já era um papel que nós fazíamos sem ela. E na secretaria também ela fazia levantamento dos documentos de alunos para poder fazer algum desses relatórios ou interferências. Também a questão dos laudos. Ela ajudava com laudos e com os atestados médicos para poder entender o porquê das faltas, o porquê das ausências (Diretora).

Além da falta de espaço para sua atuação, veículo para realização de visitas domiciliares, observa-se com os relatos que o trabalho da assistente social pode ter tido outras questões que dificultaram suas ações, como exposto nas entrevistas do vice-diretor e da diretora, questões essas que envolvem uma certa burocracia e uma suposta falta de comunicação com a equipe que participava do processo de busca ativa. Nesse sentido, destacam:

Através do trabalho interdisciplinar, a assistente social articula com diversas áreas do saber com o objetivo de criar mecanismos de intervenção que possam contribuir no processo escolar, desenvolver projetos para o resgate da auto-estima, valores, expectativa de mundo, diminuir o índice de evasão escolar com atividades técnicas e direcionadas, e facilitar acesso e permanência na educação escolarizada e não escolarizada (Ferreira e David, 2013, p. 1035).

Dessa forma, observa-se que o trabalho da assistente social no subprojeto MAE demonstra ter sido atravessado por limitações estruturais e institucionais que restringiram sua autonomia e capacidade de intervenção, comprometendo a efetividade das ações propostas pelo subprojeto. Mais do que uma insuficiência individual ou profissional, trata-se de uma expressão das contradições presentes na implementação de políticas públicas educacionais que incorporam o Serviço Social sem garantir as condições objetivas para o exercício pleno de suas atribuições.

Percebe-se com os relatos das entrevistas, que para além da previsão normativa do assistente social na escola a partir do subprojeto MAE requer o investimento material, uma clareza institucional e articulação interdisciplinar efetiva, que demandaria capacitação de todos os envolvidos, e que sem esses elementos, a implementação do referido subprojeto pode ter tido sua estratégia para o enfrentamento das desigualdades educacionais a um conjunto de tarefas burocráticas, esvaziando seu potencial crítico e transformador no contexto da política educacional.

#### 4.4.7. Avaliações do que foi o subprojeto MAE.

A entrevista com alguns sujeitos da escola apresentou uma perspectiva crítica e outra positiva em relação ao subprojeto MAE. Em relação à perspectiva crítica observa-se que as metas e objetivos postos nos documentos oficiais do Projeto ECO e do subprojeto MAE possuem suas contradições. Entre os 08 entrevistados, sujeitos da escola, 02 entrevistados consideram o subprojeto MAE uma ação positiva, porém 06 dos entrevistados apresentaram uma perspectiva crítica dessa iniciativa.

Em relação à uma perspectiva positiva, destaca-se a fala da professora de letras:

Ajuda para a escola, que é o que a gente tem falta hoje, é mão de obra. É mão de obra. De biblioteca fechada, não tem gente para ficar. Foi uma iniciativa que o governo, a SEEDUC implantou, que veio para somar, para ajudar muito na escola (Orientadora educacional).

Observa-se nesses trechos das entrevistas que as percepções voltadas para a ajuda pode estar relacionada a um suporte que a escola necessita em seu cotidiano, podendo contribuir para melhorias institucionais, apontada por Ferreira e Oliveira (2013) sobre a crise da escola, o que remete a uma ajuda devido a ampliação de sua função.

Outras perspectivas sobre a avaliação do subprojeto MAE são destacadas a seguir:

Ah, o projeto, ele veio com, pelo menos assim, o que foi passado pra gente, que foi até nessa sala, assistiu um curso online, e para ajudar a escola no processo de acolhimento, busca ativa dos alunos. Às vezes misturava um pouco o que era para fazer, como conviver com os alunos, mas a lógica, a proposta, vem com essa acolhida. Mas essa lógica seria desse trabalho, enfim. Na prática, sendo sincero, o governador queria ser eleito e era um processo de dar um jeito de botar a gente, mexer pra cá, mexer pra lá, enfim. Ai, que governador bom, enfim. Provavelmente, assim, nas entrelinhas eu fico com essa sensação. Tanto que o projeto começa e termina, começa por alguma razão, os dados, tem que ter, e termina com, foi isso, mas, no fim, fica meio tá aí e fica uma lacuna, um buraco, enfim, a minha percepção não foi muito resolvida (Vice-diretor).

Foi um projeto que aconteceu sem consultar as escolas. Então para a gente foi uma novidade. Venderam para a gente uma ideia muito bonita. Mas a execução do projeto, para mim, não ocorreu como deveria. Então para mim foi um projeto que tinha um ideal muito bonito, mas não tinha estrutura para executar o que tinha que ser executado (Diretora).

Então, para mim, seria um acolhimento. O objetivo seria acolher elas se misturarem mais com os alunos, elas virarem amigas dos alunos, conselheiras. Essa era a minha percepção que eu tinha do projeto. Para mim, o projeto MAE ele vinha com essa finalidade, de acolhimento. Mais de acolher. De acolher. De acolher e detectar algumas defasagens que vinham de casa. Esse, para mim, seria o objetivo. Seria um grito de socorro. Um socorro após o período da pandemia, porque a gente finge não com essa percepção de vai intervir na evasão escolar (Professora de matemática).

A ideia inicial, a gente achou que seria muito interessante para a escola. Combater a evasão. A ideia era combater a evasão escolar. Mas até que, assim, nem todos foram muito atuantes. Tinha umas mais proativas, outras menos. Mas pelo menos aqui, né, a gente tem uma carência muito grande de inspetor no pátio e tal. [...] Então, na prática, eu acho que não funcionou muito bem nessa questão de evasão escolar. Funcionou muito bem elas aqui como inspetoras. Na prática foi mão de obra barata, sem vínculo, sem estabilidade, sem orientação. Elas não tiveram orientação, ficaram muito perdidas. O que era ou não era responsabilidade delas (Secretário escolar).

Os trechos da entrevista trazem percepções complementares, algumas positivas, outras críticas, que contribuem para entender como o subprojeto MAE foi visto pelos sujeitos da escola. Por meio de uma perspectiva positiva, o subprojeto foi visto como apoio e intervenção social para suprir carências da escola, e por meio de uma perspectiva crítica, o subprojeto prevalece a percepção de que houve contradição entre discurso e prática, uma ideia de acolhimento e combate à evasão escolar se perdeu na execução, marcada por improviso, falta de estrutura e uso das bolsistas como mão de obra auxiliar.

Essas intervenções na política de educação por meio de projetos e programas, pautada na ajuda e acolhimento como destacados nos relatos das entrevistas, podem estar relacionadas à existência de um aparente consenso no que se refere ao fato de que a educação é de má qualidade e de que a escola é uma instituição falha. Segundo Machado (2007, p. 277):

Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes etc.

Assim, o autor elaborou os cinco lembretes destacados anteriormente, que são frequentemente desconsiderados ao desenvolver planos de ação governamentais, sendo substituídos por demandas emergentes oriundas de diversos poderes e camadas sociais, que sempre apresentam um discurso salvacionista e ilusório. Tais iniciativas começam e, posteriormente, são substituídas a cada nova demanda ou problema identificado. Além das avaliações governamentais e internacionais, a sociedade, a mídia, entre outros, reforçam a concepção de má qualidade da educação, fundamentando ainda mais as intervenções estatais.

Nesse sentido, observa-se que o subprojeto MAE foi vivido na escola mais como resposta emergencial às carências institucionais do que como política educacional capaz de enfrentar, de forma estruturante, a evasão escolar e as desigualdades educacionais e essa constatação chama a atenção para reforçar a necessidade de superar práticas fragmentadas e descontínuas, avançando na construção de políticas públicas que reconheçam a complexidade da escola pública, valorizem seus sujeitos e se sustentem para além de agendas políticas conjunturais.

#### 4.4.8. Como avaliam o subprojeto MAE.

Em relação à avaliação do subprojeto MAE, a assistente social apresenta considerações positivas e negativas em relação aos objetivos e práticas, estrutura, relações trabalhistas e a questão de autonomia profissional. Já a bolsista possui uma perspectiva positiva ao avaliar o subprojeto. Essas perspectivas estão presentes nos trechos de relatos a seguir:

Para mim, ele na teoria, ele no papel ele foi bem pensado, muito bem elaborado, só que eu acho que foi um projeto mais em âmbito político, em segurar assistentes sociais, em capitar bolsistas, em captar, é ruim a expressão, mas é, em captar votos, para os governos, porque como eu disse anteriormente foi um projeto que não nos formas para trabalhar, ficamos muito amarrados, vi claramente que algumas bolsistas foram indicadas porque com algum tempo a gente via, pela própria direção, então era indicações, eram bolsistas que já tinham uma certa ligação com a direção. Observava eu enquanto assistente social não tinha autonomia nenhuma para trabalhar dentro da escola, para desenvolver o projeto, e muitas vezes na visita da nossa supervisora regional do serviço social junto com o diretor pedagógico da educação da regional norte fluminense, você via claramente que nossa supervisora também não tinha voz, também não tinha autonomia, por várias vezes, a gente procurava ela e a gente observava claramente que não ela não tinha autonomia. Faltava autonomia às assistentes sociais atuando no subprojeto MAE e faltava autonomia da supervisora regional do serviço social. Muito legal, muito interessante... uma expectativa de atingir um público a voltar, o que realmente significa educação. Só que no papel, foi nos dados pouca forma de como executar o nosso trabalho, treinamento, os cursos não deveria ser só apenas para assistentes sociais, e talvez até preparar esses gestores de escolas em como nos receber que nós não estávamos lá como ameaça, a gente não estava lá para roubar lugar de ninguém, até porque tem muitos assistentes sociais que não tem pedagogia, então como vai roubar o lugar de alguém? A gente tava lá para somar. Positivo, sim positivo. Negativo: não ter capacitação da escola. A parte de formação de conhecer o profissional antes. Até o assistente social, que antes estava na saúde e que caiu de paraquedas lá na educação. “O que é educação? ‘O que um orientador pedagógico faz?’” “O que o coordenador pedagógico faz?” “O que eu posso contribuir?” (Assistente social).

Na minha avaliação foi um projeto muito bom que eu participei e poderia ter continuado com mais seriedade pensando no bem da escola de verdade, pois eu creio que se fosse pensando no bem, assim, o governo pensando no bem, da escola, da comunidade escolar teria continuado, mesmo que não fosse comigo, fossem outras mulheres, porque foi um projeto muito bom, porque teve essa, nós ajudamos nessa busca ativa, nós ajudamos ali a olhar os alunos, tivemos outro olhar né? E assim foi um projeto muito bom, mas foi uma pena, acho que não teve uma seriedade tão grande para estar continuando, foi feito em uma época, e depois assim, “acabou, acabou”! Não deu uma explicação e assim, eu creio que se fosse realmente pensando em ajudar a comunidade escolar dentro do rio de janeiro, em que o ensino fica a desejar, então deveria ter continuado, sim. Ele não foi levado a sério, não teve seriedade, porque não pensou no bem dos alunos, pois não teve continuidade, pois se desse continuidade nos objetivos do projeto seria considerar o bem do aluno, mas quando finaliza o projeto ele não tava pensando no bem do aluno. O projeto teve uma boa intenção, foi muito bom, eu participei, eu vi que foi bom para a escola, que nós podemos contribuir, aí cortou, não teve uma continuidade, não se fala mais nisso, e é nesse sentido que eu vejo que o governo não pensa no bem mesmo dos alunos, porque teve retorno, na minha escola eu vi que teve retorno, pois teve alunos que voltaram para a escola. A nossa escola quase não tinha briga, não tinha nada porque a gente tava sempre ali junto ajudando, ajudando a escola em sim, no que

precisasse, até ouvindo aquele aluno, conversando, então cortou e não procurou saber de realmente melhorar. O processo de continuidade não avaliou em pois eles cortaram e não deu oportunidade do projeto melhorar ainda mais. Para melhorar ainda mais a educação. Foi um projeto muito bom, eu gostei de ter participado, minhas colegas que participaram também gostaram, e nós gostávamos de ta ajudando ali na escola, naquele ambiente escolar. Mas acabou! Essa forma de não continuidade não foi positiva (Bolsista).

A perspectiva da assistente social apresenta um reconhecimento do potencial do subprojeto, mas também uma crítica contundente à forma como ele foi implementado na prática, como destaca a falta de autonomia profissional, a falta de capacitação e preparo institucional, interferências políticas e indicações questionáveis, carência de condições operacionais, revelando uma distância entre a concepção da política e sua execução, mostrando como os profissionais tentam se adaptar à realidade, mesmo em condições adversas.

Em relação a perspectiva da bolsista, essa apresenta uma avaliação predominantemente positiva, centrada na experiência prática e nos impactos percebidos no ambiente escolar, quando destaca que o subprojeto MAE foi muito bom e teve impacto direto na escola, especialmente na busca ativa de alunos e na melhoria do clima escolar, porém destaca aspectos negativos, como à falta de continuidade. A descontinuidade do subprojeto MAE é interpretada pela bolsista como falta de seriedade do governo e descaso com o bem-estar da comunidade escolar. Como também, a bolsista crítica a interrupção abrupta do subprojeto gera uma frustração e uma leitura de que os objetivos não foram plenamente alcançados por razões políticas, não por falhas na atuação prática.

As avaliações do subprojeto MAE tanto da assistente social quanto da bolsista, revelam dimensões distintas e complementares da experiência prática: uma mais técnica e crítica, a outra mais afetiva e engajada. No entanto, apontam para a necessidade de maior seriedade, planejamento e continuidade na implementação de políticas públicas no campo da educação e do serviço social.

Na percepção de alguns sujeitos da escola, é relevante visto que a escola não foi consultada para a implementação do subprojeto MAE e que mesmo não sabendo exatamente dos objetivos do subprojeto e sem capacitação, os entrevistados apresentam uma reflexão crítica, que pode estar relacionada a questões políticas partidárias como é destacado a seguir nos trechos das entrevistas:

Então, o problema está justamente na prática, né? Porque como ficou meio solto... Mas, na prática, eu fico com a sensação que foi tipo para, como tudo que o professor fala, né? Para gastar o nosso FUNDEB, enfim. Então, eu acho que a prática não foi satisfatória. É, eu acho que é uma falta de direcionamento. Aí a prática fica do jeito que ou a bolsista quer, ou que a escola quer, e aí é aquilo, né? Eu acho que acaba sendo um... as direções acabam sendo meio assim, vai a maré e vai fazendo. E aí

falta essa visão a longo prazo. Mas aí, para mim, a culpa é do governo que faltou alguma coisa. Um direcionamento, uma formação, um acompanhamento mais efetivo (Vice-diretor).

Bom, eu acho que assim... Como gestora, eu acho que a ideia foi boa e a execução foi péssima. Porque eles não souberam capacitar e organizar os grupos. Então eu acho que a gente aqui não vou dizer que aqui foi péssimo, aqui não, as bolsistas MAEs aqui fizeram um trabalho leal, trabalharam todos os dias, fizeram tudo o que devia fazer dentro do que a gente pode orientar, mas muitas escolas eu sei que elas faziam uma, duas vezes por semana, porque não tinha ninguém para orientar, não tinha o que fazer. Então assim, eu acho que faltou uma organização, maior de cima para baixo (Diretora).

Eu acho que, não só ele, mas qualquer projeto que aparece no Estado, a gente tem muita falha de comunicação. Entendeu? A gente tem muita falha de comunicação. Os projetos chegam, a gente fica sabendo, muitas das vezes, por alto, porque nem a regional consegue fazer uma coisa de forma clara. Não sei se você já participou de alguma reunião regional, mas parece que nem elas sabem o que elas estão falando. Entendeu? Não tem uma coisa assim, uma ideia sólida (Professora de matemática).

Aprovo com ressalvas. Porque ele é interessante, porque ele poderia ser feito bem. É um projeto interessante na ideia. Só que a gente não viu isso chegar para a gente. Vamos colocar assim. O professor. O que ela deveria ser essa ideia de uma participação democrática dentro da escola, que eu vejo isso também dentro do MAE não teve, de fato. Não é que seja bom. A ideia é interessante. Só que foi feito de forma... Não é que foi feito de forma errada. Entrou uma equipe antes, só que essa equipe sem orientação. Depois que entrou no serviço social. E logo depois, teve início o término do projeto. A gente não teve muito contato com o projeto. A gente não sabe como ele se concluiu (Professor de história).

Para o objetivo principal, não foi legal. Até porque, como eu te falei, eu percebi muito uma falta de orientação para elas. É como se a gente tivesse que estar direcionando ela para as funções que elas iam exercer na escola. E aí eu fico meio... Porque, de certa forma, elas ajudavam na busca ativa. Do combate mesmo, evasão, negativo, por que não combateu. Foi positivo para a gente que não tinha essa mão de obra... Então, atendeu mais a questão da mão de obra. A carência grande, elas ajudaram muito. E a evasão não teve esse grande combate. Tem muitas questões relacionadas à evasão, mas não é fácil. A escola não vai dar conta (secretário escolar).

A avaliação do subprojeto MAE segundo alguns entrevistados, evidencia uma percepção comum: o descompasso entre a concepção da política e sua execução prática. Embora reconheçam a relevância da proposta em sua ideia inicial, os entrevistados ressaltam a ausência de formação, acompanhamento, clareza nos objetivos e comunicação institucional, elementos fundamentais para a consolidação de qualquer política educacional.

De um lado, há falas que apontam para a fragilidade da implementação. O vice-gestor destaca a falta de planejamento e a impressão de que o projeto serviu mais para justificar gastos de recursos públicos do que para enfrentar de fato os problemas educacionais, sugerindo uma utilização política e imediatista do programa. A gestora complementa essa visão ao reconhecer que a ideia do projeto era boa, mas a execução foi falha por falta de capacitação e organização, confirmando que a política não foi estruturada de maneira

duradoura. Aqui se observa a crítica à descontinuidade e improviso das políticas públicas, frequentemente vinculadas a interesses eleitorais de curto prazo.

Os professores reforçam a percepção de que a comunicação falha e a falta de participação democrática marcaram a experiência. A ausência de clareza sobre os objetivos do subprojeto e a não inclusão dos sujeitos da escola no processo decisório demonstram uma contradição entre o discurso democrático e a prática autoritária de implementação. Isso evidencia que o Estado, longe de ser um ator neutro, atua seletivamente, mediando interesses, mas muitas vezes impondo projetos de cima para baixo sem diálogo com a comunidade escolar.

Por fim, o secretário escolar chama atenção para outro ponto: embora o subprojeto tenha suprido uma carência de mão de obra nas escolas, não atingiu seu objetivo central de combate à evasão. Essa fala expõe uma distância entre a formulação e os resultados concretos, mostrando que, sem estrutura sólida, os projetos acabam sendo ressignificados pelas escolas como respostas emergenciais a demandas imediatas — no caso, a falta de recursos humanos.

Assim, os depoimentos revelam uma contradição estrutural da política educacional: ao mesmo tempo em que os projetos aparecem como promessas de inovação e enfrentamento de problemas sociais relevantes, eles sofrem com improvisação, descontinuidade e instrumentalização política, o que fragiliza sua legitimidade e eficácia.

Dado exposto, observa-se que os relatos das entrevistas podem estar relacionados diretamente com a análise de Saviani (2008) acerca dos limites históricos da política educacional brasileira, marcada pela descontinuidade, pelo caráter episódico das reformas e pela predominância de ações governamentais de curto prazo, frequentemente orientadas por agendas político-partidárias.

Nesse sentido, o subprojeto MAE insere-se nesse movimento descrito pelo autor, no qual iniciativas surgem revestidas de discursos progressistas e salvacionistas, mas não se sustentam ao longo do tempo, seja pela fragilidade do financiamento, seja pela ausência de uma concepção global e articulada de política educacional.

Dessa forma, o subprojeto MAE revela não apenas os limites de uma experiência específica, mas também aspectos estruturais do modo como o Estado tem historicamente conduzido as políticas educacionais no Brasil, dada a distância entre o planejamento e a execução, a falta de continuidade e a instrumentalização política das ações públicas fragilizam a legitimidade das políticas e produzem frustração entre os sujeitos que delas participam.

Percebe-se, portanto, que iniciativas como o MAE embora carreguem potencial transformador, tendem a ter impactos limitados quando não são concebidas como políticas de

Estado, sustentadas por planejamento de longo prazo, participação democrática, formação adequada e compromisso efetivo com o direito à educação.

#### 4.5. Eixo: Política falida ou fadada ao fracasso.

##### 4.5.1. O encerramento das atividades do subprojeto MAE.

A forma como se encerrou o subprojeto MAE na escola segundo as entrevistadas foi de forma abrupta e sem muitas explicações, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Eu continuei tendo contato com as bolsistas, a gente criou um certo carinho, eu não levei até o final, eu me senti muito incapaz, eu custei a entender o que realmente era, tive que conversar com outras amigas também a área para poder entender que não foi só comigo, às vezes algumas coisas a mais só aconteceram comigo, por as vezes, cada ser humano é de uma forma, então talvez eu deveria, ter me imposto mais. Por não me querer indispor talvez com a gestão, eu acabei não fazendo. Mas percebi que até mesmo pela parte das mães, que acabou por ter acabado o ano letivo, nenhuma certeza “de como vai ser”, “foi concluída, eu continuo”. Teve aquele recesso, natal e réveillon, “a gente volta ou não volta” não teve ninguém para dar um comunicado oficial. As bolsistas me questionavam e eu falava para perguntar a direção. Pois eu perguntava a própria supervisora do serviço social da regional e a própria, não sabia, e nem a direção da escola sabia. Aí depois teve algo assim: que ela poderia ir e se caso precisassem, entraram novamente em contato. Deixavam sempre na expectativa (Assistente social).

Quando chegou dezembro, os alunos ficaram de férias, terminou o ano letivo, que fomos contratadas para trabalhar durante um ano de contrato e aí fica naquela expectativa, “vai voltar!” e eles falavam que ia voltar e às vezes falavam que não ia, e ficou aquela coisa assim esperando né? Se ia continuar ou não. Eu e outras mulheres pensando, mas em nenhum momento assim mandou novamente um contrato, porque se fosse para continuar, mandaria o contrato novamente, via o que precisaria para continuar, algum curso, se fosse outra assistente social, e deixou muitas bolsistas com esperança que ia voltar, ficaram esperando. Eu tive logo a percepção de que não voltaria. O contrato foi de um ano. O contrato nós assinamos em dezembro de 2021, para contrato de um ano e eu pensei: “o que foi prometido, foi!” Nós recebemos direitinho, e encerrou! Houve expectativa mas não falou claramente: “foi encerrado”! Ficavam falando que ia voltar. Houve uma expectativa mas fiquei frustrada e não informaram que não ia renovar. A expectativa foi gerada por nós mas também teve declarações que ia continuar, acho que foi de secretário, não lembro de certo, mas teve e foi em rede social. Teve gente que ficou esperando bastante tempo, até abril esperando. Eu sei que sem a gente, a escola vai continuar fazendo a busca ativa, mas a gente era o apoio, e ter esse apoio ajudaria muito mais, pois a escola tem demandas muito grandes, e esse apoio foi bom. O encerramento não teve um pronunciamento oficial, não teve uma nota. O que tínhamos de oficial era que o contrato valerá por um ano, podendo ser renovado, e que o estado cumpriu o contrato, porém teve expectativa geradas por nós e pelas informações divulgadas em rede social. Mas não teve cuidado maior com a educação, eu senti que faltou ter continuidade, ou seja, “vamos sim melhorar a educação no estado do rio de janeiro, vamos cuidar desse projeto, vamos melhorar esse projeto, que ta dando certo”. Aí eles cortaram. Cumpriu o papel deles com a gente, mas não levou a sério a demanda da escola (Bolsista).

A assistente social destaca um sentimento de incapacidade e falta de clareza ao destacar que teve dificuldade para compreender o que estava acontecendo com o encerramento do subprojeto MAE e chegou a se sentir incapaz por não conseguir acompanhar até o fim, o que demonstra uma falta de comunicação institucional fez com que até mesmo profissionais envolvidos ficassem sem referência, refletindo uma desarticulação entre Estado e escola. Já a bolsista apresenta contradições e expectativa frustrada, uma vez que recebeu informações desencontradas, ora que o projeto continuaria, ora que não, gerando expectativas.

Na percepção de alguns sujeitos da escola, o subprojeto MAE terminou sem muitas explicações, da mesma forma como chegou na escola, sem diálogo, sem muita explicação, ou seja, a forma como finalizou não foi diferente, sem uma explicação, apesar de ter prazo para término, sem apresentar resultados e impactos para a escola, como apontam os trechos das entrevistas a seguir:

Acabou. Ah, foi informado que não vai renovar. Aí, no caso, eu já estava com o professor, foi meio que a direção falando não vão renovar e meio que as mães foram sumindo e aí sumiram, assim, primeiro sumiu a assistente social ... Ela sai, eu acho que ela saiu antes até do término em si. Então foi meio assim, acabou. Justificativa, aí eu já estava como professor, não tive nenhuma assim, eu enquanto professor, assim, acabou por quê? Acabou porque acabou o vínculo, acabou o contrato e vamos renovar. Só não renovou (Vice-diretor).

Triste, por que a assistente social saiu antes do final do projeto, né? Então, assim, foi triste pra gente porque a gente queria que continuasse. Eu acho que foi bem assim, básico mesmo. Eles informaram que aquele era o último mês e teve algumas reclamações até em relação a pagamento a dias de diferença e tal mas foi muito assim, foi muito abrupto. Falou, prometeu a renovação antes da eleição, foi muito bem prometido. Todas elas acreditam que votaram em quem prometeu. Entendeu? E levou muitos votos porque elas estavam ansiosas para continuar e a gente também queria que elas continuassem (Diretora).

A gente com coração partido porque a gente sabia que elas iriam fazer falta, e a questão financeira delas, pois elas recebiam um valor que ajudava na competência familiar, pois se elas estavam aqui eram porque eram donas de casa que resolveram deixar o trabalho para estar em casa, e surgiu a oportunidade delas estarem na escola, vendo os filhos e ainda recebendo um valor ajudando na própria casa, no sustento e nas coisas delas pessoais, dos filhos, por mais que o estado dê sempre vai faltar. Foi mesmo com sentimento de tristeza, de falta de mão de obra quanto das próprias bolsistas MAEs que a gente sabia o quanto iria fazer falta. A informação que o subprojeto MAE, ia terminar, aí eu não posso te dizer exatamente como veio, porque assim como eu não saberia dizer como elas chegaram eu não sei dizer como terminou (Professora de letras).

Se eu não me engano, a própria regional, acho que o diretor pedagógico enviou um comunicado às escolas que o projeto não teria mais continuidade. Elas ainda ficaram em dúvida. Porque eu acho que elas entraram de férias. Se eu não me engano, acho que em janeiro teve aquele período de férias. E aí muitas ficaram na dúvida se retornaram ou não. E aí, se eu não me engano, foi isso. E aí não teve mais esse retorno. O projeto realmente tinha... Finalizado. Nenhuma comunicação formal, eu acho (Secretário escolar).

Dado o exposto nos trechos das entrevistas, observa-se acerca da descontinuidade na política educacional destacada por Saviani (2008), uma vez que a intervenção para principal demanda do subprojeto MAE segundo as avaliações dos entrevistados não teve grande impacto no número de alunos que retornaram a escola. Os relatos apontam ainda para o que analisa Fernandes (2021, p. 58), que há implementação de certas ações no âmbito estadual sem planejamento, consulta e discussão prévia, que requer adaptação por parte da escola, e com posterior interrupção das ações.

No que se refere à participação dos envolvidos na implementação do subprojeto MAE, destaca Teixeira (2009, p. 17):

O exercício do planejamento com participação é sobretudo importante para que se modifique o panorama da relação entre os cidadãos e as instâncias de decisão e de poder. Isso porque o conceito de exclusão/includente não se refere somente a condições materiais de existência, refere-se também ao exercício das decisões de políticas globais e setoriais e ao exercício da soberania coletiva. É uma questão de poder, à qual é preciso a sociedade estar atenta.

Observa-se que a ausência de participação efetiva dos sujeitos envolvidos no planejamento, na execução e na avaliação do subprojeto MAE não se restringe a uma falha técnica, mas revela uma dimensão política mais profunda, relacionada à exclusão dos atores escolares dos processos decisórios e o encerramento do subprojeto, como ocorreu, reforça relações de poder e limita o exercício da soberania coletiva, esvaziando o potencial transformador de políticas públicas que se propõem a fortalecer a escola.

Dessa forma, nota-se que o subprojeto MAE mais do que uma política com planejamento que requer análise, insere-se em uma lógica estrutural de formulação e implementação de políticas educacionais marcadas pela descontinuidade, pela fragilidade institucional e pela desconsideração da participação social, visto que o seu encerramento, sem diálogo e sem avaliação, não apenas pode ter comprometido os possíveis impactos da ação, como também produziu efeitos negativos sobre os sujeitos envolvidos, reforçando a percepção de que iniciativas voltadas à permanência escolar carecem de compromisso político efetivo, continuidade e centralidade no projeto educacional do Estado do Rio de Janeiro.

4.5.2. Outros projetos ou programas desenvolvidos pelo governo do estado do Rio de Janeiro nas escolas públicas.

Os trechos da entrevista a seguir trazem uma exposição rica de outros projetos/programas do governo do estado do RJ nas escolas públicas, revelando tanto

iniciativas voltadas ao pedagógico e inclusão digital, quanto ações de reforço disciplinar e segurança, como podem ser observadas nos relatos:

Eu não tenho como falar o nome propriamente, mas eu recentemente fui entrevistado por algum projeto de psicólogo que a Seeduc fez. Veio uma galera conversar com os professores que eles meio que sortearam aleatoriamente e a pessoa aceitava ou não, e alguns alunos, que era algum projeto que botava a área de psicologia nas escolas, não seria um psicólogo. As entrevistas já aconteceram. O que eles vão fazer com esses dados, só Deus sabe. Isso aconteceu recentemente. Eu vou tratar como psicólogo porque era uma equipe ligada à psicologia, pelo que eu entendi. Do estado, isso é recente, foi esse ano, se eu não me engano foi dito alguma coisa que era da Unirio. Eu até achei: nossa! Pública! Estranho! Porque geralmente você acha que não é. O proerd acho que o policial recebia uma bolsa, para ser uma coisa extra, eu acho que tinha alguma relação, um trabalho paralelo, uma hora extra para eles estarem na escola, eu acho que esse era a proerd antigamente, a vira patrulha e a ronda escolar, que são policiais formados para lidar com as ocorrências da escola, de conversar e assim eles passam literalmente na escola e assinam o ponto, a ronda escolar que acaba sendo a patrulha, pois geralmente eles estão com uma braçadeira, ou tem uma identificação que eles são a patrulha escolar, o carro deles também tem uma identificação, eles vem para passar ou então uma situação assim: teve uma ocorrência e aí manda no grupo e chama e eles vem para dar o poder da farda, uma coisa mais ou menos assim. Proerd, patrulha e ronda, eu interpretaria tudo a mesma coisa, eu não sei o nome oficial que eles dão, pois às vezes a galera chama de ronda, as vezes é patrulha. Eles passam visitando e é a própria polícia militar, é uma viatura escrita patrulha escolar, mas é uma viatura da polícia, eles chegam às vezes de sirenezinha e tal... para os carros nas escolas... O aluno tem que dar uma oportunidade de aprendizagem para ele... mas assim, como? Eu falo mesmo: a gente tem o napi – núcleo dos estudantes com necessidades especiais. O napi vem avalia o aluno faz um relatório, mas assim: eles vão na escola? Mas a escola não pediu. Mas eles não deveriam passar em todas, pelo menos nas escolas que tem? Por exemplo: tenho dois alunos com espectro, três na verdade. O que eu tenho deles? Um papel de um que diz um monte de coisas, coisas paradoxais, entre elas. Porque o aluno não é alfabetizado, reconhece as letras na 1 série do ensino médio, e aí há sugestão de atividades: cruzadinhas, caça-palavras, para isso meio paradoxal, mas estou cumprindo eles... mas a Napi não poderia fazer um curso? (Vice-diretor).

Existem outros projetos que estão acontecendo, tinha o mais educação que a gente contratava professores para poder dar reforço, hoje a gente tem o FOCO, que eu gosto muito do FOCO, tem a plataforma EURECA e o projeto FOCO. O projeto FOCO é um projeto que fizemos um provão, e descobrimos quem tinha maior deficiência em português e matemática, e quatro professores da escola trabalham com duas turmas do sexto ano e duas turmas do primeiro ano com reforço no contraturno. A EURECA é uma plataforma que veio para a escola para a gente trabalhar tanto o foco, como outras questões, em que os professores podem usar essa plataforma para poder fazer uma sala de aula virtual, só que: quem vai querer fazer isso sem estar ganhando mais para isso? Ninguém. A EURECA é uma plataforma muito boa, mas ainda falta capacitação e professor, não funciona ainda como deveria, como toda plataforma SEEDUC, ela leva um tempo para se adaptar, então não funciona com todos os recursos, e aí vai desmotivando um pouquinho, entendeu? Dá uma desmotivada, eles colocam as coisas muito abruptamente, acho que todos os projetos da SEEDUC são abruptos, querem mostrar um serviço, mas não fazem todo um trabalho antes, de orientação, de capacitação para aquilo quando começar não falhe (Diretora).

Nós estamos agora inseridas dentro de um projeto. Projeto FOCO. Esse é o projeto que é realizado em algumas turmas onde a gente descobre... A escola sinaliza quais as turmas precisam de ajuda. O projeto Gentileza gera gentileza veio com o concomitante das MAEs. E aí a gente tinha que espalhar gentileza pela escola, a gente fez assim. (Professora de matemática).

Hoje temos a giroteca, que ela está lá montadinha e falta pessoa para trabalhar de manhã, pois ela só abre a tarde, a rádio que tá para ser aberta mas está faltando ainda a obra para concretizar, os microfones estão guardados, mas a internet é um problema na escola que está sendo resolvida aos poucos, em cada sala, pois aqui na escola, o sinal da internet não comporta todas as salas. Com objetivo de atender a nossa necessidade, em relação à era digital, colocar em prática, mas a nossa maior dificuldade é o governo investir e continuar investindo, como a impressora 3D que não tem ninguém para mexer (Professora de letras).

Teve há muito tempo, que eu me lembro, Jovens pela Paz. Jovens pela Paz, que eram alunos matriculados na instituição que forneciam uma bolsa para esses alunos fazerem algumas funções na escola mesmo. Funções administrativas. E alguns trabalhavam, às vezes, em outros setores, ajudando na direção de algum trabalho burocrático. Mas tem muito tempo esse projeto. E era uma bolsa, tipo um estágio, uma bolsa-estágio. E durou acho que um ano, por aí. Não foi muito longo também. A gente teve aqui o FIC, que era uma turma que tinha parceria com o SENAI. Era em tempo integral. Ensino médio em tempo integral. Formação Inicial Continuada. Em parceria com o SENAI. Eles faziam toda a parte... Tinha a nossa parte curricular das disciplinas da base comum. E tinha essas disciplinas que eram mais... Não eram nem técnicas, porque não era um curso técnico. Era profissionalizante. Então tinha essas outras disciplinas que eram ministradas pelo parceiro do centro, por professores do SENAI. E que no começo... Eu lembro que no primeiro ano eles não tiveram essa formação. Deveriam ter esse professor do SENAI para estar ministrando o curso. Mas no primeiro ano eles ficaram o ano inteiro sem esse professor. Se eu não me engano, foi no segundo e terceiro ano que passaram a ter. E aí realmente teve. Funcionou, teve certificado. Proerd... Eram projetos que... Os policiais que ficavam nas escolas. A escola recebia essa... Ah, eu cheguei a... Eu lembro dessa época. Eram dois policiais que ficavam, cumpriam todo o expediente. Ficavam dois num certo período e depois... Pelo menos... E aí eles cumpriam o cargo horário e depois entraram outros dois. Porque ficavam até a finalização do turno da noite. E... Eu vou te falar que foi muito válido. Principalmente lá. Que é uma escola próxima da comunidade. Escola com alguns conflitos e tal. Então, ofereceu muita segurança. Tanto para os alunos quanto para os funcionários. Esse eu acho que durou... Eu acho que ficou um bom tempo. Eu acho que eles ficaram uns dois ou três anos. Não existe mais. Finalizou porque começou... Tem muita polêmica. Muita gente dando opinião. Muita gente da área de educação. Que a presença dos policiais estaria trazendo... Coagindo. Como se fosse coagindo alunos. E não era legal para o ambiente escolar que tivesse policiais. Eu lembro que teve muita crítica na época. Atualmente tem a Ronda Escolar. A gente tem um grupo. Eu até participei do grupo no WhatsApp. São policiais que trabalham exclusivamente atendendo escolas. É a própria PM. É a Ronda Escolar. A gente tem até um grupo no WhatsApp. A gente vê diariamente quando o diretor está precisando. Em algumas escolas, eles fazem palestras também com os alunos. O diretor pode solicitar. Eles fazem palestras com os alunos. Falando de questões de ética, de comportamento e prevenção de drogas. Eu já assisti uma palestra deles. Foi até interessante. Em uma escola, eles falam muito sobre combate ao uso de drogas e tal. E como isso pode trazer... Um trabalho de orientação. E eles mediam conflitos também, se a escola precisar, tiver algum problema. De repente tem algum responsável que foi convocado, está muito exaltado e tal. Eles podem ser acionados para ajudar na mediação de conflitos (Secretário escolar).

Os entrevistados relatam diversos projetos e iniciativas desenvolvidas na escola nos últimos anos buscando oferecer apoio psicossocial, segurança, reforço acadêmico, entre outras temáticas. O PROERD, Patrulha e Ronda Escolar com a presença da polícia como suporte disciplinar e de mediação de conflitos. O “Jovens pela Paz” com alunos-bolsistas em funções administrativas. O Mais Educação (reforço escolar), o projeto FOCO (diagnóstico de

defasagens em português e matemática, reforço no contraturno), o EURECA (plataforma virtual para apoio pedagógico), o projeto Gentileza gera Gentileza (trabalho com valores), o FIC (Formação Inicial e Continuada) em parceria com SENAI, articulando formação escolar e profissionalizante, a Giroteca, o desenvolvimento do rádio escolar, impressora 3D e outras iniciativas de modernização são mencionados como iniciativas de auxílio e complementação do trabalho escolar.

Diante das informações apresentadas pelos sujeitos entrevistados observa-se que são projetos e programas desenvolvidos pelo estado do Rio de Janeiro para intervir em questões que perpassam a política educacional, que apresentam em sua implementação, questões como falta de capacitação dos sujeitos envolvidos, problemas relacionados a recursos humanos, infraestrutura, parcerias, que resultam em ações desarticuladas com os objetivos e metas e que impactam na eficácia das ações no âmbito da política educacional.

Além disso, os entrevistados percebem como aspecto positivo, dada outras demandas da escola, diferentes das que originam os projetos e programas, quando reconhecem que alguns projetos trouxeram contribuições reais (reforço escolar, segurança, vínculos, profissionalização). Já o projeto FOCO, por exemplo, foi citado mais de uma vez como útil para identificar defasagens educacionais. A ronda escolar, em contextos de vulnerabilidade, foi percebida como válida para dar sensação de segurança.

Entretanto, os entrevistados destacam de forma crítica que muitos programas chegam de forma abrupta, sem capacitação ou continuidade, com problemas de execução e logística (impressora 3D sem técnico, rádio sem obra finalizada, professores sem formação específica), e apresentam questionamento da função dos projetos que às vezes mais “mostra de serviço” do que política estruturada.

Como exposto nos trechos das entrevistas, há um número expressivo de projetos e programas executados pelo estado do Rio de Janeiro no âmbito da política educacional, que pode observar questões críticas com relação ao planejamento, sobretudo, no que se refere consulta e diálogo, o que pode impactar nos resultados de uma ação como a do subprojeto MAE com ações impostas e com capacitações tardias e ausência de capacitação para os sujeitos da escola. Um eterno recomeçar de ações, como destaca Machado (2007), a partir da existência de uma concepção de que a educação é de má-qualidade, justificando assim o eterno recomeçar de projetos e programas no âmbito escolar.

Assim, os trechos das entrevistas evidenciam que a implementação de projetos e de programas no âmbito da política educacional fluminense não se traduz, necessariamente, em fortalecimento da escola pública, mas pode demonstrar ao contrário, quando desarticuladas de

um planejamento integrado, de processos formativos contínuos e do diálogo com os sujeitos da escola, produzindo sobrecarga institucional, frustração dos profissionais e fragilização dos objetivos propostos, podendo impactar diretamente iniciativas como o subprojeto MAE que passam a ser implementadas em um ambiente marcado pela instabilidade, pela ausência de condições materiais e formativas adequadas para sua efetivação.

Dessa forma, percebeu-se com os relatos dos entrevistados, que a efetividade das políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro demanda não apenas a criação de novos projetos, mas, sobretudo, a construção de estratégias que assegurem continuidade, participação, formação e avaliação, de modo a romper com a lógica do improvisado e do recomeço permanente, possibilitando ações coerentes com as reais necessidades da escola pública e de seus sujeitos.

## CONCLUSÕES

Entende-se que o subprojeto MAE evidencia que sua implementação se insere em um contexto marcado por contradições históricas da política educacional brasileira e fluminense, caracterizadas pela descontinuidade das ações estatais, pela fragmentação das políticas públicas e pela adoção de soluções temporárias para problemas de natureza estrutural. Embora o subprojeto tenha sido formulado como uma resposta à evasão escolar, seus limites revelam as fragilidades do Estado na condução de políticas educacionais comprometidas com a garantia do direito à educação de forma universal e permanente.

Os dados empíricos demonstram que a presença de assistentes sociais e a atuação das mulheres bolsistas constituíram elementos relevantes para o processo de busca ativa, no fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade. Contudo, tais potencialidades foram tensionadas por restrições materiais, ausência de infraestrutura adequada, fragilidade na formação dos sujeitos envolvidos e dificuldades de articulação intersetorial, fatores que comprometeram a efetividade das ações desenvolvidas.

As percepções dos entrevistados apontam para um distanciamento significativo entre as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos do subprojeto e a realidade vivenciada nas escolas, confirmando as reflexões de Hofling (2001) e Barreira e Carvalho (2001) sobre a não linearidade entre formulação e implementação das políticas públicas. O encerramento abrupto do subprojeto MAE sem prorrogação ou institucionalização de suas ações, reforça a lógica de descontinuidade que marca as políticas educacionais, além de evidenciar a ausência de uma política de Estado voltada à permanência escolar.

A partir de um ponto de vista teórico, o subprojeto MAE pode ser compreendido como uma política social de caráter focalizado e compensatório, que, embora mobilize discursos de participação e inclusão, acaba por reproduzir uma lógica assistencial, transferindo para a escola e para sujeitos específicos a responsabilidade por enfrentar problemas estruturais da educação pública. A não efetivação da Lei Federal nº 13.935/2019, mesmo diante da experiência acumulada pelo subprojeto, reforça essa contradição, evidenciando a opção do Estado por ações provisórias e descontinuadas em detrimento de políticas públicas universais.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa indicam que o enfrentamento da evasão escolar exige políticas educacionais articuladas, permanentes e intersetoriais, que ultrapassem ações emergenciais e reconheçam a escola como espaço de garantia de direitos, e não como instância capaz de resolver isoladamente as múltiplas expressões da questão social. Reafirma-se, assim, a importância da participação social, do controle democrático e da

avaliação crítica das políticas públicas como elementos fundamentais para a construção de ações educacionais mais efetivas.

Conclui-se provisoriamente que o subprojeto MAE embora tenha apresentado contribuições pontuais, não conseguiu produzir transformações estruturais na realidade educacional analisada, constituindo-se como expressão das limitações do Estado na implementação de políticas educacionais consistentes. Espera-se que este estudo contribua para o debate acadêmico e político sobre a política educacional no estado do Rio de Janeiro, fortalecendo reflexões críticas sobre o papel do Estado, do serviço social na educação e da necessidade de políticas públicas comprometidas com a permanência escolar e a redução das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. de. Entre o prescrito e o realizado: análise crítica da implementação da resolução SEEDUC N° 6303/2024 na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Caderno Pedagógico**, 2015. <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n10-254>

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em revista**. (39). Abr 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**. Ano 1. N.01. 2013.

BARREIRA, M. C. R. N. CARVALHO, M. do C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Brandão. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2001, n. 113, pp. 153-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>

BEHRING, E. R; Boschetti, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo. V.2. Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)** / [et al.]; tradução Rosa Freire d’Aguiar — 1ª ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. -10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

CARVALHO, M. A. Políticas sociais: afinal do que se trata?. **Revista do PPGPS / UENF**. Campos dos Goytacazes, v.1, n.3, set-dez/2007.

CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009.

COELHO, M.C; SENTO-SÉ, J.T; SOARES, D; FERNANDES, R.B. **As tramas da autoridade**: controle, conversa e afeto no ambiente escolar. Papéis Selvagens. Rio de Janeiro, 2025.

DIAMOND, L. MORLINO, L. “The Quality of Democracy: An Overview”. **Journal of Democracy**, vol. 15, no. 4, Oct. 2004, pp. 20-31.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Editora UFPR. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERNANDES, Raquel Brum. **Ensino de sociologia e pandemia**: a experiência social no isolamento, p. 45, 2021. Organizadoras Danyelle Nilin Gonçalves, Rogéria Martins. – Belém: RFB, 2021.

FERREIRA, M. J.; DAVID, C. M. O assistente social na escola caminhos para efetivação de políticas sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 1030–1037, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i4.4876. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4876>. Acesso em: 3 nov. 2025.

FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

FOURNIER, C. G. A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da Regional Metropolitana III. 2017. (Mestrado profissional em Gestão e avaliação de educação pública - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

FRANCO, A. F. Os motivos da evasão escolar: Uma análise do programa FICA. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 33–44, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TtZjPgP43GTrpxXWnnpdPBmP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: out. 2024.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. v. 46, n. 15, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos avançados**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/bh8nSNd5FYsQCVYJZs7QmNG/>.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7NQBdxyPm8vpBGd7JpT97cP/>

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

PARADA, E. L. Política y pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. v. 2.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas & questões. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

QUEIROZ, R. B. Formação e gestão de políticas públicas. Curitiba. Intersaberes. (Série gestão pública), 2012.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas, n. 24, p. 7-16. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5.

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas. In: CFESS; ABEPSS (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

VASCONCELOS, M. C. C; MENEZES, S. S. O plano estadual de educação do Rio de Janeiro e o PNE 2014-2024: Histórias cruzadas. **Ibero Americano**, 2016.

VASCONCELOS, M. C. C; VEIGA, K. T. O plano estadual de educação do Rio de Janeiro e sua efetividade: uma década de tentativas. **Develop**. Curitiba, v. 6, n. 7, p. 43319-43334, jul. 2020.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

**Sítios da internet:**

<https://sepm.rj.gov.br/>

<https://www.projetoeco.uerj>

<https://prossim.uerj.br>

<https://www.projetoeco.uerj.br>

## APÊNDICES

### **Apêndice 1: Roteiro entrevista com os funcionários da escola.**

#### **PARTE I – Identificação**

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua cor?
- 4- Qual seu gênero?
- 5- Onde você mora (município e bairro)?
- 6- Qual sua formação?
- 7- Fale sobre a sua trajetória profissional.
- 8- Como começou a trabalhar na escola?

#### **PARTE II - Sobre o subprojeto MAE**

- 9- O que foi o subprojeto MAE?
- 10- Como o projeto chegou até a escola?
- 11- Você recebeu alguma orientação ou capacitação sobre o subprojeto? Qual (is)? Como foi?
- 12- Como era formada a equipe do subprojeto MAE?
- 13- Qual o trabalho realizado pelo/a/os/as assistente/s sociais do subprojeto M.A.E.?
- 14- Qual o trabalho realizado pelas mulheres do subprojeto MAE?
- 15- Quais eram os objetivos do subprojeto MAE?
- 16- Como terminou o subprojeto MAE?
- 17- Como você avalia o trabalho do subprojeto MAE?
- 18- O subprojeto MAE gerou resultados para a escola e/ou a comunidade? Quais?
- 19- Foi realizada a busca ativa por estudantes infrequentes ou evadidos? Se sim, como?
- 20- Você conhece outros projetos ou programas desenvolvidos pelo governo do estado do Rio de Janeiro nas escolas públicas? Se sim, quais? Fale sobre ele(s).

**Apêndice 2: Roteiro entrevista com assistente social e bolsistas do subprojeto MAE.****PARTE I – Identificação**

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua cor?
- 4- Qual seu gênero?
- 5- Onde você mora (município e bairro)?
- 6- Qual sua formação?
- 7- Fale sobre a sua trajetória profissional.
- 8- Como começou a trabalhar na escola?

**PARTE II – Sobre o subprojeto MAE.**

- 9- Como você começou a trabalhar no subprojeto MAE?
- 10- Você realizou alguma capacitação? Como foi?
- 11- Como funcionou o subprojeto MAE?
- 12- Quais eram os objetivos do subprojeto MAE?
- 13- Como você foi recebido/a na escola?
- 14- Fale um pouco sobre a escola...?
- 15- Como era sua rotina na escola? Quais eram suas principais atividades?
- 16- As diretrizes e metas estabelecidas no subprojeto MAE estavam alinhadas com as necessidades da escola e da comunidade? Por quê?
- 17- O subprojeto MAE gerou resultados para a escola e/ou a comunidade? Quais?
- 18- Foi realizada a busca ativa por estudantes infrequentes ou evadidos? Se sim, como?
- 19- Como você avalia o trabalho do subprojeto MAE?
- 20- Como ocorreu o encerramento das atividades do subprojeto MAE?

**PARTE III – Para assistente social**

- 21- Como era o contato com a supervisão regional durante a execução do subprojeto MAE? E com a coordenação do subprojeto MAE?