



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**

**LUCIANA ALVES LOPES DE SOUZA DA SILVA**

**EVASÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NOS ESPAÇOS  
EDUCACIONAIS**

**Rio de Janeiro  
2016**

**LUCIANA ALVES LOPES DE SOUZA DA SILVA**

**Evasão Escolar e a Atuação do Serviço Social nos Espaços Educacionais**

Trabalho de Conclusão de Curso:  
Trabalho apresentado como requisito  
para a conclusão da graduação em  
Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana de Souza  
Siqueira

**Rio de Janeiro**

**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a fé que Dele provem, por ter me mantido de pé e perseverante nos momentos difíceis da graduação em especial durante o processo de construção deste trabalho.

Agradeço aos meus pais Divino e Francisca pela dedicação e carinho no processo de estudo e escrita deste trabalho. Companheiros que além de me apoiarem em todos os momentos da vida me ensinaram a acreditar na possibilidade de um mundo melhor. Lamento intensamente meu pai não ter tido tempo de presenciar a conclusão deste trabalho.

Agradeço a minha orientadora Luana de Sousa Siqueira, por todo o empenho na construção deste trabalho. Professora extremamente dedicada às suas atribuições a quem eu aprendi a admirar e ter como exemplo.

Agradeço as profissionais da equipe de suporte social da Associação Luta Pela Paz, por todo o tempo e atenção que me foi dedicado durante o período de estágio e que muito contribuíram com a minha formação. Em especial, agradeço a minha supervisora de campo Viviane Carmem, que além do compromisso com a formação de seus estagiários é exemplo de compromisso com a profissão, ética e competência.

Agradeço aos amigos conquistados na graduação, em especial à Caroline Santana e Tainá de Paula por todo o carinho e apoio que me deram nos momentos mais difíceis desse período de formação.

Por fim, porem igualmente importantes, agradeço a todos os meus amigos e familiares que, durante a construção deste trabalho, souberam compreender a minha distancia e que sempre torceram por mim. Em especial, agradeço as amigas Antonia Farias e Suellen Souza que sempre se fizeram presentes me animando e incentivando.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 4  |
| <b>2 QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL: PARTICULARIDADES DA SOCIEDADE CAPITALISTA</b> ..... | 8  |
| 2.1 Questão Social e o Movimento do Capital .....  | 8  |
| 2.2 A Política Social na Sociedade Capitalista .....                                       | 13 |
| <b>3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA</b> .....  | 23 |
| 3.1 Educação e Luta de Classe .....  | 23 |
| 3.2 Escola e Sociedade Capitalista .....   | 27 |
| 3.2.1 Projetos em Disputa .....  | 27 |
| 3.2.2 Escola, espaço formal da Educação .....  | 31 |
| 3.3- Escola e as Manifestações da Questão Social .....                                     | 33 |
| <b>4 EVASÃO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO</b> . | 37 |
| 4.1 Evasão Escolar: Uma dentre tantas expressões da Questão Social nas Escolas .....       | 37 |
| 4.2 – O Serviço Social e sua atuação dentro das escolas .....                              | 39 |
| 4.3 O Serviço Social e a Evasão Escolar, possibilidades de intervenção .....               | 46 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 50 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 52 |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso pretende apresentar breve reflexão sobre a evasão escolar na rede pública do município do Rio de Janeiro, tendo como referencial de abrangência a 4º CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) e a metropolitana III da Regional Administrativa e Pedagógica da sede da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), em especial a região do complexo da Maré, observando as possibilidades de atuação do profissional de serviço social na dimensão educacional, a partir de experiências já consolidadas em todo o estado.

A opção pelo tema se deu em função de contato com frequentes casos de evasão escolar entre os usuários dos serviços oferecidos na Associação Luta Pela Paz (LPP), instituição onde exerci atividade de estágio em serviço social. Localizada no bairro Maré a Associação Luta Pela Paz é uma instituição do terceiro setor fundada no ano 2000. Atualmente com quatro unidades, a Sede da Organização está localizada na comunidade Nova Holanda dois polos instalados nas comunidades Marcílio Dias e Baixa do Sapateiro (ambas na Maré), e uma quarta unidade instalada na Inglaterra – Londres, país de origem do fundador da instituição (Luke Dowdney). A organização atua integrando projetos de Esporte (boxe e artes marciais) e Educação (Construindo Novos Caminhos e Reforço Escolar). Está estruturada tendo como base cinco pilares, são eles: Boxe & Artes Marciais, Educação, Empregabilidade, Suporte Social e Liderança Juvenil.

As atividades de estágio, também me levaram a conhecer a organização não governamental Redes de Desenvolvimento da Maré, instituição que compõem a rede daquele território e que por muito tempo coordenou o Programa Criança Petrobrás na Maré. Em parceria com algumas das escolas municipais da região, este programa promovia oficinas de arte-educação com o objetivo principal de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no conjunto de favelas da Maré (Redes da Maré - 2015). A presença de assistentes sociais na equipe executora deste projeto me levou a questionar quais seriam as possibilidades de intervenção destes profissionais em espaços educacionais e se tais intervenções poderiam refletir como prevenção à evasão escolar.

Além da Associação Luta Pela Paz há diversas outras Organizações Não Governamentais que atendem a população daquela área, como por exemplo a

Redes de Desenvolvimento da Maré, citada acima, que atua em diversos projetos, em sua maioria ligados à educação, Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASME, Observatório de Favelas entre outras.

O complexo da Maré é composto por dezesseis comunidades onde, segundo o censo de 2000 (CEASME), vivem 132.176 habitantes em 38.273 domicílios. O complexo está localizado às margens da Avenida Brasil onde os moradores tem acesso a várias linhas de transporte público, há linhas de ônibus que passam por dentro de algumas das comunidades em horários especiais. Há também, pelo menos nas comunidades mais próximas da sede da instituição (Nova Holanda, Rubens Vais e Parque União), um grande movimento do comércio local onde encontram-se supermercados, loterias, academias, salões de beleza, lojas de moveis e vestimenta, bares, restaurantes/pizzarias, etc.

Há também escolas da rede pública, postos de saúde, UPA etc.

Na região, encontra - se quatro hospitais de grande porte, o Hospital Federal de Bonsucesso, Hospital Municipal Paulino Wernec e o Hospital Municipal Evandro Freire que atendem casos de emergência e o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (Hospital do Fundão).

O CRASS que atende a maior parte da região está localizado no bairro de Bonsucesso também às margens da Avenida Brasil.

O projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, NIAC, cujo público alvo também são os moradores da Maré atende demandas jurídicas e sociais diversas.

Por décadas esta região encontra-se em situação de grande vulnerabilidade social seja pela precária condição de moradia em alguns espaços, seja pelo fato de estar “dividida” entre facções rivais o que ocasiona constantes conflitos armados pela disputa do domínio do trafico, além dos também constantes conflitos com a policia. Há um elevado numero de mão de obra infantil inserida no tráfico de drogas e uma grande incidência de mortandade entre jovens.

As particularidades desse espaço fazem da Maré um território de constantes e diversas demandas sociais o que muito contribuiu com a minha formação e trouxe-me algumas inquietações, as quais abordarei neste trabalho. Vale ressaltar que as limitações dos equipamentos, sejam ONGs ou não impõem limites no que tange a garantia/acesso a direitos, fazendo com que, em muitos dos casos atendidos, apesar

de provocarem questionamentos e articulação com a rede, nem sempre ser possível intervir de forma efetiva sobre as expressões da questão social apresentadas.

Num primeiro contato com os alunos que apresentavam situações de abandono da escola, na maioria das vezes jovens, o problema é justificado pelo aluno, por questões que demonstram prioridades que antecedem a educação formal tais como, necessidade de trabalhar, necessidade de cuidar de filhos ou outros membros da família, falta de tempo etc.. Em casos que envolvem crianças, considerando os usuários da Associação Luta Pela Paz, a evasão escolar, normalmente, é justificada pelos responsáveis pelo fato da conflituosa realidade da Maré causar nas famílias uma sensação de insegurança para o trânsito até as unidades escolares, outra questão apresentada é a dificuldade dos responsáveis em conseguirem alocar seus filhos ou netos em escolas próximas à suas residências, o que inviabiliza a locomoção dessas famílias, uma vez que tais responsáveis necessitam trabalhar. A dificuldade de acesso e de compreensão dos recursos oferecidos para a execução de matrícula, ou ainda conflitos com a gestão escolar também são problemas apontados por responsáveis.

Motivada pela experiência adquirida no campo de estágio, e compreendendo que a evasão escolar não é uma realidade exclusiva da Maré, pretende-se apontar causas que expliquem essa realidade, pondo em discussão o papel da educação tanto para os usuários dela quanto para a manutenção da sociedade capitalista.

Assim dividimos esse trabalho em cinco seções:

Na segunda contém uma breve reflexão sobre a emergência da sociedade capitalista e das consequências do agravamento do pauperismo nesta sociedade. Apresenta as formas de organização econômica dentro desta estrutura, as estratégias do Estado para garantir a manutenção do mercado e a capacidade do capital de se reinventar frente as cíclicas crises desse sistema. Aponta ainda, o surgimento das políticas sociais como forma de conter as reivindicações dos trabalhadores, por melhores condições de vida e de trabalho, e a forma tardia que todo este processo se instaura no Brasil.

Na terceira seção, inicia-se uma síntese da história da educação formal, com o objetivo de elucidar a função da mesma para a sociedade capitalista. Para tanto, destaca-se o papel da igreja na difusão das letras e a forma heterogênea como o conhecimento é difundido entre as classes. As manobras políticas que favorecem interesses burgueses, no curso do desenvolvimento das escolas, também são

abordadas no texto, bem como a impossibilidade de garantir uma revolução na lógica educacional, partindo de reformas na estrutura posta. Neste sentido, destaca-se a disputa por hegemonia e as opções assumidas pelo governo brasileiro na primeira década do século XXI.

Por fim, na quarta seção apresenta-se a evasão escolar enquanto uma dentre tantas expressões da questão social no cotidiano das escolas e os territórios onde há maiores índices de casos de abandono escolar, verificamos que múltiplas são as demandas identificadas nesse espaço ocupacional, e que igualmente diversas são as possibilidades de intervenção dos profissionais de serviço social. Considerando as mobilizações da categoria que viabilizaram o crescimento da participação de equipes multidisciplinares nas escolas, buscou-se apresentar casos atendidos no campo de estágio, bem como as experiências de atuação de assistentes sociais, em unidades de ensino possibilitando o dimensionamento de problemas que compõem a educação e as possibilidades de intervenção.



## 2. QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL: PARTICULARIDADES DA SOCIEDADE CAPITALISTA

### 2.1 Questão Social e o Movimento do Capital

Estando a questão social e suas variadas expressões compondo o cotidiano da atuação dos assistentes sociais é de extrema importância que esta categoria decifre as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social e para isso entenda a construção e a gênese da mesma. (IAMAMOTO, 2012)

A expressão “questão social” se configura na história da sociedade burguesa a partir do agravamento do pauperismo na Europa Ocidental, que se dá paralelamente aos avanços industriais iniciados na Inglaterra no fim do século XVIII e intensificados nas primeiras décadas do século XIX. A pobreza e desigualdade que já eram evidentes passam a crescer proporcionalmente à capacidade social de se produzir riqueza. Consequentemente as mazelas da pobreza se multiplicam e a população extremamente pauperizada, não aceitando esta condição como pré-destinação passa a protestar de forma violenta pondo em risco a ordem burguesa e assim levando esta a olhar para o pauperismo e designá-lo como “questão social”. (NETTO, 2001).

Findado o ciclo progressista da classe burguesa, acrescido à identificação dos trabalhadores enquanto classe, o que deu origem à revolução de 1848, o pensamento conservador laico a fim de manter a ordem burguesa passa à naturalizar a questão social apresentando-a como desdobramento da sociedade moderna e inseparável de toda e qualquer ordem social.

Paralelamente o pensamento conservador confessional reconhece a gravidade da questão social, no entanto, aponta para medidas sócio políticas como forma de “diminuir os seus Grames” alegando que somente o excesso das expressões causadas pela exploração contraria a vontade divina.

Apesar de distintas, ambas as vertentes conservadoras se isentam de problematizar a ordem econômico-social burguesa. Se propondo apenas à combater pontualmente as manifestações da questão social sem mexer nos fundamentos da ordem estabelecida. O que evidencia o antagonismo de interesses entre a burguesia, que se utiliza da exploração da força de trabalho para se apropriar da mais valia produzida pela classe trabalhadora e assim se potencializar

economicamente, e da classe proletária, que sofrendo no seu cotidiano as manifestações da questão social entende que somente mexendo na estrutura da ordem estabelecida conseguirá suprimir suas mazelas. (NETTO, 2001)

No entanto, apesar da aparente consciência política e passagem da condição de classe em si a classe para si, os trabalhadores ainda levariam um tempo para apropriar-se dos instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a gênese, a constituição e os processos de reprodução da questão social. K. Marx contribui consideravelmente com essa apropriação teórica fornecendo em sua obra uma análise da Lei geral da acumulação capitalista onde revela-se a anatomia da questão social e sua relação direta e proporcional com o desenvolvimento do capitalismo. É esta análise que identifica a relação de exploração (capital/trabalho) como a determinação molecular da questão social, apesar de não poder denominá-la como a causa da questão social, pois esta é composta por elementos complexos que envolvem aspectos políticos, históricos e culturais. A sociedade do capital é tão complexa e com valores e demandas tão antagônicos que ainda que se suprima a exploração, as condições do modo de produção capitalista não serão desconstruídas. Portanto é preciso registrar que a questão social e suas expressões não estão ligadas à escassez herdada das sociedades que precederam a sociedade capitalista. (NETTO, 2001)

A reconstrução econômica e social que se deu na Europa do pós 2º guerra mundial levou à expansão da economia capitalista, sob a liderança do capital industrial e aos moldes taylorista/fordista de organização da produção. Tais moldes iniciados com Henry Ford na indústria automobilística implicavam-se em produção em série e em massa para o consumo massivo prevendo a divisão total do trabalho, desde o planejamento até as diversas tarefas na construção do produto final.

Este momento contava ainda, com o incentivo do Estado que com políticas anticíclicas impulsionava o crescimento econômico direcionando o fundo público para o financiamento do capital e para a reprodução da força de trabalho, a fim de impulsionar o mercado e preservar o poder aquisitivo da população e assim viabilizar o consumo de mercadorias dinamizando a economia. Para atingir tal objetivo foi preciso criar uma política que favorecesse as possibilidades de “pleno emprego” (metas keynesianas) negociando com as representações sindicais um padrão salarial que possibilitasse a classe trabalhadora vivenciar a rotina do mercado. Paralelamente a isso o Estado viabilizou salários indiretos por meio das políticas

sociais públicas proporcionando à população acesso à serviços públicos que demandariam parte da renda das famílias, sendo assim esta parcela da renda familiar também passa à ser direcionada ao mercado. Este crescimento econômico foi capaz de proporcionar concessões do capital que levaram a construção do Welfare State (estado de bem estar social) - Vale destacar que os países chamados periféricos jamais chegaram à usufruir das condições de vida tal como os europeus no período de bem estar social (IAMAMOTO, 2012). As conquistas adquiridas bem como a prosperidade da economia europeia e norte americana fazia crer que o capital havia superado a questão social e suas manifestações. No entanto a crítica marxista já apontava para a impossibilidade de tal superação alegando que as melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora “não alteravam a essência exploradora do capitalismo” (NETTO, 2001, p. 47) e a ausência de compromisso social do mesmo.

E isso fica evidenciado após a crise que atingiu o capital e os seus 30 anos gloriosos na década de 1970, quando a economia mundial apresenta sinais de estagnação com elevados índices de inflação e mudança no cenário de poder mundial. O capital rompe com o padrão de produção em massa, estabelece uma intensa concorrência intercapitalista por novos mercados, e adota o modelo japonês de produção (toyotismo). É um momento marcado por avanços tecnológicos e inovações na estrutura do mercado, modificações na noção de tempo e espaço, e desigualdade do desenvolvimento entre regiões. Os processos de produção passaram à exigir a qualidade do produto como forma de garantir a rentabilidade da produção. Também com este objetivo deixa-se de exigir uma mão de obra especializada, passando à requerer-se profissionais polivalentes, capazes de executar várias funções. Este novo modelo de profissional deveria adequar-se à um padrão de produção onde flexibiliza-se os objetos finais que são produzidos conforme a demanda do mercado e não mais em massa, flexibiliza-se os padrões de consumo e o processo de trabalho por meio da desregulamentação dos direitos trabalhistas e informalização da contratação dos trabalhadores. As grandes empresas deixaram seu quadro funcional o mais enxuto possível e passam à terceirizar produtos e serviços de médias e pequenas empresas que por vezes tem como proprietários o mesmo grupo acionário da grande empresa contratante, formando *hosldings*. Isto precarizou o vínculo de contratação entre empregador e empregado pois “... as terceiras tendem, cada vez mais, a precarizar as relações de

trabalho, reduzir ou eliminar direitos sociais, rebaixar salários, estabelecer contratos temporários, o que afeta profundamente as bases de defesa do trabalho conquistadas no pós-guerra.” (IAMAMOTO, 2012, p. 32)

A terceirização esta vinculada ao discurso de qualidade total que sobre o pretexto de promover a qualidade das condições de trabalho e de vida da classe operaria, busca produzir mais lucro com menos custo “afetando radicalmente as condições de vida e de trabalho do conjunto dos trabalhadores” (IAMAMOTO, 2012, p. 32), uma vez que dentro desta nova estrutura, onde um número reduzido de profissionais utilizando maquinário que substituíram a mão de obra especializada, passa a atender a necessidade do capital construindo um elevado índice de desemprego estrutural. Com uma pequena parcela da classe trabalhadora com um emprego estável e todos os seu direitos trabalhistas garantidos e outra parcela, esta grande, com trabalhos precários, temporários, subcontratados etc. Este Contexto de elevado índice de desemprego estrutural com estoque de mão de obra excedente, estabelece um clima de insegurança em torno das relações de trabalho, dificultando a defesa do mesmo e ainda fragilizando as lutas sindicais. Paralelamente à todo esse processo de mudanças eclode, inicialmente nos Estados Unidos, seguido da Inglaterra e Chile, o projeto neoliberal como uma reação ao Estado de Bem Estar Social, propondo uma diminuição da ação do Estado sobre o social e a privatização dos órgãos do Estado. Para tanto este projeto ataca o Estado desqualificando-o como um aparelho ineficiente e o responsabilizando por todas as mazelas que afetam a sociedade capitalista, propõem o enfraquecimento da classe trabalhadora através de ataque aos sindicatos, inclusive com leis anti-sindicais, e assim possibilitando o rebaixamento dos salários e o aumento do desemprego, e conseqüentemente do exército industrial de reserva. O que incentiva a competitividade entre os trabalhadores e enfraquece a luta dos mesmos. Com a implementação da proposta neoliberal e suas privatizações o Estado torna-se cada vez mais enxuto em suas responsabilidades sociais e as políticas sociais tornam-se cada vez mais focalizadas. Há uma desestruturação dos serviços sociais públicos incidindo sobre os serviços prestados pelo Estado que materializam direitos sociais dos cidadãos de interesse da coletividade. (IAMAMOTO, 2012).

Em contrapartida este mesmo projeto exalta o mercado e apresenta a iniciativa privada como a esfera da eficiência para justificar a política de privatizações e incentivar que o Estado se submeta aos interesses do capital

financeiro. Aumentando a proteção do Estado ao grupo de grandes empresas que lideram o mercado.

O Brasil, que possui uma sociedade historicamente marcada por formas políticas de apropriação da esfera pública em função de interesses privados, onde “as relações sociais ora são regidas pela cumplicidade – quando as pessoas se identificam como iguais – pelo mando e pela obediência – quando as pessoas se reconhecem como desiguais” (IAMAMOTO, 2012, p. 36), diferente dos países europeus não teve sua cidadania construída sobre a lógica da universalização, de fato, dos direitos sociais e sim sobre uma relação de favores e dependência o que faz com que a oferta de serviços ainda que públicos sejam mediados por interesses privados. Esta cultura populista fez com que o Brasil se adequasse facilmente às políticas neoliberais diminuindo os espaços públicos e potencializando os privados fazendo com que o acesso à direitos conquistados se de pela via privada ou clientelista como no caso da saúde com seus planos privados ou “favores” na fila do Sistema Único de Saúde.

Em síntese, a proposta neoliberal que se apresentou como alternativa para solucionar a crise que o capital enfrentou na década de 1970 propunha a redução de investimentos do Estado em políticas públicas e o aumento da proteção à grandes empresas, intensificando a desigualdade na distribuição do fundo público e a canalização do mesmo para a iniciativa privada a exemplo dos bancos que ainda hoje, em meio as crises, contam com o suporte Estatal. E apesar de não ter alavancado a produção e ampliado as taxas de crescimento econômico, como se dizia pretender fazer, conseguiu atingir suas metas ao aprofundar a desigualdade social e ampliar o desemprego, uma vez que apostaram no mercado como a esfera reguladora das relações econômicas.

Com todas essas perdas de direitos conquistados a questão social volta à ficar evidente. Neste momento histórico com novas expressões, porem apesar de ser vista, por alguns, como uma “nova questão social” trata-se da mesma problemática contradição entre classes antagônicas organizadas sobre uma base de exploração, que apresenta a pobreza e seus desdobramentos com uma nova cara. Sendo insuprimível dentro da ordem do capital a questão social se apresenta e reapresenta mantendo sempre como eixo a exploração, “a cada novo estagio de seu desenvolvimento, ela instaura expressões socio-humanas diferenciadas e mais

complexas, correspondentes à intensificação da exploração que é a sua razão de ser.” (NETTO, 2001, p. 48).

## 2.2 A Política Social na Sociedade Capitalista

Observamos até aqui a estreita relação entre a questão social e as Políticas Sociais, seja pelo fato da Política Social ser utilizada como resposta às lutas contra as expressões da questão social, seja por ela ser utilizada como forma de controle da classe trabalhadora. Por meio de seus domínios de Política Social (saúde, educação, habitação, serviços sociais, informação, defesa do consumidor) o Estado estabelece com o proletariado uma relação direcionada à partir da tensão constante entre as classes. (FALEIROS, 2000)

As pioneiras leis inglesas, como Estatuto dos Trabalhadores (1834); estatutos dos artesões (1563); Leis dos pobres; Lei do domicílio; Speenhamland Act (1795) e a nova Lei dos Pobres (1834) além do caráter punitivo e repressivo para com os trabalhadores estabeleceram um declarado controle da força de trabalho na medida em que entre outras determinações se propunham à controlar a circulação dos pobres entre as “paróquias” (com exceção da nova lei dos pobres de 1834), estabelecer o imperativo do trabalho; controlar a remuneração; punir a mendicância etc. Essas leis previam ações que associadas ao trabalho forçado garantiam auxílios mínimos (como alimentação) aos pobres reclusos nas Workhouses (casas de trabalho). A nova Lei dos Pobres de 1834, apesar de manter o caráter punitivo e controlador das demais leis contribuiu para liberar a mão de obra necessária ao crescimento da sociedade de mercado no contexto do surgimento da Revolução Industrial, com a qual a classe trabalhadora é inserida no terreno fabril. Também é nesse terreno que se deu muitas lutas assumidas e lideradas pelos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho. A exemplo das lutas pela jornada de trabalho:

“Se as legislações sociais pré-capitalistas eram punitivas, restritivas e agiam na intersecção da assistência social e do trabalho forçado, o “abandono” dessas tímidas e repressivas medidas de proteção no auge da Revolução Industrial lança os pobres à “servidão da liberdade sem proteção”, no contexto de plena subsunção do trabalho ao capital, provocando o pauperismo como fenômeno mais agudo decorrente da chamada questão social. Foram as “lutas pela jornada normal de trabalho” (MARX, 1987) que

provocaram o surgimento de novas regulamentações sociais e do trabalho pelo Estado” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 51).

É também no contexto da Revolução Industrial que as Políticas Sociais, e os padrões de proteção social, surgem como resposta e forma de enfrentamento às expressões da questão social, oriunda da exploração do trabalho e do antagonismo entre burguesia e proletariado. O Estado se posiciona então na mediação dos interesses das classes postas na sociedade capitalista, reprimindo os trabalhadores, mas também iniciando a regulamentação das relações de produção, por meio da legislação fabril. No entanto, mesmo as concessões feitas à classe trabalhadora, como a redução e regulamentação da jornada de trabalho, não perdeu de vista os interesses da classe burguesa, que atentando-se ao custo de depreciação da força de trabalho, bem como os prejuízos acarretados pelas paralizações dos trabalhadores em função da luta pela redução das longas jornadas, passam a incrementar a maquinaria, podendo assim conceder tal redução sem reduzir seu lucro.

A era do liberalismo, fundamentada na teoria econômica de David Ricardo e Adam Smith, indica que o bem estar coletivo se dá a partir de ações de indivíduos que buscam seu próprio interesse econômico dentro de uma coletividade. A teoria de Smith alega ainda que quando buscam benefícios materiais os indivíduos são orientados por valores morais, o que evitaria a guerra. Assim a “mão invisível” do mercado livre é a reguladora das relações econômicas e sociais da sociedade capitalista. O Estado liberal prevê uma intervenção mínima nas relações sociais, cabe à ele apenas fornecer aparato legal e condições para o desenvolvimento livre do mercado. Sendo responsabilidade deste Estado a defesa contra inimigos externos, a mediação de conflitos internos entre indivíduos e prover obras públicas que não possam ser feitas pela iniciativa privada. Esse “Estado” tem um caráter darwinista social, onde as conquistas são vistas como mérito individual e os mais aptos se beneficiam. Nega-se a legislação social, alegando que esta reverte leis naturais (Malthus), aumenta o número de pobres e causa desequilíbrio na sociedade e por isso os pobres que não conseguem prover sua subsistência a partir de seu trabalho não devem receber proteção e sim serem vigiados e punidos (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

É nessa linha de pensamento ideológico de um Estado mínimo que surgem, no final do século XIX início do século XX, as primeiras iniciativas de políticas sociais que ocorrem de formas diferenciadas entre os países capitalistas da Europa. Porém

tendo como eixo comum a lógica privada dos seguros sociais. Destaca-se as iniciativas que seguiam o modelo de seguro implementado pelo chanceler alemão Otto Von Bismarck, o qual se organizava na forma de caixas por tipo de risco como, caixas de aposentadorias; caixas de seguro-saúde; etc, atendendo apenas trabalhadores (e seus familiares) que contribuía previamente para tais caixas.

As Políticas Sociais ganham maior espaço e possibilidades de concretização em função de processos políticos, que já vinham ocorrendo desde meados do século XIX, que levaram à introdução dos trabalhadores no cenário político, possibilitando consideráveis conquistas dessa classe, o que fez o movimento operário ganhar força para se organizar coletivamente, bem como a crise do capital de 1929-1932, desencadeada pelo grande crescimento do mercado dos grandes monopólios que levou as empresas à dependerem do investimento bancário, fundindo o capital bancário com o capital industrial, criando o capital financeiro e à uma feroz concorrência intercapitalista entre as empresas concentradoras do mercado. Tais questões colocaram em cheque as bases que sustentavam os argumentos liberais e possibilitaram concessões feitas pela burguesia (para não perder seus privilégios) e a expansão de um Estado mais intervencionista (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

As ideias liberais, bem como o surgimento das Políticas Sociais não são suscitadas no Brasil, no mesmo período cronológico que se deram nos países de capitalismo central, berço da Revolução Industrial, e nem se concretizam da mesma forma. A organização econômica do Brasil até 1822 preservava interesses externos pois o poder de comando era exercido de fora para dentro do país, indo contra o movimento do surgimento e crescimento do capitalismo. Outro importante elemento que diverge da ideologia que regia o capital, até o início do século XX, foi o longo período de trabalho escravo que aqui foi protelado até 1888, influenciando a ética e a cultura da sociedade brasileira, além de pautar a “condição do trabalho nas relações sociais e no ambiente cultural brasileiro” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 72).

Somente após a independência, o Brasil cria condições para o surgimento de um Estado burguês, porém com características brasileiras bem particulares e marcadas. A começar pelo descompasso entre a autonomia política e econômica, de uma nação que, politicamente, deixa de se organizar de fora para dentro para organizar-se a partir de dentro, no entanto mantendo uma economia heteronômica,



pautada nos interesses internacionais, “produzindo para fora e consumindo de fora” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p.76). O liberalismo, condutor ideológico do capitalismo do século XIX, tem na sua “versão à brasileira” uma adequação, feita pelas elites, que restringe os ideais liberais às elites nativas, negando qualquer tipo de cidadania coletiva, ou seja, sem incorporação das massa. O Estado que surge desse contexto, apesar de trazer elementos do Estado moderno, como a criação dos poderes e a criação de instituições como a justiça e a burocracia, se utiliza da organização do Estado liberal para gerir privilégios que beneficiam a classe dominante. O acesso à serviços oferecidos é concedido como favores numa relação de clientela, como já dito anteriormente.

Também as políticas sociais, se dão aqui de forma tardia – primeiras décadas do século XX – se comparado ao movimento das Políticas Sociais no circuito do capitalismo central. Porém também aqui são motivadas pela conjuntura política e/ou pressão dos trabalhadores. (BEHRING e BOSCHETTI, 2011)

O crescimento do pauperismo, decorrente da dificuldade de incorporação dos escravos livres ao mundo do trabalho, a influência política de trabalhadores imigrantes, que trouxeram da Europa a experiência dos movimentos anarquistas e socialistas e de lutas por direito trabalhistas, bem como a necessidade de legitimação das classes dominantes em tempos de restrição de direitos políticos e civis são elementos que promoveram mudanças na correlação de forças e contribuem para a expansão de políticas sociais no Brasil. Todos esses movimentos são cruciais para a implementação das primeiras medidas de proteção social, já no final do século XIX e início do séculos XX, tais como, segundo Behring e Boschetti (2011), a criação de uma caixa de socorro para a burocracia pública em 1888, a conquista dos funcionários da imprensa nacional e dos ferroviários ao direito à pensão e 15 dias de férias em 1889, e a extensão desses direitos aos funcionários do ministério da fazenda em 1890, a criação da primeira legislação do Brasil para assistência à infância em 1891; a conquista dos funcionários da marinha à pensão em 1892; a criação dos primeiros sindicatos na agricultura e nas indústrias rurais a partir de 1903 e dos demais trabalhadores urbanos em 1907 (ano do reconhecimento do direito à organização sindical); a redução da jornada de trabalho para 12 horas em 1911; a regulamentação da questão dos acidentes de trabalho em 1919 (focando na responsabilidade individual do trabalhador e não nas condições de trabalho); instituição da obrigatoriedade das caixas de aposentadorias e pensões-

CAPs (Lei Eloy Chves) – apenas para categorias inseridas no processo de monocultura do café, produto responsável por 70% do PIB nacional; a criação do Instituto de aposentadoria e pensão (IAPs) em 1926 e o código de menores (extremamente punitivo) em 1927. No entanto cabe destacar uma forte característica brasileira que consiste no fato de nem sempre a regulamentação legal de direitos representar a sua implementação de fato (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

A década de 30 é marcada por muitas transformações no cenário político brasileiro. A crise mundial de 1929-1932 estremeceu a estrutura do mercado nacional que, como já dito, concentrava suas forças na exportação do café, deixando de fora o empresariado não ligado à monocultura cafeeira. O que motivou insatisfação entre a elite empresária dos demais setores da economia que aproveitou-se da conjuntura para diversificar o mercado. Esse processo é conhecido como a Revolução de 1930 que tendo como sua principal liderança, Getúlio Vargas, com o apoio de segmentos militares (tenentes) e bases populares, levou ao poder político as outras oligarquias agrárias (gado, açúcar, etc) e o setor industrialista, diversificando o mercado e alterando consideravelmente a correlação de forças da sociedade brasileira. Há neste período um salto econômico, porém ainda fica pendente a regulamentação do trabalho e o enfrentamento da questão social, até então tratada como questão de polícia. Em 1937, após sete anos de disputa por hegemonia entre o movimento tenentista, com propostas comunistas e o movimento facista brasileiro (ambos componentes do grupo que apoiou Getúlio Vargas no processo de revolução em 1930), instaura-se a ditadura de Vargas, o Estado Novo que iria perdurar até 1945 com a renúncia do presidente. Nesse período Vargas combinou um governo de postura imperativa à medidas de proteção social, iniciando pela regulamentação do trabalho, com a criação do Ministério do trabalho em 1930 e da Carteira de Trabalho em 1932, passando o trabalho à ser o passaporte para cidadania no país. Também são avanços desse período a criação do Instituto de Aposentadorias e Pensões-IAPs (inicialmente apenas para algumas categorias), com caráter contributivo os IAPs cobriam riscos ligados à perda da capacidade laborativa (velhice, morte, invalidez, doença) e substituíram as CAPs organizadas privadamente pelas categorias. No âmbito do trabalho teve-se ainda a promulgação da Constituição federal de 1937 que previa o reconhecimento das categorias de trabalhadores pelo Estado, e a consolidação das leis trabalhistas – CLT em 1943,

documento inspirado em ideais facistas de Mussolini, atrelava o movimento sindical ao Ministério do Trabalho, controlando totalmente as relações de trabalho.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Consultivo de Ensino Comercial também são medidas desse período, estando a saúde separada em dois eixos, saúde pública e medicina previdenciária, esta ligada aos IAPs. Já a assistência tem seus primeiros sinais com a criação da Legião da Boa Vontade-LBV em 1942, instituição criada para atender às famílias dos pracinhas envolvidos na segunda guerra mundial, inicialmente coordenada pela primeira dama, reforçando o caráter clientelista da estrutura do estado brasileiro e posteriormente passando à atuar como articuladora da assistência social, tendo “parceiros” da rede privada (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

O cenário econômico do Brasil passou por alterações no período varguista que proporcionaram uma econômica mais diversificada, contando com uma significativa indústria de base, apesar da ainda forte vocação agro-exportadora, e com um movimento operário mais maduro, concentrado e de muitas reivindicações. Justamente por isso o período seguinte ao Estado Novo apresenta intensas turbulências econômicas, políticas e sociais. Entre 1946 e 1964 há uma acirrada disputa por hegemonia, demonstrada pela fragmentação da organização política da burguesia representada por diferentes partidos e proposta de Estado. Os partidos são os que seguem: União Democrática Nacional (UDN) ligado aos interesses do capital internacional e da burguesia industrial e financeira; Partido Social Democrático (PSD) representando setores agrários mais conservadores e segmentos da indústria que não se identificavam com a UDN e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) representando a indústria e segmentos operários e populares nacionalistas. Também inserido nesse contexto está o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que após um breve período na legalidade volta a atuar às escuras por vezes fazendo alianças com o PTB como forma de estratégia política. Indo de encontro com o conturbado contexto político de disputas por hegemonia, a economia brasileira passa por um processo de aceleração da industrialização bem representado no plano de metas do governo de Juscelino Kubitschek que pretendia fazer com que o país crescesse “50 anos em 05”. Completando a complexidade do período, há tensões geradas em função da organização da população do campo requerendo reforma agrária, bem como reivindicações de camadas médias da

população urbana reivindicando ampliação no ensino público superior. Apesar de ter tido avanços como a separação do ministério da saúde e da educação em 1953, esse processo conturbado contribuiu para um desenvolvimento mais lento de políticas que já vinham sendo discutidas como a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS) e a Lei da Previdência Rural que só foram aprovadas em 1960 e 1963 respectivamente. Todas essas questões materializaram uma correlação de forças em disputa por projetos distintos e deram origem ao golpe militar de 31/03/1964 que sob a força implementou o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, em especial o capital norte-americano (BEHRING e BOSCHETTI, 2011).

Dando continuidade na ampliação da indústria nacional, o que já vinha sendo feito no plano de metas do governo Kubitschek, a gestão militar, seguindo os padrões internacionais, expande esse setor em especial a produção em massa de automóveis, porém num contexto de ausência de um pacto democrático. Em contrapartida, tal como no movimento varguista há uma expansão na cobertura das políticas sociais ainda que por um prisma conservador tecnocrata e com fins de legitimação do quadro de privação de direitos políticos. Com expansão da previdência que é unificada no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em 1966, da saúde e da assistência (apesar desta manter padrões clientelistas). Além da criação de uma política habitacional, o Banco Nacional de Habitação (BNH) que também movimentava o mercado da construção civil.

Já com a perspectiva de um esgotamento dos “anos de ouro” da economia brasileira, desencadeado pela crise sofrida pelo capital em meados da década de 1970 o Brasil adere às orientações conservadoras do neoliberalismo, já em curso à nível mundial, como uma opção de resposta ao “volume de demandas represadas oriunda do aprofundamento da questão social em face do projeto da ditadura e das mudanças estruturais no país, que sai desse processo mais urbanizado e industrializado.” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p.138). A configuração desta crise derruba a promessa de “divisão do bolo” após seu crescimento.

Apesar das conquistas democráticas na década de 1980, esta é economicamente, conhecida como a década perdida, porque inicia-se sob o reflexo do declínio do “milagre econômico” e com um crescimento da dívida externa sem precedentes. Crescimento advindo da alta dos juros de empréstimos vindo do FMI no período da Ditadura Militar.

Este cenário acompanha toda a América Latina, com aumentos das taxas de juros de 19% no ano de 1981 para 27,5% em 1982. Entre 1980 - 1985 há uma redução do Produto Interno Bruto (PIB) dos países latino americanos de 26,9% per capita para 8,9% e o fluxo de importações cai em 41,0%. Nesta conjuntura o crescimento do PIB indica 2,3% entre 1981 e 1985.

Por exigência do FMI, 70% das dívidas são assumidas pelo Estado, apesar de serem adquiridas pela iniciativa privada. Isso causou endividamento do setor Público em detrimento das receitas oriundas de exportação do setor privado, sem que houvesse nenhum retorno concreto que justificasse a dívida.

Como forma de balancear a desproporcionalidade causada nessa negociação, coube ao governo, conforme pesquisa de Behring e Boschetti “cortar gastos públicos, imprimir dinheiro ou vender títulos do Tesouro a juros atraentes.” (2011, pg. 139). No entanto quaisquer destas opções teriam elevado os gastos públicos reduzindo a taxa média de crescimento do país, como de fato ocorreu indo para 2,1% (na indústria de 1%).

A opção brasileira, no decorrer da década de 1980, emitiu títulos da dívida elevando os juros levando a inflação de 91,2% em 1981 para 217,9% em 1985.

A crise instaurada na “década perdida” exacerbou características já constantes nas nações latino americanas, tais como:

empobrecimento generalizado da América Latina, especialmente no seu país mais rico, o Brasil; crise dos serviços sociais públicos num contexto de aumento da demanda em contraposição à não expansão dos direitos; desemprego; agudização da informalidade da economia; favorecimento da produção para exportação em detrimento das necessidades internas. (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 139).

Esta conjuntura provocou a queda dos índices de crescimento, e pôs em cheque o argumento da expansão da econômica e da proteção social em períodos ditatórios. O que deu espaço aos avanços de projetos democráticos no Brasil.

Segundo Behring e Boschetti (2011) as políticas de tentativa de estabilização da economia, implementadas na década de 1980 não tiveram folego para reverter a crise desencadeada no início da década. No Brasil os índices de inflação foram até 200%, piorando a situação financeira do setor público sem alterar a postura defensiva dos agentes privados. No entanto houve uma reestruturação produtiva na qual as economias centrais se beneficiaram, e as contas impactadas pela crise foram pagas pelos Estados, tirando recurso das políticas sociais e sindicatos, etc. O Brasil chega ao fim da década de 1980, com altos índices de inflação, e

endividamento, além de uma questão social gravíssima, configurando uma crise profunda.

Esta crise profunda, no entanto deu legitimidade à luta pela retomada de um Estado democrático de direito, aspecto à ser destacado nesse processo. A luta de movimentos sociais por uma constituinte com uma agenda política pautada em eixos que garantissem a reafirmação das liberdades democráticas; enfrentamento das desigualdades; afirmação de direitos sociais; rejeição às ingerências do FMI; direitos trabalhistas e reforma agrária deu ao Brasil força necessária à transição para a redemocratização.

”Para Sader, a transição democrática brasileira diferencia-se de outras na América Latina, exatamente a partir deste elemento fundamental: as mudanças estruturais engendradas pela industrialização e a urbanização, que criaram as condições para o surgimento de um movimento operário e popular novo, que foi decisivo para uma espécie de refundação da esquerda brasileira.” (BEHRING e BOSCHETTI, 201, p. 141).

É importante destacar que esse processo não foi privado de tensões e correlação de forças na disputa por hegemonia. Onde os movimentos ligados à esquerda nacional disputaram com outros segmentos embebidos dos ideais conservadores e neoliberais que já conduziam a economia mundial aquele tempo. O que faz da conhecida constituição democrática de 1988, a Magna carta que não contempla em sua plenitude a intenção de todos os grupos que por ela disputaram.

Este quadro de disputa trouxe à sociedade brasileira um quadro de avanços democráticos como a unificação da seguridade social (previdência, saúde e assistência). Mas também um claro movimento conservador a exemplo de conquistas de latifundiários contra o movimento em prol da reforma agrária.

A década de 1990 segue num processo de ataque e desconstrução de direitos conquistados num contexto de contra-reforma. Onde o Estado é posto como uma esfera ineficiente e por isso culpado pela crise, iniciada na década de 1980, sendo necessário reformulá-lo. Há na década de 1990 a idealização das privatizações como opção à crise. Nesse sentido há uma inclinação política/ideológica, com o suporte da mídia, para legitimar as privatizações, que se dão no Brasil de forma à garantir os interesses do capital estrangeiro, aumentando a especulação financeira. Na medida em que a venda de empresas públicas são facilitadas com empréstimos à juros baixos, concessões de títulos antigos, dívidas assumidas pelo Estado e diversas outras concessões o Estado brasileiro se afasta do

objetivo das reformas implementadas: redução de custos; aumento da eficiência econômica das empresas, etc.

Outro aspecto relevante deste processo de “reformas” da década de 90 é a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, com a regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas, estabelecendo parcerias com Ong.s e instituições filantrópicas que passam à implementar e executar políticas públicas formuladas pelo Estado. Além do incentivo ao serviço voluntário como contribuição individual para o “bem comum” ignorando o caráter constitucional da seguridade e garantindo a efetivação do “trinômio do neoliberalismo para as políticas sociais – privatizações, focalização/seletividade e descentralização” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 155) e por consequência ferindo a universalidade da proteção social, prevista no artigo 6º da constituição federal de 1988 ao focalizar e selecionar, ainda que não oficialmente, o público alvo das políticas sociais.

Nesta sociedade o individuo que não consegue suprir suas necessidades, e de seus familiares, com o seu trabalho passa por uma pressão ideológica que estigmatiza o usuário das políticas sociais (FALEIROS, 2000). O acesso à muitas destas políticas esta vinculado ao trabalho e à uma renda mínima, prevê contribuições prévias, possui caráter temporário e concede benefícios inferiores ao salário objeto da atividade laborativa, exercendo uma pressão social para que o individuo volte ao trabalho. Políticas de caráter universal, não contributivas à exemplo da saúde e da educação (que focaremos mais à frente) também são estigmatizadas ao serem sucateadas em detrimento de um projeto que propõem o acesso à tais políticas pela via privada super valorizando a eficiência desta esfera.

”A ideologia da normalidade pressupõe que o indivíduo possa trabalhar para poder, normalmente, com o salário obtido, satisfazer as suas necessidades de subsistência e as de sua família. O trabalho é o critério de vida normal para viver bem. Os que não conseguem, com o salário que ganham, obter essa vida normal, vêm-se censurados socialmente pelas próprias políticas sociais, que atribuem, então ao indivíduo, seu fracasso. É o que se chama culpabilização das vítimas, victim blaming.” (FALEIROS, 2000, p. 63).

### 3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA

#### 3.1 Educação e Lutas de Classes

Com a progressiva ascensão da burguesia e o estabelecimento do comércio mundial, esta classe passa, cada vez mais, à demandar mão de obra livre para atender a nova estrutura de mercado. As massas, agora livres dos feudos, passam à ter apenas sua força de trabalho como mercadoria de troca deixando de serem servos para serem trabalhadores assalariados.

Tal como no período feudal e de transição ao capitalismo o Estado burguês, após seu ápice, com ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (Revolução Francesa - 1789), deu pouco crédito à educação das massas. E apesar de apontar como finalidade da Educação a formação de um “cidadão para o mundo” considerou a possibilidade de distintas formações, conforme a classe, como destaca Ponce ao referir-se à influente autor da época (Basedow)

“Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. ”Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existente entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.” (PONCE, 1996, p. 136-137).

A então burguesia “revolucionária” do século XVIII expressa assim o seu desdém para com a formação da classe operária. Indica claramente que os pobres devem receber apenas o conhecimento necessário para subsidiar a execução de “tarefas” que promovem a rotação da “engrenagem do capital”. Indicando que a educação para ser popular basta que alcance à todos, independente do conteúdo que chegue à cada um. Educação pobre para os pobres e nobre para os Nobres.

Mesmo quando o discurso burguês sai em defesa de uma educação plena e popular, como o caso do Marquês Condorcet que apresentou um plano educacional na Assembléia Legislativa nos dias 20 e 21 de abril de 1792 nesses moldes, tal discurso adequar-se conforme a correlação de forças. No caso do plano citado, o autor inicialmente defende a autonomia dos professores e opõe-se às possíveis



ingerências do Estado sobre a educação como forma de impedir que este propague a sua verdade como absoluta, no entanto quando a burguesia assume a gestão do Estado, o mesmo rever esta postura.

“Quando, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet leu o seu informe na Assembléia Legislativa, a burguesia, apesar de triunfante, ainda não tinha em suas mãos a máquina administrativa. Não só a Monarquia ainda estava de pé, como ainda continuava representando um perigo. Mas, poucos meses depois da apresentação do dito informe, a República foi proclamada. E, naturalmente, ao reeditar o seu informe um ano depois, por ordem da Convenção, Condorcet introduziu nele as modificações que mencionamos. Quer dizer, enquanto o poder estatal continuava nas mãos da classe inimiga, era necessário impedir a qualquer preço o controle estatal nas escolas: não permitindo que o Estado nomeasse os professores e exigir a existência das escolas particulares (burguesas, neste caso), em cuja fundação o Rei não pudesse interferir. Mas assim que a burguesia se apoderou da máquina administrativa, Condorcet passou a afirmar que as escolas deveriam estar sob a vigilância e a administração do Estado.” (PONCE, 1996, p. 141).

Apesar da falsa preocupação da burguesia para com a instrução das massas, a mesma se depara a partir do século XIX com a impossibilidade de recusar instrução real ao povo uma vez que a dinâmica do capital passa à exigir uma mão de obra cada vez mais qualificada. Sendo necessário formar trabalhadores capazes de ler para minimamente operar os novos equipamentos além de qualificações mais específicas de onde surgiam profissionais técnicos e especializados capazes de acompanhar a ágil dinâmica, sempre inovadora, do capital. Os herdeiros da classe burguesa, no entanto, são mantidos em instituições tradicionais onde o vínculo com o trabalho não é valorado, e à estes cabe reproduzir a hierarquia de exploração. “O segredo do êxito consiste exclusivamente na arte de fazer os outros trabalharem.” (PONCE, 1996, p. 148).

A demanda de uma classe operária mais qualificada, apresenta à burguesia mais uma contradição, que consiste na preocupação desta classe em instruir as massas, temendo um reconhecimento de independências da mesma.

“Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-la até o nível das técnicas da nova produção e do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes.” (PONCE, 1996, p. 150).

Norteados por tal temor o Estado burguês volta à ver na Igreja uma possível aliada para o controle das massas. E é neste momento que a Igreja volta à ter considerável influência no terreno pedagógico pondo a escola, mais uma vez, sobre a submissão de seus interesses. Apesar de tê-la como sua inimiga no campo dos negócios, interessa à burguesia o papel que a Igreja assume ao “inculcar nas

massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protesto” (PONCE, 1996, p. 154). E assim cai por terra as promessas burguesas de uma escola laica e autônoma. Outra promessa burguesa também ignorada é a, já citada, intervenção do Estado nas rotinas pedagógicas, meio pelo qual a ideologia de um Estado se propaga internamente.

“O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça.” (PONCE, 1996, p. 169).

A escola primária do século XIX, promove a desarticulação da classe operária, leva os filhos dos trabalhadores à não se identificarem em quanto classe e envergonharem-se de sua origem proletária. Isto quando tais crianças conseguem concluir o ciclo antes de se verem obrigadas, em função das condições de subsistência de suas familiares, à abandonar a escola para, com seu trabalho, contribuir para a renda familiar. Sendo assim, este modelo de educação burguesa não pode ser visto como meio de emancipação da classe operária, pois é utilizado como meio de propagação e legitimação de interesses contrários aos trabalhadores. “A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias.” (PONCE, 1996, p. 169).

“Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar.” (PONCE, 1996, p. 171).

Segundo Ponce, a experiência soviética nos apresentou um modelo de escola que apesar de também se utilizar da educação para propagar sua ideologia, teve como objetivo a extinção das classes. As escolas nos moldes socialistas implementadas na Rússia do início do século XX tinham nas fábricas o suporte para a qualificação de futuros trabalhadores e em contra partida a escola assumia a responsabilidade de erradicar o analfabetismo entre os trabalhadores da ativa e elaborar os folhetins fabris. Envolvia-se assim toda a sociedade no processo de formação de conhecimento tendo como base uma consciência de classe inviável dentro dos moldes de formação do Estado burguês.

Ponce, alerta ainda, para o perigo do que ele denomina como corrente intermediária em outro projeto societário. Para o autor tal corrente encontrava-se entre o fascismo da burguesia e o socialismo do proletariado, pretendendo criar uma educação que nada tivesse a ver com tais tendências políticas. Em suma propõem reformas no sistema educacional sem questionar questões já irraizadas no contexto educacional burguês, como a separação da sociedade em classes distintas e o papel da religião na formação dos indivíduos. Sendo este o maior erro deste movimento que descola da formação escolar os desdobramentos da exploração e pretende dar às crianças no pouco tempo em que elas permanecem nas instituições de ensino uma visão dócil da realidade social contribuindo assim, mesmo que involuntariamente com a defesa dos interesses da burguesia.

“Portanto, acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária, por que aclama ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo homem nascerá no dia em que o Estado autolimite os seus poderes no dia em que o Estado renuncie voluntariamente a qualquer interferência no campo educativo.” (PONCE, 1996, p. 177).

Essa postura ignora, no entanto, que na sociedade capitalista a Educação informal, ou seja, aquela que se apresenta no seu sentido mais amplo retratando as experiências dos indivíduos no cotidiano ou passadas entre as gerações, é posta em segundo plano. Já a Educação formal, que compreende um modelo de educação com professores, programas, conteúdos e objetivos definidos é assumida como a proposta de educação à ser garantida à população.

A Educação formal é um dos instrumentos de reprodução e manutenção de uma sociedade marcada pela distinção de classes, que vê na institucionalização da educação uma forma de controle que possibilita direcionar a educação com a finalidade de capacitar e fornecer a mão de obra necessária para a manutenção da máquina produtiva além de gerar e transmitir valores que legitimam os interesses da classe dominante. Tendo como eixo um conteúdo abstrato, o modelo de educação posto no contexto da sociedade capitalista não promove a compreensão da realidade social, tal como ela é ao negligenciar discussões inerentes à construção do ser social, tais como o debate sobre a fome, a violência, a história da exploração e dos problemas sociais (MÉSZÁROS, 2008).

Por estar submetido aos interesses da classe dominante este modelo de educação permite ao capital controlar a sociedade na medida em que oferece a esta uma educação pobre que não propõe uma transformação estrutural, pelo contrario

busca disciplinar os indivíduos para adapta-los ao meio, construindo um cenário de alienação e conformismo, reforçando valores como o individualismo, a concorrência, a premiação por produtividade e punição por metas não alcançadas, fortalecendo assim o conceito de “seleção natural” e desconectando as diversas dimensões da vida social (cultura, educação, saúde, segurança etc.) o que impossibilita que o aluno construa por si só uma crítica que abranja tais questões, tão importantes para o complexo social.

Este modelo educacional está assim estruturado aos moldes da sociedade capitalista que, como já dito, tem na alienação da força de trabalho e da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar.

“Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

As propostas de educação que divergem deste modelo posto na sociedade do capital podem até serem incorporadas ao sistema educacional, que tal como os demais setores da sociedade, está sujeito à concessões reformistas, concessões essas que tem como objetivo dar resposta paliativa as reivindicações da classe trabalhadora para assim evitar o caos. Porém, ainda que bem intencionadas essas propostas não podem ser consideradas como revolucionárias uma vez que, conforme Mézáros, dentro da lógica do capital, estas estão fadadas ao fracasso pelo fato de “as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis.” (MÉZÁROS, 2008, p. 27) e portanto, caso haja interesse na criação de uma alternativa educacional, significativamente diferente é necessário romper com a lógica capitalista, pois a educação formal não é capaz de por si só fornecer aos indivíduos uma formação alternativa e emancipatória, uma vez que ela tem por função produzir consenso à cerca do sistema vigente.

## 3.2 - Escola e Sociedade Capitalista

### 3.2.1 Projetos em Disputa:

Considerando o papel político/ideológico que a escola ocupou no decorrer da história, podemos identificar a correlação de forças e os projetos societários dentro

de um formato de “escola”. No Brasil, da colonização ao Estado democrático de direito, não se deu de forma diferente. Pode-se citar, entre tantos momentos histórico, a experiência de Paulo Freire que, norteado pelo pensamento crítico, buscava alfabetizar o aluno ao mesmo tempo que o provocava à ler e compreender o mundo em que vivia. Modelo este substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, no período da Ditadura Militar. Tal movimento, com o pretexto de erradicar o analfabetismo no país se propunha à implementar um conteúdo político e ideológico baseado na moral e cívica que enaltecia o regime militar e o militarismo desenvolvimentista por este regime implementado. Esta sobreposição evidencia a disputa entre projetos sociais e o papel da escola na formação da consciência de uma sociedade nesse processo de disputa. Atualmente temos um modelo de educação que regula a sociedade padronizando a educação formal aos interesses e necessidades do capital.

Tal como vimos no item 1.2 do presente trabalho, a década de 1990 foi “palco” da expansão neoliberal no Brasil, com a supervalorização da iniciativa privada, incentivo às privatizações e abertura ao terceiro setor, bem como o sucateamento da esfera pública, comprometendo o caráter universal das políticas sociais. E obviamente este processo não esteve descolado das políticas de educação disputadas na época. Políticas essas que influenciaram os rumos da educação do início do século XXI.

Ao analisar a primeira década do século XXI, no que tange a educação, Gaudêncio Frigotto problematiza a postura assumida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que apesar de ter, ao início da primeira década deste século, assumido o governo do Estado brasileiro com o apoio de forças sociais progressistas que tinham em sua origem a tarefa de alterar a natureza do projeto societário triunfante na década imediatamente anterior, optou por ignorar o que, segundo ele, Florestan Fernandes já havia deixado como lição a sua geração: a necessidade de um governo que superasse o desenvolvimentismo e seus processos de modernização, de um capitalismo dependente - que associa uma minoria prepotente ao grande capital viabilizando a concentração de riqueza e a manutenção de grandes massas miseráveis - e promovesse “medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas conseqüências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e

jurídico que os sustentam.” (FRIGOTTO, 2011, p. 237), tomando assim um rumo sem volta na estrutura social.

No entanto, o governo petista assentou-se no desenvolvimentismo, do projeto da década precedente, tentando conciliar interesses distintos: de um lado a “continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de “uma fração da classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização”” (FRIGOTTO, 2011, p. 239). O antagonismo dos interesses administrados nesse governo dá a ele um caráter reformista, por serem feitos ajustes no projeto neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, de forma a continuar garantindo o interesse da minoria prepotente, porém abrindo espaço a medidas para retomada da agenda de desenvolvimento do país; alteração da política externa e no processo das privatizações; recuperação do Estado na esfera social; diminuição do desemprego, apesar das condições de subempregos; aumento real do salário mínimo; criação de políticas voltadas para a população que vivia abaixo da linha da pobreza, como políticas de redistribuição de renda à exemplo do Programa Bolsa Família, políticas afirmativas e acesso à crédito.

Garantindo assim a manutenção do capital que, apesar da insatisfação da burguesia com a retirada de migalhas da reprodução ampliada do capital e de seus privilégios em detrimento de um Estado mais social, tem seus interesses garantidos e o apoio e a gratidão das massas, que apesar do mínimo que recebem vêm de forma objetiva a melhora de suas vidas. Dando ao governo do PT, nesta primeira década do século XXI, a estabilidade necessária para se manter no poder.

Desta forma mais uma vez na história, tenta-se conciliar o inconciliável.

“O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes.” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Toda essa conjuntura se reflete também na esfera da educação com as adaptações que acompanham o projeto societário estabelecido, o governo não disputa um projeto educacional antagônico (ao já posto), no conteúdo, no método e na forma. Para Frigotto, isso explica a não utilização do acúmulo de debates e produções teóricas críticas, produzidas no período de redemocratização do país, bem como na década de 1990, no combate à ditadura do mercado na educação, em

conferencias (Conferências Brasileiras de Educação – CBES; Conferências Nacionais de Educação – CONEDS) e fóruns (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP) que debateram a educação na década em questão. Para o autor esta conjuntura, de um governo que não disputa um projeto societário com interesses opostos ao capital, explica também o fato de grande parcela dos setores críticos organizados não disputarem a direção das políticas educacionais, o que favorece deformações políticas que levam ao reformismo moralista e a subordinação de interesses da sociedade à interesses privados.

“A junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado.” (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

A insistência em reformas na educação não permitiu mudanças essenciais na sociedade brasileira, porque estas, tal como indicado no item anterior deste trabalho, não modificam a estrutura social e mantêm o saber como um privilégio. Frigotto evidencia isto ao apontar ações e políticas como, a criação de novas universidades federais; abertura de concursos; ampliação de custeios e ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos; população indígena e afrodescendente; apoio a projetos pedagógicos desenvolvidos pelo Movimento Sem Terra (MST); financiamentos de fundos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Fundo Especial do Depósito Público (FUNDEP) que tem por finalidade a qualificação de profissionais da educação (mesmo que com limites), que apesar de serem pertinentes e até necessárias, foram implementadas mediante parcerias entre público e privado. Priorizando processos de avaliações balizados pela lógica mercantil. Onde os resultados são o foco, e a consolidação da eficácia das ações ficam em segundo plano. Tais parcerias fazem com que o atendimento a políticas públicas de caráter universal se dêem de forma fragmentada e focalizadas, amenizando os efeitos sem alterar substancialmente as determinações postas, o que compromete a universalidade de fato.

Ainda segundo Frigotto, outro fato que dá suporte ao projeto educacional burguês é a utilização, por parte da burguesia, de seus equipamentos de hegemonia, para “abafar” as iniciativas que divergem de sua proposta. Nesse sentido a mídia, seja ela falada e escrita, tem crucial importância mostrando a

serviço de quem presta serviço, quando se omite na propagação de iniciativas que poderiam potencializar uma possível alteração concreta na conjuntura.

Estando a Educação totalmente ligada aos interesses e ideologia do capital as concepções centradas na pedagogia histórico-crítica, “ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil” (FRIGOTTO, 2011 - p. 245).

“O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, Contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.” (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Também é importante não ignorar o considerável avanço da iniciativa privada no campo da educação. Fenômeno que está diretamente relacionado com o sucateamento da escola pública e a necessidade do capital de se expandir em momentos de crise. Desta forma para entender o processo de expansão da escola particular é preciso entender o processo de desenvolvimento do capital e suas crises entendendo que a expansão da educação privada está diretamente relacionada com a refração da escola pública. O que nos leva a ratificar o movimento contínuo do capital na busca de novas áreas de atuação. Bem como a necessidade da sociedade disputar a consolidação de uma educação pública e de qualidade. Com a consciência de que esse movimento também será contínuo e que sempre estará permeado pelas diversas contradições e antagonismos de classe. Nos permitindo afirmar que as condições e estrutura da educação irão refletir a relação de tensão entre o capitalista e a classe trabalhadora.

“Deste modo, falar da educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do status quo e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade. (ORSO, 2008, p. 55).

### 3.2.2 Escola, espaço formal da Educação

Posto a estrutura de educação vigente não cabe a educação formal a função de provocar emancipação humana. Pois uma vez que a educação tende à reproduzir os valores de uma classe dominante que não fortalece os interesses da classe trabalhadora não se pode vê-la como revolucionária. O que faz do espaço formal da



educação o local de capacitação de mão de obra para suprir as necessidades do capital.

A escola, é assim um dos instrumentos utilizados na manutenção da ideologia burguesa, e ainda que haja na figura dos professores ou até mesmo de uma escola específica a intenção de subverter o padrão imposto de cima para baixo, tal intenção se deparará com uma concepção de mundo internalizada historicamente por meio das estruturas educacionais da sociedade vigente.

“Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice”.” (MÉSZÁROS, 2008 - p. 56).

Ao analisar a internalização da concepção de mundo propagada nas instituições educacionais, Mézáros indica a necessidade de uma “contrainternalização” que dê conta de desconstruir o padrão de valores internalizados na sociedade, através da educação formal, bem como a necessidade de se reivindicar uma educação plena que considere, na formação dos indivíduos, também a aprendizagem oriunda das experiências e realidade que perpassa a vida desses sujeitos desde a juventude até a velhice, considerando que a aprendizagem é a nossa própria vida e que um indivíduo não passa dez horas sem nada aprender. O autor destaca ainda que todas as dimensões da educação podem ser reunidas desde que a educação formal não tenha como princípio orientador a base conformista do capital e mova-se em direção a um “intercambio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” que contribuam na formação dos indivíduos de forma a leva-los à uma visão geral, concreta e abrangente da estrutura imposta, possibilitando o rompimento com a internalização predominante no sistema vigente a partir da negação dos conceitos orientadores desse sistema. Sendo está uma alternativa para romper com a lógica do capital, não só no âmbito educacional mas na sociedade como um todo.

No entanto, como destacado no item anterior, é preciso atentar-se as propostas reformistas apresentadas pelo capital, que se utiliza destas para atacar problemas pontuais do sistema, propondo mudanças gradativas e assim minando a base sobre a qual as reivindicações que fundamentam a busca por modelos alternativos de educação são articuladas. As estratégias reformistas, atuam na defesa do sistema capitalista, recusando-se a abordar a causa das expressões da questão social, *“em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as*

*manifestações particulares*”. Tal estratégia não se sustenta uma vez que os pilares do capital são irreformáveis e a causa dessas expressões não serem isoladas.

Tendo o trabalho como o princípio ordenador da sociedade, e a educação como instrumento de formação de “consciência” tais elementos deveriam estar postos de forma indissociável, no entanto na sociedade do capital os mesmos, apesar de controlados, são mantidos em compartimentos separados. Sendo necessário buscar uma perspectiva que vai para além do capital para universalizar o trabalho e a educação. E só assim buscar uma ordem social diferente, onde seja possível construir uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social com condições elementares à sobrevivência humana.

“... a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

### 3.3 Escola e as manifestações da questão social

A análise marxiana que apresenta a complexidade da “questão social”, a mostra como “constitutiva do desenvolvimento do capitalismo”, mediante a exploração da força de trabalho, indica, como já vimos, que o Capital produz tanta riqueza quanto pobreza (lei geral da acumulação capitalista). Esta análise explica a existência do pauperismo e de tantas outras expressões da questão social. Também como já referenciado neste trabalho, no decorrer dos séculos o Capital passou por fases de ascensão, porém também por diversas crises. Acompanhando todas essas fases se fez presente a inseparável questão social, com todo o seu antagonismo, alterando apenas a forma de apresentar-se, conforme o momento histórico.

Por se tratar de uma determinação que perpassa todas as esferas da sociedade as expressões da questão social também se refletem nas escolas. Começando pelos projetos de educação implementados que conforme exposto no item anterior, refletem a tensão de disputa por hegemonia de determinado projeto societário. Passando pelas expressões que alteram a rotina das escolas e seus usuários.

Aqui, tal como indicado na introdução deste trabalho, me limitarei a apresentar à realidade observada no complexo da Maré, região atendida pela Associação Luta Pela Paz, instituição na qual cumpro a minha carga horária de estágio e por tanto tive contato direto com demandas das famílias ali atendidas.

Conforme informações da 4<sup>o</sup> Coordenadoria Regional de Educação – CRE, a Maré atualmente conta com aproximadamente 30 escolas da rede pública, incluindo ensino infantil (creches e EDIs), fundamental e médio. O acesso à vagas destas unidades se dá inicialmente através da reserva de vagas nos sites “Matricula Digital” ([matriculadigital.rioeduca.rio.gov.br](http://matriculadigital.rioeduca.rio.gov.br)) para escolas municipais e “Matricula Fácil” (<http://www.matriculafacil.rj.gov.br/Inscricao>) para escolas estaduais. No caso do usuário não efetuar a reserva de vaga no período estipulado nos sites, a vaga pode ser requerida diretamente nas unidades escolares após a alocação dos alunos pré-matriculados. Além da rede pública, há na Maré muitas unidades privadas de creche e escolas do primeiro ciclo educacional. O que exemplifica o processo de mercantilização do ensino naquela região.

Apesar da notória presença do Estado, no campo da Educação formal, nesse território, e de recentes medidas de facilidades digitais para o acesso às escolas, é comum identificarmos nos atendimentos sociais, questões relacionadas à dificuldade para matrículas (nas escolas pretendidas), dificuldade de deslocamento até às unidades escolares e recorrente evasão escolar.

Como exemplo, destaco um dos casos acompanhados no decorrer de 2015, o qual a responsável de duas crianças de 11 e 08 anos apresentou excessiva preocupação com o fato dos filhos estudarem no mesmo horário em escolas distintas, o que fazia com que ela fosse “obrigada” à optar em acompanhar apenas um dos filhos até a escola. No relato a mãe destacou que sua opção por acompanhar o filho mais novo não se dava apenas pela idade do mesmo mas também pelo fato da escola na qual este está matriculado ser distante e em outra comunidade, sendo necessário transitar por “divisas” do tráfico.

Em outro caso, aluno evadiu da escola sem o conhecimento da responsável, sendo essa participada do fato quando o filho já havia perdido a matrícula. Como justificativa a criança confidenciou à um adulto, amigo da família, que tinha muito medo de ir para a escola, que ficava em outra comunidade e que era perseguido por colegas, e por isso esperava a mãe sair para o trabalho para voltar para casa. Desde então a usuária tem tentado vaga para seu filho em escola próxima à sua residência,

sem sucesso. Encaminhada pela equipe social de outra Ong. da Maré, onde o filho também faz atividade, a usuária buscou suporte na 4º CRE para que o filho volte à ter uma matrícula ativa. No entanto há a preocupação por parte da usuária que o filho seja encaminhado para outra escola, também longe de sua residência, uma vez que, segundo ela, eles (a 4º CRE), priorizam alocação das crianças em escolas, desconsiderando o território de residência e o deslocamento para a unidade.

Tais questões estão diretamente relacionadas com a complexa realidade desta região que apesar de estar irrigada com políticas públicas como educação, saúde e segurança, não usufruem da qualidade desses direitos fundamentais.

Em toda a extensão da maré há conflitos de grupos armados o que incontestavelmente altera a vida de toda a comunidade, incluindo a vida das escolas, seus servidores e usuários. A violência entre grupos rivais e a atuação da polícia, que por vezes se dá de forma autoritária e truculenta, impõem o medo na população, medo este que se reflete na educação formal quando crianças, jovens, e adultos tem o seu direito de ir e vir cerceado. Pais receiam matricular seus filhos em escolas localizadas em comunidades vizinhas, escolas são fechadas e aulas interrompidas.

“De toda forma, a violência se constitui em assunto de extrema importância na retórica dos professores entrevistados nas oito perguntas discursivas presentes no instrumento de pesquisa no qual foi oferecida ao entrevistado a oportunidade de expressão livre. Neste item, identificamos que 97% das respostas dos professores apontaram relação direta entre desempenho escolar insatisfatório e a violência do entorno das unidades de ensino. Os entrevistados afirmaram que, para conquistar uma escola de qualidade, é necessário que se superem as violências aluno-professor, professor-aluno e tráfico-escola.” (FARAGE e VALENTIM, 2010, p. 35).

Esta realidade de violência, associada à frequentes “buracos” no quadro de professores, bem como as condições materiais das famílias e a necessidade de complementação da renda familiar, configuram uma dificuldade real ao acesso à educação de qualidade na Maré além de contribuir com a evasão escolar.

“O tráfico é gerador potencial de violência dentro da comunidade, mas não exclusivo, já que entendemos que o Poder Público também comete distintas violências pela negação de direitos aos moradores e de sua presença precária mediante políticas públicas de baixa qualidade.” (FARAGE e VALENTIM, 2010, p. 35).

Apesar da Constituição federal de 1988 (artigo 6º), o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º à 59º) e a Lei 9.394 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) preverem o acesso da população à Educação, visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente na formação para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhe dentre outras coisas a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, a realidade da Maré nos confronta com uma típica característica do estado brasileiro que apesar de formalizar Direitos, nem sempre os implementa de fato. O acesso à educação, só se dará de forma qualitativa na Maré, e em todo o estado brasileiro, quando for acompanhado ao acesso real à outras políticas, como segurança, saúde, emprego, renda etc.

## 4 EVASÃO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS EDUCAÇÃO

### 4.1 Evasão Escolar: Uma dentre tantas expressões da Questão Social nas Escolas

Não sendo possível compreender a escola como um universo isolado do contexto no qual está inserida, grande é o reflexo da sociedade capitalista no seu interior. Reflexo esse que se apresenta através das diversas expressões da questão social que atravessam o ambiente escolar, sobretudo em espaços populares como a Maré.

Apesar de nem sempre se apresentarem de forma explícita, expressões da questão social estão presentes no ambiente escolar através da fome, que compromete a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; do desemprego, que atinge inicialmente aos responsáveis mas recai sobre toda a família e por vezes pode levar ao trabalho infantil; doenças físicas e psíquicas, que sobre caem sobre toda a comunidade escolar (responsáveis, alunos e profissionais da educação); gravidez na adolescência, que dentre outras conseqüências pode levar à evasão escolar; uso abusivo de álcool e outras drogas, que pode se dá no núcleo familiar ou com o próprio aluno, analfabetismo, moradias precárias, violência e comportamento violento, dentre tantas outras expressões que comumente não são relacionadas imediatamente com a educação mas produzem um grande impacto sobre ela.

A evasão escolar pode começar em qualquer uma das expressões acima apresentadas, porem, normalmente é colocada como mais um índice da educação. Há a preocupação em apresentar resultados positivos que legitimem as políticas e programas implementados, porem não se pode negar que o conjunto social tem um vasto impacto na vida escolar e que uma das formas desse impacto se expressar é pela evasão.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (9.394/1996) prevêm o direito à educação, considerando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme já destacado aqui; no entanto,

“Segundo dados do Inep/MEC (2001), no Brasil de cada 100 alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental, 59 concluem a 8º série; os outros 41 deixam de estudar. O desinteresse pela escola é algo corriqueiro no universo escolar...” (SANTOS, 2010, p. 115).

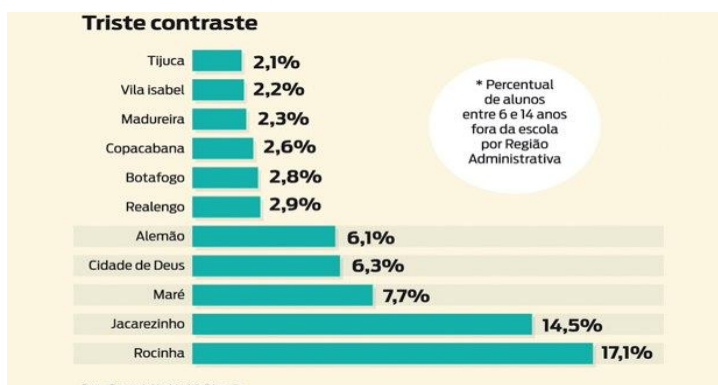
Segundo o Relatório de Desenvolvimento (2012) do Pnud. (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Conforme o mesmo relatório, um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil, abandona a escola antes de completar a última série.

Conforme publicação do site “Todos pela Educação” de agosto de 2014, a Casa Fluminense (espaço permanente para a construção coletiva de políticas e ações públicas para o Rio de Janeiro) indica que 52.073 crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos, estão fora da escola nos 19 municípios que compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A publicação indica ainda que o Estado do Rio de Janeiro ocupa, ao lado de Tocantins e Espírito Santo, a 11ª posição no ranking da evasão no país e que conforme dados do ano anterior, colhidos pelo Pnud (que baseou-se no Censo IBGE 2010), a cidade do Rio de Janeiro concentra quase a metade dos evadidos: 24.417.

Considerando o número de crianças em idade escolar (06 à 14 anos) no município do Rio de Janeiro, aproximadamente 3% estavam fora da escola em 2013, conforme levantamento da Casa Fluminense, com base no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2013). No entanto este percentual cresce consideravelmente se focalizadas o mesmo perfil de crianças e adolescente das principais favelas do município.

Conforme o gráfico abaixo, podemos notar que a Maré, apresentou o terceiro maior índice de evasão escolar de crianças nessa faixa etária, por região administrativa, aproximado 7,7%.

Gráfico 01:



Fonte: O Dia (online), 2014

No que se refere ao ensino médio, considerando o ensino regular (jovens e adolescentes entre 15 e 17 anos) e o EJA (Ensino de Jovens e Adultos), segundo

síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010 pelo IBGE, o Brasil tem a maior taxa de evasão escolar entre os países do Mercosul, tendo um caso de abandono escolar à cada dez alunos.

Dentre as causas que levam à este quadro de evasão escolar durante o ensino médio, destaca-se a desmotivação de alunos causada por currículos extensos, desconectados da realidade e aulas excessivamente teóricas e incapazes de suprir deficiências anteriores dos alunos, bem como a discrepância entre idade e série, também muito comum nesse período.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) o perfil de jovens a que se destina o Ensino Médio (15 à 29 anos), está mais propenso à trocar os estudos pelo trabalhos ou simplesmente parar de estudar. Esta também é uma característica observada entre os jovens e adultos usuários dos serviços oferecidos na Associação Luta Pela Paz.

Durante a minha trajetória naquela instituição, tenho observado um número maior de casos de evasão escolar entre os jovens e adultos. Seja os alunos do projeto Atletas da Paz, que trabalha com boxe e artes marciais, ou do projeto Novos Caminhos, que atende jovens de 18 à 29 anos que tenham parado de estudar há no mínimo dois anos, as justificativas para evasão ou não inserção no ensino médio, normalmente são a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para prover suas necessidade pessoais ou contribuir com a renda familiar ou ainda para arcar com o sustento de filhos oriundos de gestações que ocorreram durante a adolescência.

Contudo, há pesquisas do período compreendido entre 2010 e 2013 que apresentam dados de avanços que envolvem a permanência dos jovens da Maré nas escolas. Tais dados indicam que neste período a evasão reduziu de 34% para 12%. Os indicadores de abandono de 2013 são preliminares e oriundos do sistema Conexão Educação, da Secretaria estadual de Educação (Seeduc-RJ), e referem-se ao Ciep Cesar Pernetta (O Globo, 2014), única escola da região que oferece turmas de Ensino médio nos três turnos (manhã, tarde e noite).

#### 4.2 O Serviço Social e sua atuação dentro das escolas



Considerando que o assistente social é um profissional que tem como objeto de atuação o enfrentamento dos desafios oriundos da desigualdade social e que atua a partir de intervenções nas diversas refrações da questão social, uma vez que possui uma formação generalista que o possibilita atuar em diferentes áreas, e que a escola é cenário da materialização de múltiplas expressões da questão social, pode-se afirmar que este profissional encontra no ambiente escolar um rico espaço ocupacional, por este apresentar múltiplas demandas.

O serviço social se faz presente na área educacional desde a década de 1930, de quando data o surgimento das primeiras escolas da categoria no Brasil. Inicialmente com perfil conservador punitivo, refletindo as influencias externas da origem da profissão (Europeia e Norte-Americana) com métodos terapêuticos, clínicos e individualizados. (CEFESS, 2011)

No entanto é na década de 1990 que o serviço social se expande nesta área, a partir de um aparato legal que começa se configurar com os processos de disputas que deram origem à constituição de 1988, e se expressa através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispendo sobre a “proteção integral” à criança e ao adolescente demanda um conjunto de ações governamentais que articule Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Educação, entre outros (DENTZ e SILVA, 2015), do Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993 e da Lei de Regulamentação da profissão (8.662/1993) que juntamente com a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (8.742/1993) consolidam o projeto ético político do Serviço Social. E no que se refere especificamente à educação, a década de 90 nos apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/1996), que disciplinou a educação formal vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social e ampliou as possibilidades de acesso à escola incluindo estudantes que já haviam abandonado a escola há tempos e aqueles que nunca tinham iniciado os estudos.

Tais normativas definiram a educação fundamental como responsabilidade municipal e exigiram que a execução de tal política envolvesse diferentes sujeitos sociais e diversas categorias profissionais. Daí a necessidade das prefeituras promoverem concursos para a admissão de tais categorias, dentre elas o Serviço Social, para atuarem no planejamento e na execução desta política. Assim como proposição de projetos interventivos atuando criticamente e criativamente nas demandas oriundas do cotidiano escolar.

Outros fatores que indicam a expansão do serviço social, nesta área, durante a última década do século XX são os trabalhos inscritos nos congressos da categoria que apresentam a atuação de assistentes sociais no âmbito educacional, a ênfase de universidades em disciplinas e pesquisas sobre o tema e o destaque das discussões a cerca das particularidades da intervenção do Serviço Social na Educação nos diversos estados do país, dando origem às Comissões Temáticas de Educação nos CRESS (CFESS, 2011).

Esses movimentos levaram para dentro dos Encontros Nacionais do Conjunto CFESS-CRESS o debate sobre o tema e motivaram diversas outras ações do conselho, tais como: a realização de proposições em âmbito nacional e a criação do “Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação” em 2001, grupo este que construiu documento intitulado “Serviço Social na Educação” com o objetivo de problematizar “...a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social.” (CFESS, 2011, p. 05); nos encontros de 2002 e 2003 apontou-se a necessidade de mapear as discussões que vinham sendo feitas sobre o tema e os projetos de lei e legislações que dispusessem sobre o serviço social na educação, além da necessidade de instituir uma comissão de trabalho que se debruçasse sobre estas demandas; a elaboração, em 2004, do documento “Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”, feito pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, a pedido do CFESS; Constituição de um Grupo de Trabalho” composto por representantes do CFESS e de todas as regiões, entre 2008 e 2009 sistematizou-se um quadro que indicava os estados e municípios que possuíam legislações e/ou projetos de leis tramitando (municipais, e estaduais e federais) abrangendo o serviço social na educação; solicitação, feita aos CRESS, para que estes analisassem os projetos de leis em tramitação, etc; em 2010 foi elaborada, com a assessoria do prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, uma metodologia a cerca da inserção do serviço social na educação e das ações já implementada na área.

A categoria tem ainda, integrado processos de disputa em favor da garantia de qualidade da educação oferecida e da inclusão de psicólogos e assistentes sociais no universo escolar. Com a proposta de desenvolver um trabalho multidisciplinar com intervenções voltadas para a melhoria da qualidade do processo

ensino-aprendizagem, busca-se a participação da comunidade escolar mediando as relações sociais e institucionais.

Durante esse processo de disputas foi apresentado, na câmara dos deputados, o projeto de Lei nº 3.688/2000 que propunha a inclusão de assistentes sociais e psicólogos entre os profissionais da educação, projeto esse que após ser recusado, em 2001, tramitou na Comissão de Educação e Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) até 2007, quando foi aprovado e encaminhado ao senado, tornando-se o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 060/2007. Em 2009 passou por algumas alterações e foi aprovado. Conforme Dentz e Silva, em artigo publicado na revista Serviço Social e Sociedade nº 121 de janeiro/março de 2015, o referido projeto encontra-se aguardando parecer da Comissão de Educação e Cultura (CEC) e da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e sendo aprovado será votado pelos deputados e por fim sancionado pelo presidente.

Apesar da luta ainda em curso apoiada e acompanhada pela categoria de assistentes sociais, na busca pela inclusão do serviço social aos serviços oferecidos nas escolas à nível nacional, há territórios que já vivem essa realidade, ainda que de forma limitada, a exemplo do município de Campos de Goytacases, que conta com a atuação de assistentes sociais dentro das escolas municipais desde 1999. A experiência contada pela assistente social Rita de Cássia Martins, no I Encontro Estadual de Serviço Social e Educação, que ocorreu nos dias 08 e 09 de julho de 2005 na Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, organizado pela comissão de educação do CRESS 7º região, apresenta os limites encontrados na implementação do serviço social na Secretária Municipal de Educação daquele município. A profissional indica, como primeiro obstáculo a identificação de demandas à serem encaminhadas ao serviço social. Relata que a ânsia da comunidade escolar por um sujeito que desse conta dos diversos problemas encontrados no universo escolar fez com que, em um primeiro momento, o assistente social fosse visto como “o solucionador dos problemas” fazendo com que todos os casos fossem encaminhados ao serviço social, desde brigas entre alunos até postura inadequada de professores. A profissional apresentou em sua fala algumas das ações que contribuiriam para consolidação da prática profissional naquelas escolas. Partindo do levantamento das demandas apresentadas e de estudo do perfil sócio-econômico-cultural dos alunos oriundos dos diversos distritos

de Campos de Goytacazes, Rita indica que foi possível elaborar projetos que atacassem uma realidade social existente no contexto do território do qual a escola fazia parte, e não apenas um caso específico. Indica ainda que a utilização de instrumentos como a visita domiciliar viabilizou a aproximação das famílias ao ambiente escolar e a criação de vínculo com esse público, e que intervenções e orientações sócio-familiares são ações que previnem a evasão escolar e potencializam o rendimento do aluno. Destacou a importância de se estabelecer parcerias institucionais, para possíveis encaminhamentos, e da intersectorialidade entre os diversos setores da própria educação (supervisor educacional; coordenador pedagógico; gestor escolar; etc) visando que estes podem auxiliar no conhecimento da totalidade da criança (CRESS/RJ-Revista em foco nº 3, 2006).

Conforme apresentação da assistente social Renata de Queiroz (no mesmo encontro acima citado), no município de Quissamã, o serviço social foi implementado em 1992, inicialmente com ações com as mães e crianças da primeira creche municipal de Quissamã. Em 2005, a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Quissamã contava com cinco assistentes sociais, que não estavam alocadas exclusivamente nas unidades escolares mas, atuavam no planejamento e execução de cinco programas e projetos (Programa Juventude em Construção; Programa Bolsa Escola; Programa Escola Legal Todos pela Educação; Núcleo de Atendimento ao Educando-NAE e em três centros de educação infantil) com ações voltadas para o desenvolvimento da cidadania e da proteção das crianças e adolescentes, em conformidade com a Constituição Federal, o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para tanto utilizavam-se dos grupos com os jovens, grupos de pais e/ou responsáveis, articulação com outros projetos, visitas domiciliares, atendimentos diretos, conforme o perfil e as demandas do grupo atendido, e com ações de enfrentamento e prevenção da evasão escolar em todos os programas citados porque, segundo ela,

“A educação é, essencialmente um dos atributos mais importantes para o exercício da cidadania e entendemos que mantendo a criança na escola estamos prevenindo abusos ao seus direitos fundamentais como o abandono, a exploração do trabalho infantil e os maus tratos.” (QUEIROZ, in: CRESS – 7º Região-RJ-Revista em foco nº 3, 2006, p. 65).

O documento que registrou as falas das mesas do evento, “O Serviço Social e a Educação” (CRESS – 7º Região-RJ - Revista em Foco nº 03 - 2006) registrou ainda a fala da assistente social Flávia do Nascimento Toledo, Tenente do corpo de

bombeiro do Estado do Rio de Janeiro, que a época atuava no Programa Saúde na Escola com equipes multidisciplinares, dentro de CIEP's do estado, em parceria com as secretárias de Saúde e Educação. Indicando que compunha a primeira turma de assistentes sociais daquela corporação apresentou limites e avanços da categoria naquele espaço ocupacional, dos quais eu destaco ações como atendimentos individuais (demanda espontânea da comunidade ou do aluno) em função de dificuldades de aprendizagem, agressividade na escola, evasão escolar e maus-tratos, e aulas de capacitação para médicos com temas solicitados por eles (conselho tutelar, cidadania, mercado de trabalho e violência) com a finalidade de facilitar a abordagem e dialogo entre os médicos e o público alvo para o programa.

Dentre outras experiências apresentadas no encontro acima citado, estava a experiência da assistente social Francine Coutinho, no “Programa de Crianças Petrobras” que naquela época fazia parte de um dos dezesseis projetos da organização não governamental Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM), o qual passou à ser administrado pela Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes) em 2008, tal como outros projetos do CEASM. Apesar de se constituir no terceiro setor, as ações do “Programa de Crianças Petrobrás” se deram dentro de escolas públicas do complexo da Maré. Ao descrever o programa, a profissional destacou que o mesmo tinha por objetivo fundamental manter as crianças nas escolas e para tanto se propunha à levar uma linguagem diferenciada para as escolas, utilizando-se de artes visuais, oficinas da palavra, oficinas de música, oficinas de maracatu, oficinas que trabalhavam as manifestações populares do nordeste (que é a origem de grande parte da população daquela região). Tais atividades se davam dentro da grade de horário dos alunos e eram orientadas a partir de uma série de objetivos gerais como o desejo de ampliar o campo de possibilidades educacionais e culturais das crianças e adolescentes atendidos; constituir uma rede sócio-pedagógica entre as instituições da Maré; Estimular a produção de novos valores e práticas por parte dos atores da comunidade escolar e contribuir para reflexão a cerca de possíveis propostas de políticas públicas que considerem uma dinâmica pedagógica diferente, que possa contar com a inclusão de assistentes sociais nas unidades escolares. Esse objetivos gerais apontavam para objetivos específicos, que tinham diversas finalidade, partindo da intenção de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, viabilizando que mais crianças concluíssem o ensino fundamental, buscavam também que nesse processo de escolarização, houvesse a construção de uma

identidade de bairro da Maré e de pertencimento à este bairro por parte dos moradores, fortalecer o acesso à informações e a concepção de direitos e deveres dos moradores.

Este programa teve início em 1997, e em 2001 avaliou-se a necessidade de envolver as famílias nesse processo para garantir a permanência das crianças na escola. Para tanto buscou-se trabalhar, com essas famílias, a educação enquanto valor. Atuando com uma equipe multidisciplinar que contava com assistentes sociais e uma psicóloga.

A contribuição direta do serviço social neste programa se deu a partir de intervenção sobre demandas investigada por estas profissionais, contribuição no planejamento das oficinas e atividade com alunos e familiares, motivação às atividades dos grêmios estudantis, desenvolvimento de atividades conjuntas com as escolas, realização de visitas sociais e encaminhamentos (a partir de articulação prévia com a rede), etc.

Recentemente este programa perdeu o patrocínio que mantinha suas atividades e foi suspenso. Deixando de atender as famílias das oito escolas que usufruíam desses serviços.

As assistentes sociais, que compõem a equipe de suporte social, da Associação Luta Pela Paz, também instituição do terceiro setor, apesar de não atuarem diretamente dentro das escolas, vem trabalhando na dimensão da educação do público atendido pela instituição, na medida que direcionam algumas de suas ações ao desenvolvimento pessoal destes alunos, com participação nas aulas de cidadania, contribuição nas atividades promovidas pelos grupos de gênero e sexualidade, raça e etnia e eventos culturais e contribuição à atividades promovidas pelo conselho jovem. Além da utilização de instrumentais como entrevistas sociais e visitas domiciliares no acompanhamento de alunos e familiares que apresentam demandas diversas, dentre elas a dificuldade de acesso à educação e a evasão escolar.

A equipe busca acessar os diversos equipamentos/serviços da região com a finalidade de atender às demandas identificadas nos atendimentos, sejam elas de saúde, educação, assistência etc..

Há na instituição turmas de reforço escolar, para onde são encaminhados crianças e adolescentes que apresentam dificuldades no rendimento escolar. Com relação as evasões busca-se viabilizar o acesso à matrículas on-line, quando há

prazo para isso, e solicita-se suporte no Projeto Aluno Presente, que desde 2013 atua na cidade do Rio de Janeiro, promovendo ações para garantir o acesso à educação básica às crianças e adolescentes entre 06 e 14 anos, atuando na identificação dos que não conseguiram se matricular e na prevenção da evasão escolar. O projeto integra o programa internacional Educate a Child, da Fundação Education Above All (Quatar), atuante em 32 países. No Brasil é realizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Além dos encaminhamentos necessários a equipe da Associação Luta Pela Paz busca acompanhar as famílias com regularidade e estabelecer vínculo com os responsáveis através de reuniões mensais que tem por objetivo discutir questões do cotidiano de seus filhos e do bairro Maré como todo, incluindo as escolas.

#### 4.3 O Serviço Social e a Evasão Escolar, possibilidades de intervenção

Conforme podemos observar, nas experiências de inserção do serviço social em escolas, apresentada no item anterior, a evasão escolar se coloca como uma preocupação e demanda constante aos assistentes sociais.

Diferente do período conservador do serviço social, quando a evasão escolar era vista como mais um desajuste do indivíduo, e portanto a intervenção do assistente social deveria conduzir o aluno à “normalidade” integrando-lo à sociedade, hoje, com base nos debates e acervo teórico que conduziu a profissão ao atual projeto ético-político e ao código de ética em vigor a evasão escolar é vista como mais uma expressão da questão social, dentro de um complexo contexto de desigualdades. Demandando, portanto uma intervenção que considere todas as esferas da vida do usuário (pessoal e social).

É um dos objetos a serem analisados e acompanhados pelo Serviço social, no intuito de orientar as famílias sobre as implicações legais, caso seus filhos sejam mantidos fora da escola e sobre o papel da educação na vida destas crianças e adolescentes/jovens e auxilia-los no processo de reinserção escolar.

“... a escola, apesar de todas as implicações oriundas do ideário neoliberal que repercutem em sua estrutura e funcionamento, pode ainda ser palco de inúmeras intervenções fortalecedoras das famílias pertencentes à classe trabalhadora, na perspectiva de serem garantidos e implementados os direitos sociais que lhes são devidos – dentre eles a garantia de

permanência da matrícula de seus filhos - mesmos que tenhamos clareza de que a política pública educacional venha sofrendo transformações significativas ao longo da história.” (SANTOS, 2010, p. 107).

A vinculação da frequência escolar com programas de transferência de renda, que focalizam um público selecionado a partir de situação de extrema pobreza, como o Programa Bolsa Família (que teve origem no “Bolsa Escola” na década de 1990) e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) estabeleceram uma relação de condicionalidade e controle entre o público atendido por tais programas e a vida de escolarização. Isso fez com que esses programas também repercutissem como programas sociais que “vão trazer para a escola novamente segmentos sociais que até então não estavam participando dessa dinâmica” (ALMEIDA in: CRESS–7º Região-RJ-Revista em foco nº 3, 2006, p. 58), no entanto, não apresentam uma alternativa de ataque às questões concretas que comprometem a qualidade dos serviços oferecidos nas escolas, mas “colocam uma nova relação envolvendo a escola e a família em termos de responsabilidades e em termos de competências que são novas e conflituosas muitas vezes.”. (ALMEIDA in: CRESS–7º Região-RJ-Revista em foco nº 3, 2006, p. 58).

A simples cupabilização da família pela evasão e fracasso escolar, sem problematizar a totalidade social, desconsidera as diversas determinações da questão social que atravessam o ambiente escolar. Além das causas que levam à evasão, já citadas neste trabalho (fome, necessidade de composição de renda, gravidez, violência, etc.) a desconexão entre escola e núcleo familiar não ajuda no processo de formação e permanência de matrículas. No entanto é importante não idealizar esta família reforçando a ideia de dois grupos de famílias, um composto por trabalhadores dedicados que dispensam tempo à formação de seus filhos e outro que se apresenta, no discurso oficial, como inadequada. Tal polarização impõem a ideia de que há apenas um modelo de família padrão, o que não é real, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 e o Código civil de 2001 já legitimam outro conceito de família abrangendo diversos arranjos: uniões dadas a partir de casamento, união estável e famílias monoparentais. As diversas formas de famílias, demandam diversas formas de relações e socialização e portanto devem ser consideradas no ambiente escolar.

Outro “ideal” à ser observado e questionado nas escolas é o ideal de família constituída pelo conceito neoliberal, instituído no Brasil a partir da década de 1990,



que propõem que as famílias assumam responsabilidades até então designadas ao Estado, com um voluntariado que não critique as condições de ensino postas. Pelo contrário, se coloque à disposição para contribuir com a escola, através de serviços ou até mesmo financeiramente, tal como o projeto Amigo da Escola. É importante destacar que há outras possibilidades de inserção familiar nas escolas. Possibilidades que podem buscar uma participação consciente que ao invés de se voluntariar à concertar a escola, ou substituir professor, possa levar essas famílias à criticar o sucateamento da educação pública, buscando compreender o porquê da falta de professores ou da merenda escolar. Esse papel de despertar na comunidade escolar um senso crítico pode e deve ser assumido por profissionais do serviço social.

“Há vários apontamentos do Projeto Ético-político do Serviço Social que estabelecem possíveis diálogos que perpassam a possibilidade de fomentar a participação da família na escola: a construção de fóruns de pais e mestres, o grêmio escolar e diversos espaços coletivos que podem ser potencializados a fim de contribuir no repensar a escolar pública. E, para isto, tem-se claro que essas ações organizativas devem estar atreladas ao campo teórico.” (SANTOS, 2010 - p. 117).

Nas escolas da Maré, cujo o contexto social já foi aqui apresentado, as iniciativas de intervenção de equipes multidisciplinares se deu através do terceiro setor, o que não garante a universalidade e constância do serviço. Buscou-se a inclusão dos responsáveis no processo de escolarização com o objetivo de fortalecer este processo e levar não só as famílias mas toda a comunidade escolar a compor a escola enquanto espaço de potencialidades.

Seja as intervenções promovidas por profissionais do extinto Programa Criança Petrobrás da Redes de Desenvolvimento da Maré, em especial o grupo de pais e responsáveis, seja nos acompanhamentos individualizados feitos por profissionais da Associação Luta Pela Paz ou ainda nos demais exemplos apresentados, identifica-se uma inclinação à pautar ações a partir do conhecimento da realidade territorial. No caso da Maré, em especial, há uma preocupação em distanciar-se das concepções do senso comum que no geral são atreladas aquele espaço e por consequência à seus moradores.

Entender o quadro de evasões e o porquê deste quadro se agravar nas favelas, permite que a intervenção feita por profissionais de serviço social, em ambientes escolares de territórios como a Maré seja mais objetiva e propositiva. É preciso garantir o acesso à direitos básicos do aluno, como saúde e segurança, é

preciso garantir o acesso ao emprego para as famílias. É preciso discutir a condição da escola pública para garantir a qualidade da mesma. Para tanto é essencial despertar a comunidade escolar para estas questões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Analisar paralelamente a emergência da sociedade capitalista, e por consequência as políticas de enfrentamento às mazelas oriunda da questão social, e o processo de constituição da educação formal, nos permite visualizar o ponto de intercessão desses processos.

Na medida que a educação acompanha o movimento de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista e a forma como esta sociedade é moldada para atender os interesses de um pequeno grupo, detentor do controle das forças produtivas, também a educação, tal como todas as demais dimensões da vida social, passa à ser utilizada para atender as demandas desta classe.

Visando responder a sua necessidade de compor uma mão de obra minimamente qualificada, o capital se utiliza da escola enquanto equipamento de educação formal para propagar seus valores e legitimar a apropriação, por parte da burguesia, das riquezas socialmente produzida pelas grandes massas. Assim qualifica operários para atender suas demandas ao mesmo tempo que controla esta classe, evitando a propagação de uma educação plena que provoque uma consciência de classe capaz de questionar a sociedade estabelecida.

Apesar de conquistas decorrentes de lutas travadas pela classe trabalhadora, que obrigaram o capital, ao logo dos séculos, à fazer concessões aos trabalhadores, ainda hoje vive-se em uma sociedade que tem como base a exploração da força de trabalho, cujo as desigualdades sociais são latentes. As consequências desta desigualdade se expressam em todas as dimensões da vida do ser social, tal como podemos analisar no decorrer deste texto.

Apesar de se apresentar a partir de múltiplas expressões, conforme o contexto histórico e a conjuntura política, a questão social mantém como eixo a relação de exploração entre o capital e o trabalho. Produzindo expressões que são objetos da prática do profissional de serviço social. Entendendo que tais expressões perpassam todas as esferas da vida do individuo, incluindo o ambiente escolar, tal como explicitado anteriormente, identifico neste ambiente um rico espaço ocupacional para os assistentes sociais, por acreditar que a formação destes profissionais os capacita para propor intervenções capazes de gerar impactos reais na vida de toda a comunidade escolar (alunos, responsáveis e profissionais da educação).

Considero importante observar os índices de evasão escolar, dentre tantas expressões da questão social que emergem entre usuários da educação, em especial nas favelas, como as que compõem o complexo da Maré, por acreditar que nestes territórios, apesar da presença real do Estado, não há um compromisso e/ou interesse deste mesmo Estado em garantir a qualidade dos serviços oferecidos, tais como, segurança; saúde; acesso à emprego e renda; lazer, etc. Serviços esses que poderiam compor uma rede de suporte às famílias envolvidas em casos de evasão escolar, evitando-os.

É fato que no contexto da sociedade capitalista, a educação tem como função essencial preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e por isso é vista, por grande parte da população, única e exclusivamente como uma forma de ascensão social, um ciclo necessário para ingresso no mercado de trabalho em condições de “igualdade” perante a cruel concorrência própria do sistema.

Penso que essa característica atribuída a educação, distância dos usuários desse serviço, a idéia de educação como um direito que viabiliza a apropriação do conhecimento. O que somado as deficiências do sistema educacional e a diversas outras expressões da questão social, que se materializam diretamente no cotidiano da classe trabalhadora contribuem para a incidência do processo de evasão das escolas.

Os assistentes sociais são profissionais capazes de propor intervenções que envolvam toda a comunidade escolar, num trabalho interdisciplinar, no sentido de prevenir o abandono escolar e atacar todas as expressões que o precedem. Penso ainda, que a capacidade técnica deste profissional contribui para que ele articule ações, envolvendo alunos, responsáveis e servidores, com intuito de problematizar a estrutura educacional vigente, e o papel desta educação formal não só para a comunidades escolar, mas para toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de, PEQUENO, Andreia e RUIZ, Jefferson Lee de Souza. O Serviço Social e a Educação.. In: Revista Em Foco nº 03 CRESS–7º Região-RJ, 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti e BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. Biblioteca Básica. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, CNE/CP Lei 8.069/90 – Lei que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)> . Acesso em 20 mai. 2014.

BRASIL, CNE/CP Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 20 mai. 2014.

CEFESS. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>> . Acesso em 19/03/2016.

DENTZ, Marta Von e SILVA, Roberto Rafael Dias. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica in Revista Serviço Social e Sociedade nº 121 Desafio ao Serviço Social em Diversos Países. São Paulo: Cortez, 2015.

FALEIROS, V. P. A política social do Estado Capitalista. São Paulo, Cortez, 2000. (Cap. “As funções da política social no capitalismo”)

FARAGE, Eblin Joseph e VALENTIM Lia Giordano. Breves reflexões sobre a educação nos espaços populares: olhares sobre a escola pública na Maré, in: SANTOS, Andréia Martins de Oliveira e SILVA, Eliana Sousa e FARAGE, Eblin Joseph e VALENTIM. A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. IN: Revista Brasileira de Educação, nº 46, Rio de Janeiro, 2011.

Gráfico 01: Triste Constante. Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/riosemfronteiras/2014-08-18/evasao-escolar-e-maior-nas-favelas-do-rio.html> . Acesso em 02/03/2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. O Serviço na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2012

IDOETA, Paula Adamo. Ensino médio testa saídas contra desinteresse e evasão escolar. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140728\\_ensino\\_medio\\_pai](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140728_ensino_medio_pai) . Acesso em 11/03/2016.

MARIZ, Renata. Ideb mostra que estagnação do ensino médio reflete altas taxas de evasão escolar. Disponível em [http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/09/07/internas\\_educacao,566433/ideb-mostra-que-estagnacao-do-ensino-medio-reflete-altas-taxas-de-evasao-escolar.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/09/07/internas_educacao,566433/ideb-mostra-que-estagnacao-do-ensino-medio-reflete-altas-taxas-de-evasao-escolar.shtml) . Acesso em 20/02/2016

MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital. 2ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. IN: Revista Temporalis nº 03, Brasília, ABEPSS, 2001.

O DIA. Evasão escolar é maior nas favelas do Rio. Disponível em <<http://odia.ig.com.br/noticia/riosemfronteiras/2014-08-18/evasao-escolar-e-maior-nas-favelas-do-rio.html>> . Acesso em 02/03/2016.

O GLOBO. No Complexo da Maré, 11% dos analfabetos têm entre 15 e 29 anos, diz estudo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/no-complexo-da-mare-11-dos-analfabetos-tem-entre-15-29-anos-diz-estudo-13546486#ixzz3se2JqaCL>>. Acesso em 24/11/2015.

ORSO. Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites, In: ORSO. Paulino José (Orgs) Educação e Lutas de Classe, 1º edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira (Do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 15ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

REVISTA EDUCAÇÃO. Educar em meio à guerra. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/153/artigo234702-1.asp>>. Acesso em 27/10/2015.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Grupo de pais: espaços de participação da família e mobilização comunitária na escola pública. In: SANTOS, Andréia Martins de Oliveira e SILVA, Eliana Sousa e FARAGE, Eblin Joseph e VALENTIM. A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Evasão escolar atinge 52 mil crianças no Grande Rio. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31066/evasao-escolar-atinge-52-mil-criancas-no-grande-rio/>>. Acesso em 29/02/2016.

TONET, Ivo. Educação Contra o Capital. 2ª edição. São Paulo: Instituto Lukács, 2012

UOL EDUCAÇÃO. Brasil tem 3º maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em 05/07/2014.

VISÃO MUNDIAL, Índice de evasão escolar é maior entre estudantes do Ensino Médio. Disponível em: <<https://visaomundial.org.br/n%C3%A3o-depoimentos/%C3%ADndice-de-evas%C3%A3o-escolar-%C3%A9-maior-entre-estudantes-do-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em 02/03/2016.