

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NA FAVELA - A INSERÇÃO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

EBLIN JOSEPH FARAGE

Rio de Janeiro
Agosto de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EBLIN JOSEPH FARAGE

**UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NA FAVELA - A INSERÇÃO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientação: Profª Dra. Maria Lídia Souza da Silveira

Rio de Janeiro
Agosto de 2006

EBLIN JOSEPH FARAGE

**UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NA FAVELA - A INSERÇÃO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Lídia Souza da Silveira
Orientadora

Prof^a. Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves
Membro

Prof^a. Dra. Lílian Pougy
Membro

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

As bolsistas e ex-bolsistas do Programa de Criança na Maré, Audrey, Aline, Suane, Eliane, Érica, Claudia, Liliane, Cíntia, Ligia, Roberta, Conceição e Shirley que se tornaram companheiras de trabalho e com quem partilhei bons e importantes momentos de formação, por terem sido minha primeira fonte de inspiração para estudar e buscar compreender melhor as relações estabelecidas nas escolas públicas da Maré.

As minhas alunas (os) e ex-alunas (os) do Centro Universitário Plínio Leite, com quem renovei minhas crenças na organização da classe trabalhadora, de quem recebi solidariedade, carinho e respeito e com quem espero partilhar importantes momentos profissionais ao longo de nossas vidas.

Dedico esse trabalho a vocês companheiras de sonho e de caminhada que me fizeram e me fazem a cada dia renovar meu compromisso com uma outra forma de sociabilidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro Mardonio, por toda atenção e carinho nesse processo de estudo e escrita desse trabalho. Companheiro com quem dividi a vida e também o sonho e a crença na transformação dessa sociedade.

Agradeço a minhas queridas e eternas amigas Aglaia, Ana Carla, Dedê, Francine, Gabrielle e Luciane, com quem partilho a vida e também os sonhos. Em especial a Dedê e a Gabi minhas irmãs de alma.

A minha querida orientadora e amiga Maria Lídia, que é e sempre será referência de compromisso com a classe trabalhadora, ética e competência, além de ser sempre um carinhoso ombro amigo.

Agradeço a professora Lúcia Neves com quem tive o prazer de fazer uma disciplina sobre Gramsci e que com sua paixão e estudo sobre esse autor acabou por me contagiar.

Agradeço a professora Lílian Pougy por ter aceitado o convite de estar na minha banca, e por ter contribuído com minhas reflexões a cerca da profissão e dos direitos humanos.

A todos os amigos e amigas que de perto ou de longe torceram e me incentivaram nessa empreitada, em especial a Andréa Mayer, Carmen Gabriel e Rodrigo Castelo, com quem trabalho e a Eliana Sousa e Silva que me proporcionou a experiência marcante de trabalhar na Maré.

A minha família que na reta final deste trabalho soube compreender minha distância e ausência, a minha querida mãe, que de seu jeito me apoio de forma incondicional em todas as minhas opções e decisões.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar as vinculações existentes entre o sistema capitalista, os espaços de moradia das classes trabalhadoras e a presença da escola pública nesses espaços; busca também identificar como, historicamente, a educação se constituiu numa das formas de dominação e conformação à ideologia dominante.

Nessa perspectiva, serão focalizadas as diferentes expressões da questão social (que são o objeto de trabalho do serviço social) presentes nas escolas públicas, a partir de uma análise da realidade do complexo de favelas da Maré.

Serão consideradas as formas de presença da educação e os sentidos que a conformam, em especial nos locais de moradia das classes populares, especificamente em oito escolas públicas da favela da Maré.

A escola tem sido um importante espaço de atuação dos assistentes sociais, que merece, portanto, ser problematizado. Nossa reflexão, apesar dos limites desse trabalho, visa apontar as ações possíveis, a partir de novos valores, voltados para a construção de um projeto contra-hegemônico; ao mesmo tempo, serão discutidas aquelas ações que em verdade fortalecem a subalternidade das classes trabalhadoras.

Palavras-chave: educação, favela, escola pública e Serviço Social.

ABSTRACT

The present work if considers to analyze the existing entailing between the capitalist system, the spaces of housing of the diligent classrooms and the presence of the public school in these spaces.

It also search to identify the historically domination and conformation's forms of the prevailing ideology from the education.

In this perspective, the different expressions of the social matter will be focused (that they are the object of work of the social service) gifts in the public schools, from an analysis of the reality of the complex of *favelas da Maré*.

Will be considerate the forms of presence of the education and the directions that harmonize it, in special the places of housing of the popular classrooms, specifically in eight public schools of the *favela da Maré*.

The school has been an important space of performance of the social assistants. Therefore, deserves to be a space of reflection.

Our consideration, despite the limits of this work, aims to point the possible actions, from new values, directed toward the construction of a against-hegemonic project; at the same

Those actions will be argued that in truth fortify the subaltern's posture of the diligent classrooms.

Keywords: education, *favela*, public schools, social service

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – Alguns pontos de reflexão sobre a educação no Brasil – origem, desenvolvimento e reflexos.....	16
I.1. Pressupostos de análise.....	16
I.2. Política Educacional: as camadas populares.....	18
I.3. A educação e a política neoliberal.....	35
CAPÍTULO II – O espaço da favela e seus moradores – expressão da questão social.....	44
II.1. A favela e o mito da cidade partida.....	44
II.2. A constituição da Maré e seus atuais contornos.....	52
II.3. A educação na Maré.....	59
II.3.1. A função da escola pública no bairro Maré – um estudo de caso.....	61
CAPÍTULO III – Escola pública na favela e a construção de sentidos para a inserção de assistentes sociais.....	76
III.1. Escola pública e a inserção do assistente social.....	76
III.1.1. A organização do projeto e a relação com as escolas públicas	79
III.1.2. O plano de formação continuada.....	81
III.1.3. O monitoramento e avaliação do projeto.....	84
III.2. O assistente social e a escola pública – reinventando perspectivas coerentes ao projeto ético-político.....	86
III.2.1. Serviço Social e seu projeto ético-político de intervenção.....	96
Referências bibliográficas.....	101

São 200, são 300
as favelas cariocas?
O tempo gasto em contá-las
é tempo de outras surgirem.
800 mil favelados
ou já passa de 1 milhão?
Enquanto se contam, ama-se
em barraco e a céu aberto,
novos seres se encomendam
ou nascem à revelia.
Os que mudam, os que somem,
os que são mortos a tiro
são logo substituídos.
Onde haja terreno vago
onde ainda não se ergueu
um caixotão de cimento
esquiu (mas se vai erguer)
surgem trapos e painéis,
surge fumaça da lenha
em jantar improvisado.
Urbaniza-se? Remove-se?
Extingue-se a pau e a fogo?
Que fazer com tanta gente
brotando do chão, formigas
de um formigueiro infinito?
Ensinar-lhes paciência,
conformidade, renúncia?
Cadastra-los e ficha-los

para fins eleitorais?
Prometer-lhes a sonhada,
mirífica, rósea fortuna
distribuição (oh!) de renda?
Deixar tudo como está
para ver como é que fica?
Em seminários, simpósios,
comissões, congressos, cúpulas
de alta prosopopéia, elaborar a
perfeita e divina decisão?
Um som de samba interrompe
tão sérias indagações
e a cada favela extinta
ou em bairro transformada
com direito a pagamento
de COMLURB, I SS, RENDA,
outra aparece, larvar,
rastejante, insinuante,
gripante, desafiante
de gente qual gente: amante,
esperante, lancinante...
O mandamento da vida
explode em riso e ferida.

Carlos Drummond de Andrade,
1979.

INTRODUÇÃO

Minha prática acadêmica no Serviço Social começou com o primeiro estágio no Juizado da Infância e da Juventude de Niterói, pelo período de um ano. Posteriormente tive uma rápida experiência no Desipe (Departamento do Sistema Penitenciário), estagiando por aproximadamente três meses no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Henrique Roxo, na cidade de Niterói.

As duas experiências foram bastante ricas e marcantes, porém não contemplavam o meu desejo de trabalhar diretamente com a educação e a formação. Isso me levou a optar pelo estágio no Sindicato dos trabalhadores em Telecomunicações do Rio de Janeiro (Sinttel-Rio), onde permaneci até o final da graduação. Após a conclusão do curso de Serviço Social, no segundo semestre de 1998, fui convidada a assumir a função de Assessora de Formação Sindical, no Sinttel-Rio, onde permaneci até o primeiro semestre de 2001.

A experiência de trabalho com Formação Sindical foi fundamental para despertar minha vontade de estudar e refletir mais profundamente sobre dimensões da Educação e sua presença no âmbito de determinadas práticas profissionais. As demandas e a realidade dos trabalhadores levaram-me a problematizar a função, qualidade e importância da educação formal para as classes trabalhadoras.

Este interesse pela educação e formação política me impulsionou na direção de duas outras importantes experiências: a atuação no coletivo de formação e elaboração de projetos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a participação na coordenação estadual do Movimento Consulta Popular, ambos no Rio de Janeiro. Os conhecimentos adquiridos junto a esses movimentos sociais foram importantes para elaborar questionamentos, e ordená-los através de estudos e reflexões sobre o papel da educação para as classes trabalhadoras.

No primeiro semestre de 2001, iniciei uma nova experiência profissional, a mais marcante que já vivi até o momento: fui convidada a trabalhar na função de assistente social no Programa de Criança na Maré, desenvolvido no conjunto de

favelas da Maré por uma ONG local, denominada Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM).

O Programa de Criança na Maré atende 2500 crianças e adolescentes em diferentes oficinas de arte-educação, em oito escolas municipais da região. Nesse programa, atuei em uma área específica, voltada para a mobilização e o incentivo à organização e formação de grupos de responsáveis (pais/mães) das crianças e adolescentes. O objetivo era contribuir para a reflexão sobre o papel que aqueles responsáveis assumem e/ou podem vir a assumir, junto às escolas, na educação dos seus filhos. Além disso, realizei atendimentos individuais, visitas domiciliares e institucionais.

De 2002 a 2003, assumi a coordenação geral do Programa, o que me possibilitou uma aproximação maior junto às direções das oito escolas e à 4ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE). Nessa função, pude ter acesso às propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação; também adquiri uma visão mais abrangente das necessidades das comunidades e das principais motivos que dificultam a permanência na escola das crianças e adolescentes dos espaços populares.

A proximidade com o cotidiano escolar e com a questão social que o permeia originou muitas inquietações, dúvidas e questionamentos sobre a importância da escola na vida das classes trabalhadoras. Qual o sentido e o objetivo, para as classes populares, de manter seus filhos na escola? Qual o papel que a escola pública tem assumido perante essas classes? Qual deve ser a sua função no atendimento aos interesses e demandas das classes populares?

Estas indagações nortearam meu interesse em realizar uma análise sobre a escola pública, sua presença no processo formativo e informativo dos segmentos das classes populares por ela atendidos, e ainda os sentidos que essa ação conforma, permeados pela questão social. Este itinerário de intenções, experiências profissionais e as interpelações delas decorrentes me a realizar esse trabalho.

Múltiplos são os olhares sobre a escola pública, em especial sobre as situadas em um local tão cheio de complexidades como a Maré. O presente trabalho não reivindica a primazia de um determinado olhar sobre a favela, ao contrário, se propõe a ser “mais um” olhar, em meio a tantos outros, sobre a complexa realidade social presente neste espaço.

Sem desejar correr o risco de fazer uma análise generalizadora sobre as favelas e as escolas públicas aí localizadas, o que se pretende é fazer um recorte da escola pública de uma determinada favela. Elegi como campo de estudo oito unidades de ensino situadas na favela da Maré, buscando considerar as múltiplas expressões da questão social lá presentes. O objetivo principal era elaborar diálogo entre o serviço social e a educação, a partir de um campo específico, o da escola no interior da favela. A esse objetivo primeiro acrescentou-se o de perceber as implicações entre a realidade da favela e os significativos desafios profissionais existentes no espaço escolar.

A evidência das expressões da questão social, tão debatida no âmbito acadêmico do Serviço Social, por vezes não expressa inteiramente a complexa realidade hoje vivida nas favelas do Rio de Janeiro. Por outro lado, a discussão no âmbito da educação ainda não ganhou a relevância merecida no espaço acadêmico e profissional desta área de intervenção.

Esta relevância se justifica não só por a educação ser um campo de trabalho expansão para os assistentes sociais, mas, sobretudo, por se fazer necessário estabelecer um diálogo estreito entre essas áreas - o serviço social e a educação -, tendo em vista os reflexos das expressões da questão social nas unidades de ensino das favelas.

No entanto, esta análise implica também considerar que a crise atravessada hoje pela educação está ligada à política de “ajuste estrutural” do Consenso de Washington, cujos preceitos se assentam na privatização promovida pelos governos neoliberais.

Neste contexto, refletir sobre a questão social e a escola pública, impõe necessariamente debater a função social da escola, no que tange à garantia dos direitos, entre os quais o da educação de qualidade e as condições de permanência na escola.

Penso ser no âmbito da questão social que se pode entender parte do desafio para a atuação do assistente social na educação, especificamente no espaço escolar. Neste momento em que se tende a cair numa profunda desesperança, internalizando a crise de paradigmas e acatando o individualismo generalizado, permanece o desafio de recuperar um protagonismo real dos subalternos, numa perspectiva de formação integral. Como afirma Nosela (1993:99), *“uma educação omnilateral, no sentido de um humanismo pleno e moderno”*, ou ainda, segundo Gramsci (200: 136), no sentido de fazer do trabalhador *“uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”*.

A escola pública, em especial nos espaços populares, pode se constituir como um lugar privilegiado de possibilidade de difundir um novo processo de formação da consciência, através da construção de novos valores e novas práticas junto aos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que dela participam. Esta conformação de novos sujeitos, ou no dizer de Gramsci, a formação do novo homem e da nova mulher, que impulsionem uma nova ordem social, uma nova hegemonia, se coloca como desafio para todos os profissionais da educação.

“Como Gramsci, entendemos que a “hegemonia” passa necessariamente pela educação enquanto instância de instrumentalização e de elevação da consciência crítica da classe subalterna” (Vale, 2001:100)

Os assistentes sociais, ao adotarem práticas a partir do compromisso ético-político hegemônico hoje na categoria profissional, atuando de forma a garantir e ampliar direitos para as classes trabalhadoras, assumem a função política na qualidade de formadores/educadores. Dessa forma podem contribuir na desconstrução da ideologia dominante, em especial na última década neoliberal, que acirrou o processo de subalternização dos trabalhadores.

Ao analisarmos a forma de constituição da Maré e seus atuais contornos, identificamos que o poder público se faz presente a partir de poucos equipamentos, sendo a escola o principal deles.

A crise que se abateu sobre o campo da esquerda no Brasil, reflexo dos movimentos sociais nas duas últimas décadas, limitou as possibilidades de ações contra-hegemônicas; isso deu espaço para a ação e proliferação das igrejas evangélicas e Organizações Não Governamentais, além da forte presença do tráfico de drogas.

Como a maior parte das igrejas evangélicas e o tráfico de drogas não têm uma perspectiva de construção de uma nova forma de sociabilidade, mas, ao contrário, confirmam a lógica do capitalismo, resta apenas, dentro dos espaços populares a mediação possível com algumas ONG's.

Portanto a experiência desenvolvida pelo Programa de Criança na Maré consiste numa forma de parceria possível entre o trabalho de uma organização não governamental específica - o CEASM - e a atuação de assistentes sociais que concretizam ações profissionais junto às escolas públicas.

O foco desse trabalho está nas reflexões acerca do trabalho educativo desenvolvido no interior de oito escolas na favela, buscando analisar sua ação e função reais, em especial no que tange à reprodução do ponto de vista ideológico. Nesse percurso será analisada a inserção do assistente social em escolas, tendo por base as mediações possíveis entre sua prática profissional e a construção de novas formas de sociabilidade. Será igualmente considerado a presença das ONGs, no que se refere à ambigüidade de sua intervenção.

No primeiro capítulo apresento um esboço da trajetória da educação no Brasil, demarcando períodos históricos e a interlocução entre política econômica e educação.

No segundo capítulo faço uma breve análise sobre a constituição das favelas no Rio de Janeiro, a formação da Maré e a presença da educação nesse espaço, tecendo uma crítica ao mito da “cidade partida”.

No terceiro capítulo examino a possibilidade de um novo olhar sobre a escola pública da favela e a atuação de assistentes sociais no seu interior, analisando a experiência realizada junto ao Programa de Criança na Maré no período de 2001 a 2004.

A partir da pesquisa participante realizada durante os quatro anos de atuação no CEASM e no Programa de Criança na Maré, proponho uma releitura das possibilidades de ação dos assistentes sociais e de suas mediações possíveis com o trabalho realizado por esta ONG em termos de educação, numa perspectiva contra-hegemônica à ordem vigente.

Nesse contexto se afirma a dimensão pedagógica da prática profissional dos assistentes sociais, que contém elementos vinculados à dimensão constitutiva da organização da cultura, determinados através dos vínculos reais estabelecidos com as classes subalternas.

As relações pedagógicas concretizam-se sob a forma de ação material e ideológica, nos espaços cotidianos de vida e de trabalho de segmentos das classes subalternas diretamente envolvidos no processo de prática profissional, interferindo na reprodução física e subjetiva desses segmentos e na própria constituição do Serviço Social como profissão. Por meio do exercício desta função, a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão política e ideológica das relações de hegemonia. (ABREU, 2002:17)

Refletir sobre os nexos possíveis entre o Serviço Social e a Educação, em especial sobre a atuação efetiva do assistente social, numa perspectiva orientada para uma nova realidade e sociabilidade, é um desafio a ser enfrentado, hoje, por aqueles profissionais que desejam de fato concretizar o projeto Ético-Político da profissão.

CAPÍTULO 1

ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL - ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E REFLEXOS

“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler o mundo’ e ‘ler palavra’ se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo”. (Freire, 1999:15)

1.1. PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE

Ao longo dos tempos, a educação, assim como a instituição escolar vêm assumindo diferentes funções na formação dos indivíduos. As diferenças, avanços, retrocessos e desafios são impulsionados pelo momento histórico, social e econômico da sociedade, ou seja, a educação e a escola assumem ações e funções diferenciadas de acordo com as orientações do Estado.

O autor italiano Antônio Gramsci considera a escola um aparelho privado de hegemonia da burguesia; portanto, suas orientações para a educação, nos diferentes momentos históricos, se identificam com os interesses políticos e econômicos da classe dominante. Entretanto, como veremos adiante, o Estado igualmente tem de absorver algumas demandas correspondentes aos interesses das classes trabalhadoras organizadas.

“... o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assumo o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista”. (Gramsci, 2001:427)

No Brasil são nítidos os diferentes formatos assumidos pela educação ao longo de sua trajetória em nossa recente história republicana. Ao observarmos este

percurso, é necessário salientar que o Brasil deixou de ser colônia, pelo menos oficialmente, há menos de 120 anos e, ainda hoje, mantém como características essenciais a dependência externa e a subordinação à lógica capitalista dos países desenvolvidos. A educação no Brasil não pode ser analisada sem levar em consideração esse contexto.

Em alguns momentos da história contemporânea, diferentes classes sociais atribuíram à educação um caráter, por si só, transformador. Durante algumas décadas o discurso hegemônico, tanto em segmentos conservadores quanto em progressistas, era que a principal ação a ser empreendida no Brasil para superar sua condição de país subdesenvolvido era o investimento em educação; esse discurso se estendeu pela América Latina.

De acordo com essa lógica, cabe à educação a responsabilidade de elevar os países do chamado terceiro mundo à condição de países desenvolvidos, desconsiderando as determinações das relações sociais de produção, da economia e da política na sua conformação.

Segundo os pressupostos marxistas, a política educacional de um país está estritamente vinculada às determinações políticas, econômicas e culturais, organizadas pelo Estado e garantidas pela legislação vigente. Não é possível, portanto, analisar a política educacional sem considerar a organização política e tampouco cair no equívoco histórico de muitos segmentos sociais que atribuem à educação uma função “salvadora”.

Algumas experiências recentes da América Latina contribuem para ratificar a estreita relação existente entre poder político e política educacional, como é o caso da revolução cubana de 1959 e da revolução nicaragüense de 1979. Ambas foram marcadas pelo alto investimento em educação após a tomada do poder pelos revolucionários. Estes casos exemplificam uma educação inscrita no âmbito de um outro projeto societário, com novas articulações e função social.

Essas experiências mostram que em situações de subordinação irrestrita ao capital internacional, como na maior parte dos países da América Latina, para se

efetivar uma real mudança nas bases educacionais é necessário antes realizar transformações substantivas imprimir nova orientação na base econômica e política, o que ainda não ocorreu no Brasil.

No entanto, ainda que a estrutura social não tenha sofrido alterações significativas em prol da maioria da população, experiências relevantes na área de educação vêm sendo desenvolvidas, numa outra perspectiva, por alguns importantes movimentos sociais, como o MST, no Brasil, e os Zapatistas em Chiapas, no México. Consideramos essas experiências fundamentais para um futuro processo de transformação social, na medida em que acumulam conhecimentos societários e contribuem para a constituição de novos sujeitos sociais.

O breve panorama que se segue, sobre a história da educação, permitirá uma análise das contradições, direcionamentos e tensões que permearam a constituição da política educacional brasileira.

1.2. POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CAMADAS POPULARES

Segundo NOSELLA (1998), a educação do século XX no Brasil pode ser dividida em três momentos distintos:

- *“1º: A escola brasileira republicana (1889-1930);*
- *2º: A escola brasileira populista e corporativa (1930-1990);*
- *3º: A escola brasileira do final do século: a difícil recuperação da qualidade”* (1998:166).

Na primeira fase, a escola brasileira se desenvolve em um contexto em que o Brasil, recém republicano, ainda preserva fortes traços do período colonial, que se refletem na política e na economia. Permanece uma estrutura ideológica embasada em princípios conservadores, e o espaço político é dominado pelos grandes proprietários de terra.

Pouco a pouco essa estrutura foi se tornando arcaica. A economia agroexportadora vai decaindo, o incipiente processo de industrialização brasileiro avança; entram em cena outros segmentos das classes sociais, ligados ao comércio e à indústria.

O Brasil vive um momento de fortes transformações, fruto da crise política e econômica que vinha se gestando desde o início do século, a partir das mazelas deixadas pelo processo de independência e pelo fim da escravidão, realizado sem uma política planejada. Deixa de ser colônia, porém continua a depender, política e economicamente, dos países de capitalismo avançado. Isto fica evidente na crise de 1929; a quebra da bolsa de Nova Iorque atinge o Brasil, enfraquecendo a já decadente política do café com leite.

No âmbito social, seguindo o modelo conservador da colônia, o país preserva fortes características das relações de produção escravagista, que com o passar do tempo vão se tornando incompatíveis com as novas relações de produção estabelecidas pelo processo de industrialização.

Nas primeiras duas décadas do século XX o Brasil se mostra incapaz de dar respostas às diferentes expressões da questão social advindas da relação capital x trabalho. O problema é tratado como mero caso de polícia, e a organização dos trabalhadores é duramente reprimida, legitimando uma relação trabalhista quase escravocrata.

Nesse contexto de aumento da pobreza, organização do operariado urbano a partir da influência das idéias anarquistas, socialistas e comunistas, ocorre forte movimento de imigração, para atender às necessidades da produção cafeeira e da incipiente indústria. Para enfrentar o êxodo rural e os conflitos políticos e econômicos, o Brasil gradativamente organiza forças de diferentes segmentos sociais, que põem fim à Primeira República com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930.

A segunda república tem início com Vargas assumindo a presidência, com forte discurso populista e corporativo, a partir de uma coalizão de forças que

englobavam segmentos da Igreja Católica, das classes trabalhadores, das forças armadas, da burguesia industrial e comercial e dos produtores rurais.

O primeiro governo de Getúlio Vargas, que perdurou de 1930 até 1945, inaugura na política brasileira uma nova forma de populismo, sustentado pelo discurso de “pai dos pobres”. Antigas reivindicações do operariado, referentes à legislação trabalhista, são transformadas em concessões, o que mantém sob controle amplos segmentos das classes trabalhadoras; ao mesmo tempo os segmentos descontentes são reprimidos com força policial. A questão social passa a ser considerada não mais como caso de polícia, mas como caso de política, inaugurando uma visão política assistencialista e conformadora.

Conforme IAMAMOTTO (1997), a Questão Social consiste no conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura. Ela se origina da emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, impondo seu reconhecimento de classe, em especial através das lutas desencadeadas em prol de direitos dos trabalhadores.

Este foi um período de grande agitação social. A insatisfação popular, devido às condições muito precárias trabalho, à ausência de legislação trabalhista, bem como a inserção de mulheres e crianças no mercado de trabalho, propiciou a organização de diferentes segmentos da classe trabalhadora e a eclosão de greves. Paralelamente ocorria a reorganização da Igreja Católica em bases laicas. Neste contexto começou a ser gestado no Brasil o Movimento da Escola Nova que tem início na década de 1920 e adquiriu relevância marcante a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em março de 1932.

A ideologia do Movimento Escola Nova seguia o mesmo espírito do movimento político revolucionário que levou Vargas ao poder, buscando mudanças na estrutura política, econômica e social que possibilitassem o desenvolvimento e a modernização do Brasil. Segundo seus adeptos, a educação deveria acompanhar o processo de transformação do país, através do estabelecimento de *“diretrizes fundamentais para uma política educacional moderna, adequada às necessidades e*

aspirações do Brasil, uma vez que as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação” (Câmara, 2003:30).

“Durante as décadas de 1920 e 30, a intelligentsia brasileira, particularmente, os intelectuais educadores, objetivou formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país.” (CÂMARA, 2003:31)

O desafio, para o Brasil, era superar sua condição de país atrasado, tendo como referência os chamados países do primeiro mundo. Os educadores do Movimento Escola Nova consideravam a educação o elemento central e a principal responsável por efetuar essa mudança. Este equívoco marcou não só o pensamento desse grupo de educadores como o de diferentes segmentos sociais e educacionais ao longo da história brasileira.

“Imbuídos desse sentido, os educadores procuraram pensar estratégias mais argutas e incisivas de intervenção na sociedade, propondo para isto um programa de reconstrução nacional através da educação. Neste particular, podemos dizer que o Manifesto foi concebido como um instrumento capaz de congrega educadores em torno de um projeto que expressasse as aspirações de uma geração de intelectuais identificados pela ênfase que atribuíam à educação entre todos os grandes problemas nacionais que o Brasil teria que resolver para constituir-se como um país moderno e civilizado” (CÂMARA, 2003:33)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, que tinha como horizonte *“uma proposta que representasse a sistematização de um plano de reconstrução do país via reorganização da educação” (CÂMARA, 2003:36)*, demonstra por um lado, o pensamento e o desejo da vanguarda educacional da época, e por outro, pela própria limitação histórica, uma certa imaturidade teórica no que se refere à possibilidade de conciliar os interesses de classes sociais antagônicas, apesar de

reconhecer as diferenças entre eles. As duas passagens abaixo ilustram esse pensamento:

“Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos(classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil. (...) A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, prepara-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apud GONDRA, 2003: 129/130)

Interessante destacar que o Movimento Escola Nova defende, já na década de 20 e 30, algumas bandeiras até hoje incorporadas por correntes progressistas do movimento organizado dos trabalhadores em educação no Brasil. Isto pode ser observado por alguns princípios citados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932 e apresentando 26 signatários, tais como:

- ❖ Uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos;
- ❖ A educação como uma função essencialmente pública;
- ❖ A escola para todos;
- ❖ A educação laica;
- ❖ A obrigatoriedade da educação até os 18 anos;
- ❖ Autonomia pedagógica;
- ❖ Uma escola que tenha estreita relação com o mundo do trabalho e com a realidade social dos sujeitos;
- ❖ A descentralização que valorize as especificidades regionais, mas que garanta um currículo mínimo e comum a todas as regiões do país através da organização federal.

Alguns dos pontos acima expostos ainda hoje se encontram no cerne da disputa política da educação no Brasil. Passado mais de meio século de lutas e organização dos trabalhadores, as reflexões sobre este tema continuam a girar em torno de uma educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população.

Esses pontos pautaram a discussão sobre a educação durante várias décadas, até a promulgação da atual LDB de 1996, a qual, como veremos adiante, pouco avançou em alguns aspectos, como é o caso da obrigatoriedade, que ficou restrita ao ensino fundamental, e à aproximação entre educação e mundo do trabalho, ainda muito frágil.

Por outro lado, o Manifesto também defendia princípios que hoje foram superados pelos segmentos progressistas da educação; durante algumas décadas eles ratificaram uma concepção de educação elitista, naturalista e positivista e merecem, ainda hoje, uma reflexão mais aprofundada e crítica. A mencionamos alguns, tais como:

- ❖ Seleção de alunos por aptidões naturais;
- ❖ Educação voltada para os interesses dos indivíduos e não para os interesses das classes sociais;
- ❖ A aproximação da escola com o mundo do trabalho através de uma visão restrita de formação da força de trabalho para o mercado;
- ❖ A autonomia financeira e administrativa das unidades escolares.

A luta pela autonomia pedagógica ainda hoje é colocada em segundo plano, sendo gradativamente substituída pelo discurso da autonomia financeira e administrativa, que leva à gradativa desresponsabilização do poder público para com a educação, e à conseqüente mercantilização das unidades de ensino atrás de financiamentos oriundos da iniciativa privada e/ou de grandes empresas estatais através da chamada Responsabilidade Social.

Outro ponto que merece reflexão ainda hoje é a idéia de uma educação pública acima dos interesses das classes sociais, que, como já mencionado anteriormente, não é possível em uma sociedade de classes sociais antagônicas,

como a capitalista. Em qualquer momento histórico, a educação, assim como as demais instituições da sociedade, servirá aos interesses da classe social hegemônica. Isto não implica desconsiderar as possibilidades de construções contra-hegemônicas possíveis e necessárias no âmbito da sociedade de classes.

No segundo momento da educação no Brasil, destacamos a educação no período desenvolvimentista (1946-1964) e a educação tecnocrata do período da ditadura militar (1964-1984).

O período desenvolvimentista no Brasil, também conhecido como Democrático Popular, sucede o primeiro governo Vargas (1930-1945) e se estende até o período da ditadura militar, tendo como um de seus principais pilares o “desenvolvimento” do país e a superação de sua condição econômica e social de subalternidade diante dos países de capitalismo avançado.

Fizeram parte desse período os governos de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (março a agosto de 1961) e João Goulart (1961-1964).

Segundo MESTRINER (2001), apesar de algumas diferenças entre os governos desse período, é possível caracterizá-los por cinco pontos em comum, que formaram o conjunto de ações desse momento histórico, que são:

- 1- Investimento na educação como base da política social, a partir de campanhas de alfabetização;
- 2- Investimento na saúde através de campanhas de combate à desnutrição, investimento em saneamento, educação sanitária e assistência médica;
- 3- Previdência Social restrita aos trabalhadores com vínculo formal de trabalho e centralizada pelo governo federal;
- 4- Parceria do Estado com o empresariado através do sistema S (Senai, Sesc, Sesi), para investimentos em educação e formação da força de trabalho;
- 5- Manutenção da filantropia como forma privilegiada de assistência à classe trabalhadora, através de forte vínculo com a Igreja Católica, além da ampliação da ação da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O período desenvolvimentista caracteriza-se por uma política populista. De um lado é grande o investimento nos interesses da burguesia, na medida em que se incentiva o processo de industrialização e se abre a economia ao capital estrangeiro. Por outro lado, se estabelece uma parceria entre a frágil política social implementada pelo governo e a filantropia baseada na educação burguesa.

Para se compreender o desenvolvimentismo e seus reflexos na política educacional brasileira, é necessário analisar esse período não apenas em seus aspectos econômicos, como alguns autores o fizeram, entrando no equívoco de acreditar que um país cujo modelo de produção estava em momento de transição deveria esperar primeiro que “o bolo crescesse para depois dividi-lo”. É preciso também estudar seus aspectos políticos e sociais.

A esse respeito, afirma OLIVEIRA (2006:30) que *“o ‘economicismo’ das análises que isolam as condições econômicas das políticas é um vício metodológico que anda de par com a recusa em reconhecer-se como ideologia”*.

Para IAMAMOTO (1995), esse período deve ser entendido não apenas como um processo político e econômico, mas essencialmente como uma forma de ideologia que deixou marcas nas décadas seguintes, e que ainda hoje pode ser identificada no discurso capitalista.

O discurso e a ideologia desenvolvimentistas enfatizaram a necessidade de o Brasil superar o seu subdesenvolvimento para atingir o estágio de país desenvolvido, como se essa passagem fosse um percurso natural a ser percorrido por todos os países de industrialização tardia. A teoria do subdesenvolvimento traz em si duas importantes questões que marcaram a história política, econômica e social brasileira, e que têm relação com a política educacional:

- 1- a necessidade de superar a condição de subdesenvolvimento do Brasil, através da transição do modo de produção agrário-exportador para o industrial;
- 2- a condição de país subdesenvolvido estabelecida por um critério estritamente econômico.

Estes dois pontos centrais da ideologia do subdesenvolvimento guardam estreita relação com a política educacional desenvolvida neste período; por um lado isso contribuiu para justificar a baixa qualidade do ensino público brasileiro, pelo fato de que um país subdesenvolvido não tem as condições econômicas necessárias para o investimento na educação. Por outro lado, ainda como um resquício da ideologia dos pioneiros da educação, esta poderia e deveria contribuir de forma central para a superação do subdesenvolvimento do país, justificando assim a necessidade de ampliação do acesso à educação a parcelas da classe trabalhadora.

Merece destaque o fato de que na maioria das reflexões acerca da teoria do subdesenvolvimento, essa política não se configura como parte integrante da lógica do capitalismo internacional. Isso torna as análises da época limitadas, sem considerar a totalidade da dinâmica político-econômica-social-cultural que permeia a lógica capitalista, pela qual a existência dos chamados países “subdesenvolvidos” é condição para haver os países de capitalismo avançado. Esta tese foi defendida por Francisco de Oliveira (2003), em “Crítica à razão dualista - o ornitorrinco”.

A educação populista e corporativista que teve início no primeiro governo de Getúlio Vargas marca o sistema educacional brasileiro, pela necessidade de direcioná-la para o atendimento das demandas econômicas, que tinham como objetivo a superação do subdesenvolvimento.

A educação brasileira, nesse período, será caracterizada por:

- ❖ Ampliação do acesso à educação básica, permitindo o aumento da escolarização de parcelas da classe trabalhadora, como forma de melhor prepará-la para as novas exigências do mercado de trabalho e do desenvolvimento industrial;
- ❖ Rebaixamento da qualidade do ensino, aumentando o abismo entre trabalho braçal e trabalho intelectual;
- ❖ Aproximação do mundo do trabalho com o mundo da escola, sem que isso representasse uma verdadeira integração desses mundos.

Segundo NOSELLA (1998:172), a fase populista e corporativista da educação brasileira se estendeu até a década de 90 do século XX, *“simplesmente porque o populismo é a áurea ideológica “natural” do semi-industrialismo, é a clássica forma política que se impõe quando a consciência coletiva denuncia as fortes desigualdades sociais, sem haver, de fato, a vontade política para superá-las”*.

“Com seus estereótipos de “desenvolvimento auto-sustentado”, “internalização do centro de decisões”, “integração nacional”, “planejamento”, “interesse nacional”, a teoria do subdesenvolvimento assentou as bases do “desenvolvimentismo” que desviou a atenção teórica e a ação política do problema da luta de classes, justamente no período em que, com a transformação da economia de base agrária para industrial-urbana, as condições objetivas daquela se agravavam. A teoria do subdesenvolvimento foi, assim, a ideologia própria do chamado período populista” (OLIVEIRA, 2006:34)

Ainda neste período da educação populista e corporativista, merece destaque a política educacional da ditadura militar que vai de 1964 até 1984.

Este período foi marcado pela forte repressão a todo e qualquer tipo de organização que se opusesse ao regime, considerado como um dos mais violentos e cruéis na história brasileira contemporânea, deixando seqüelas até os dias de hoje nas formas de organização e mobilização da população e na cultura do país.

Segundo MESTRINER (2001), o período ditatorial é marcado pelas seguintes características:

- ❖ Forte repressão a qualquer tipo de organização dos trabalhadores;
- ❖ Prisão, tortura, morte e exílio de muitos intelectuais e pessoas de esquerda;
- ❖ Forte esquema de vigilância e controle através de órgãos como DOI-CODI e Serviço Secreto;
- ❖ Implantação de um novo sistema partidário a partir de 1967, estabelecendo apenas dois partidos (Arena e MDB), com a implantação do Ato Institucional nº. 4;

- ❖ Governos baseados em Atos Institucionais (AI)¹;
- ❖ Inflação alta, desvalorização do salário mínimo e aumento da pauperização dos trabalhadores;
- ❖ Incentivo à entrada de capital estrangeiro;
- ❖ Forte aumento da burocracia estatal, ficando esse período conhecido como período tecnocrata;
- ❖ Concentração de renda acentuada;
- ❖ Educação como prioridade, através do sistema MOBRAL.

Vale destacar, no entanto, que durante o período da ditadura militar foram atendidas algumas das reivindicações históricas das classes trabalhadoras:

- ❖ Criação do INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), ampliando o atendimento hospitalar através da parceria com hospitais privados e o conseqüente repasse de verbas;
- ❖ Implantação do PIS e do Pró-rural (legislação rural previdenciária);
- ❖ Extensão às empregadas domésticas e aos autônomos do benefício da previdência;
- ❖ Construção de casas populares através do Banco Nacional de Habitação (BNH).

A assistência deixa de ser considerada filantropia e ganha status de política social, visando manter a população submissa a uma política com fortes traços assistencialistas e clientelistas, o que serviu para mantê-la sob o controle do Estado autoritário.

Esse cenário político-econômico-social teve reflexos profundos na política educacional desse período. GADOTTI (2003:101), em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1979, afirma que *“o sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população. Em números absolutos, temos mais analfabetos do que em*

¹ O mais conhecido Ato Institucional foi o AI5. Promulgado no governo de Costa e Silva, extinguiu os dois partidos oficiais, a Constituição federal e limitou os poderes do legislativo e do judiciário, ampliando os poderes do presidente da república.

1932, quando os 'pioneiros da educação nova' iniciaram suas lutas em prol da 'democratização' do ensino”.

Ao responsabilizar o sistema escolar da época, GADOTTI (2003) quer mostrar o quanto à escola básica estava comprometida com os princípios e objetivos da ditadura. Tratava-se de uma educação de baixa qualidade, cujo principal objetivo era apenas contribuir para a inserção de parcelas da população no mercado de trabalho, atendendo às necessidades dos avanços na industrialização.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Um de seus objetivos era investir na alfabetização de jovens e adultos, visando “*conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, permitindo melhores condições de vida*” (Lei 5.379 *apud* BELLO, 1993:01).

Criado inicialmente visando a “*educação continuada de adolescentes e adultos*”, o Mobral foi se remodelando ao longo dos anos, para atender à demanda existente de educação de adultos; foram criados diversos programas, que englobavam desde a alfabetização até o esporte e a saúde. Ao se referir ao sistema educacional do período da ditadura militar, GADOTTI (2003:102) afirma:

“Foi no momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semi-analfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico”

O Mobral se constitui como um sistema educacional paralelo ao Ministério da Educação; embora no discurso seu objetivo fosse amenizar o problema do analfabetismo no Brasil, na realidade sua prática se restringiu a levar parcelas da força de trabalho analfabeta ao nível de semi-analfabetismo, numa política voltada para atender às exigências do processo de industrialização do país.

Esse complexo sistema utilizava o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Entretanto, o trabalho do Mobral se distanciava de forma drástica da metodologia do educador pernambucano, por se basear em fundamentos e princípios diferentes. Enquanto o método Paulo Freire propunha a utilização de palavras geradoras que fizessem parte do universo cultural dos alfabetizandos, o Mobral impôs a todo o Brasil quatro palavras geradoras: “sobrevivência”, “segurança”, “necessidades sociais” e “auto-realização”, independente do universo dos educandos. (documento básico do Mobral de 1975 *apud* GADOTTI, 2003:104).

Experiências baseadas em um mesmo método podem ter objetivos e conseqüências diversas, se tiverem por base princípios políticos e referenciais teóricos diferentes.

“A filosofia da educação subjacente ao Mobral é esta: “dar” o significado do mundo do analfabeto criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz”, um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência” (GADOTTI, 2003:103).

A proposta do Mobral nos permite identificar com precisão o estreito vínculo entre interesses políticos e econômicos e a orientação educacional. No caso do Brasil, essa relação se dá a partir das necessidades da indústria em desenvolvimento e da necessidade de legitimar a transição do Capitalismo Concorrencial para o Capitalismo Monopolista.

*“O projeto **MOBRAL** permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada nos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas”* (BELLO,1993:12).

Como diz a música de Herbert Vianna, denominada “Mobral”, *“Do que adianta? (...) Só aprendeu o bê-á-bá/ Para tirar carteira de trabalho/ E não entendeu Zé Ramalho cantar/ Vida de gado/ Povo marcado/ Povo feliz”*.

Neste período também ocorreu uma série de iniciativas contra-hegemônicas, as quais se utilizaram dos princípios da educação popular como ferramenta para se contrapor ao *status quo*, contribuindo de forma importante para a organização de parcelas da classe trabalhadora envolvida em movimentos sociais e populares.

No início da década de 60, a expressão educação popular ganha destaque, a partir da divulgação do termo, fruto da iniciativa de movimentos progressistas. Também o Estado, se apropriando do termo de forma populista, realiza iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB)². Porém, as concepções norteadoras das diferentes experiências de educação popular tinham conotações políticas distintas; para o Estado, a educação popular era vista como uma resposta à demanda do capital por uma força de trabalho mais qualificada; já para os movimentos progressistas era uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência das classes subalternas, como demonstra a citação abaixo.

“A educação popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.” (VALE, 1992: 57)

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, *“com ou sem o símbolo deste nome sonoro: educação popular, é justo reconhecermos que existe entre nós toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores que nos autoriza pensar em uma tradição cultural própria na educação”*

² Importante destacar que algumas experiências do MEB, realizadas em parceria com a Igreja Católica, tiveram forte cunho progressista, o que demonstra a contradição existente no interior das próprias ações do Estado.

(2002:142). O autor sugere, assim, que algumas experiências de educação popular aconteceram anteriormente à década de 60.

Porém, mesmo considerando que desde o início do século XX já eram desenvolvidas experiências cujos princípios norteadores eram o que mais tarde convencionou-se chamar de educação popular, esta só aparece de forma sistematizada, com consistência teórica na década de 60.

Apesar das diferentes leituras sobre a educação popular, o eixo hegemônico que norteou grande parte das experiências tinha como objetivo principal possibilitar às camadas subalternas, fossem da cidade ou do campo, o acesso ao direito básico à educação. Esta não consistiria apenas no aprendizado das letras, mas essencialmente na leitura do mundo, bem como na possibilidade de superação do senso comum enquanto única forma de crítica à organização social e apontar para uma perspectiva de transformação.

As experiências progressistas de educação popular foram fortemente reprimidas pela ditadura militar, ficando restritas a pequenos espaços como igrejas, associações de bairro e à iniciativa de pequenos grupos, que, tentando burlar a repressão, foram desenvolvendo suas ações, embora com menos fôlego e com restrita participação. Já as ações promovidas pela ditadura ganhavam o país, enchendo salas para a alfabetização de adultos com o objetivo estrito de ensiná-los a ler as letras, não a ler o mundo.

O período da ditadura militar começa a agonizar já na segunda metade da década de 70. Seu final teve o marco das eleições presidenciais diretas de 1994, realizadas após um forte processo de mobilização popular, que ficou conhecido como “Diretas Já”, que recebeu o apoio do movimento contra a carestia e da reorganização de alguns movimentos sociais.

A década de 80 inaugura uma nova etapa no desenvolvimento capitalista brasileiro. A luta pela redemocratização do país e o fim da ditadura militar mobilizou parcelas significativas da população, impulsionando a rearticulação de antigos movimentos sociais e a articulação de novos.

O país vive um momento de grandes mudanças, iniciado pela campanha das “diretas já”. Além disso, os movimentos sociais exigem a reabertura política, ocorre a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), surge a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e ainda um grande número de Organizações Não-Governamentais, que se expandiram de forma espantosa na década seguinte.

As mudanças engendradas na sociedade brasileira atingiram os campos político, econômico, social e cultural. Este fato é perceptível pela ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho, o aumento de lares chefiados por mulheres, a redução da natalidade e da mortalidade infantil, o surgimento de novos arranjos familiares. Além disso, profundas mudanças começam a ser operadas na forma de gerir e organizar a produção, sinalizando as grandes transformações no mundo do trabalho, que irão se concretizar na década de 90.

Estas transformações no mundo do trabalho são provocadas pelos avanços tecnológicos, a expansão de determinados setores produtivos e a retração de outros e o conseqüente aumento da exploração da força de trabalho; tudo isso em nome do crescimento econômico acelerado.

“A opção política de crescimento econômico com super-exploração da força de trabalho resultou, ainda, em processo contínuo de concentração de renda, que, ao mesmo tempo em que atirava parcela significativa da população ao nível da miséria absoluta, reduzia a capacidade dinâmica do mercado interno.” (NEVES, 1999:31/32)

O Brasil se confirma como um país essencialmente urbano na década de 80, conseqüência do êxodo rural iniciado na década de 70, que contribuiu sobremaneira para o surgimento e a ampliação de inúmeras favelas nos grandes centros urbanos, em especial no Rio de Janeiro e São Paulo.

Outro importante traço desse período foi o crescimento descontrolado do desemprego estrutural. Isto aumentou de forma considerável o exército industrial de reserva, cujo papel, na lógica de acumulação capitalista, é fundamental, na medida em que pressiona a parcela da classe trabalhadora inserida no mercado formal de trabalho, para que aceite as precárias condições de trabalho, a exploração, os baixos salários etc.

Como conseqüência desse processo de mudança do capitalismo, temos o empobrecimento acelerado de parcelas significativas da classe trabalhadora, que pouco a pouco vão engrossando as filas de desempregados e/ou os bolsões de miséria dos grandes centros urbanos, provocando o aumento da violência urbana e da criminalidade.

Na década de 80 começam a ficar evidentes as contradições geradas pelo próprio capitalismo, o qual, na medida em que se desenvolve e fortalece, aumenta de forma avassaladora a pobreza e a miséria, gerando problemas como a violência, a criminalidade, a devastação ambiental, o aumento do fosso existente entre ricos e pobres, elevando o Brasil, no início do século XXI, ao posto de país com a maior desigualdade social do mundo.

Como forma de controlar e amenizar a pobreza gerada com o desenvolvimento capitalista, o Estado se vê obrigado a aumentar as respostas às demandas de parcelas da classe trabalhadora; a assistência social adquire o status de seguridade social, dever do Estado e direito da população, a partir da promulgação da Constituição de 1988.

A década de 80 chega ao fim em um clima de redemocratização, mobilização popular e conquista de direitos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988³; havia a expectativa de que tivesse chegado a hora de “repartir o bolo”, que crescera nas últimas décadas, através do combate à inflação, aumento real do salário mínimo, luta contra a corrupção e investimento no social.

³ A Constituição Federal de 1988 tem fortes traços e orientação liberal, colocando como primeiro responsável pelo bem estar da sociedade a própria sociedade e a família, relegando ao Estado um papel secundário, abrindo espaço para o que na década seguinte se constituirá como o “protagonismo da sociedade civil organizada” e a diminuição dos investimentos públicos no social.

Só a partir da década de 80 se investiu de fato em uma política de ampliação real das escolas, com o objetivo de atender à demanda da população. Porém continuou a discrepância entre quantidade e qualidade, presente ainda hoje no sistema educacional brasileiro. O ganho deste período, para a educação, foi que se reforçou a idéia de uma educação pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado e direito de toda a população.

Contrariando as expectativas de parcelas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, a década de 90 começa com a eleição do presidente Collor de Melo, que derrota Luiz Inácio Lula da Silva, que era, naquele momento, o representante dos anseios e reivindicações das classes subalternizadas. Tem início a política neoliberal no Brasil.

Em todos esses momentos históricos da sociedade moderna, se atribuiu à educação e à instituição escolar, a função de contribuir para a “emancipação” dos indivíduos, independente de sua classe social, religião ou raça.

Já para a teoria liberal, a educação e a escola não deveriam estar a serviço de nenhuma classe social, e sim a serviço do indivíduo, do “*homem total, liberado e pleno*” (CUNHA, 1985:34).

Porém, sabemos a enorme distância que existe entre o discurso liberal e a sua prática; enquanto o discurso prega a liberdade e a igualdade, na prática a concepção liberal e/ou sua vertente neoliberal criaram uma sociedade cada vez mais desigual e elitista, reforçada pelo modelo educacional vigente.

1.3. A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, a educação recebe relevante influência da política neoliberal, hegemônica no mundo capitalista contemporâneo, que atinge de forma

singular os chamados países subdesenvolvidos, aumentando ainda mais o fosso existente entre países ricos e países pobres.

O neoliberalismo se configura como uma forma de organização do Estado capitalista, tendo como objetivo central manter a acumulação e o desenvolvimento capitalista.

A formulação do neoliberalismo remonta à década de 40. Ficou no papel por aproximadamente 40 anos, período em que o Estado de Bem Estar Social propiciava à Europa viver décadas gloriosas; a economia voltava a crescer no período do pós-guerra, havendo forte investimento na esfera social, na geração de empregos e no atendimento de reivindicações das classes trabalhadoras.

O Chile, no governo de Augusto Pinochet, foi o primeiro país a aplicar o receituário neoliberal, acrescido de uma forte dose de repressão militar, imposta por uma das ditaduras mais violentas da América Latina. Como a importância política e econômica do Chile no contexto mundial é muito restrita, sua experiência neoliberal não causou grandes repercussões; isto só aconteceu a partir das experiências da Inglaterra e dos Estados Unidos na década de 80.

A cada crise cíclica do capitalismo, este sistema hegemônico na sociedade há aproximadamente 500 anos, impõe repensar suas ações, diretrizes e forma de organização dos Estados. Estas crises cíclicas fazem parte da própria constituição do capitalismo, que, ao se desenvolver, gera também contradições inerentes à sua própria forma.

O termo neoliberalismo significa novo liberalismo. Ele resgata alguns de seus princípios clássicos agregando, simultaneamente, novas exigências, que passam por uma outra organização da gestão do Estado e das formas de administração da produção, das quais destacamos:

Na gestão do Estado:

- ❖ Estado mínimo, com poucos investimentos no social;
- ❖ Intervenção do Estado na economia, para garantir a acumulação capitalista;

- ❖ Flexibilização das leis trabalhistas;
- ❖ Criação de políticas sociais focais, setorializadas e seletivas;
- ❖ Incentivos à entrada de capital estrangeiro;
- ❖ Privatização;
- ❖ Forte controle da organização dos trabalhadores;
- ❖ Reforma financeira, trabalhista, tributária e previdenciária;
- ❖ Manutenção da taxa de câmbio competitiva;
- ❖ Controle dos juros;
- ❖ Incentivo à exportação.

Na gestão da produção:

- ❖ Passagem do modelo fordista para o modelo toyotista/ flexível;
- ❖ Produção diversificada;
- ❖ Emprego de alta tecnologia, com introdução da robótica;
- ❖ Reengenharia;
- ❖ Implantação dos círculos de qualidade total;
- ❖ Exigência de trabalhador polivalente;
- ❖ Baixos estoques;
- ❖ Manutenção de altas taxas de desemprego.

O pacote neoliberal, designado pelo chamado “Consenso de Washington”, foi o mesmo para todos os países da América Latina; foram diferentes apenas os momentos históricos em que foi possível implantá-lo. O pano de fundo essencial para a sua realização foi sempre a superexploração da força de trabalho e o aumento do exército industrial de reserva.

“As reformas para a América Latina, segundo ‘Washington’, deveriam ter como principais objetivos: o crescimento, a baixa inflação, manter uma balança de pagamentos equilibrada e uma distribuição de renda mais eqüitativa. Além destes, os ‘vizinhos latinos’ também deveriam buscar: a promoção da democracia, a promoção dos direitos humanos, a supressão do tráfico de drogas, a preservação do meio-ambiente, o controle do crescimento populacional e, eventualmente, causas mais específicas como ‘salvar as florestas tropicais’. Os interesses de ‘Washington’ são os interesses estratégicos e comerciais

dos EUA, mas estariam aliados à necessidade de crescimento e prosperidade da América Latina.” (MELLO, 2004:116/117)

Entre outras características inerentes ao neoliberalismo, é necessário ressaltar o componente ideológico dessa forma de organização da sociedade. Este foi um aspecto fundamental na consolidação de uma cultura e de um pensamento hegemônico, que construiu a simples idéia de que “tudo sempre foi assim e sempre será”, levando significativas parcelas das classes trabalhadoras a uma condição de aceitação e adaptação ao *status quo*, dificultando sua mobilização de classe.

Nesse sentido, afirma IAMAMOTTO (1995:107/108): *“O modo capitalista de produzir supõe, pois, um ‘modo capitalista de pensar’, que expressa a ideologia dominante na sua força e nas suas ambigüidades”*. Isto nos permite compreender o papel central que a educação exerce para legitimar e manter a ordem capitalista, sendo, portanto, uma ferramenta essencial na reprodução de sua ideologia e de sua cultura, “disciplinando” as classes trabalhadoras.

No Brasil, a experiência neoliberal teve início no governo de Fernando Collor de Melo, foi legitimada no governo de Fernando Henrique Cardoso e se mantém até o atual governo de Luis Inácio Lula da Silva. Todos esses governos vêm seguindo de forma disciplinada as diretrizes da política neoliberal ditadas pelos órgãos internacionais para o Brasil, desde a área social e educacional até o mundo do trabalho, realizando privatizações e reformas, que já marcam a história recente do país.

“A expressiva votação de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República, a vitória massiva dos governadores de estado a ele coligados, o reforço ao conservadorismo no Congresso Nacional legitimam a hegemonia neoliberal no conjunto da sociedade brasileira no apagar das luzes do século XX.” (NEVES, 1997:82)

Vale ressaltar que a política neoliberal, no Brasil, veio reforçar a lógica capitalista imposta desde a primeira república, na qual os interesses das classes hegemônicas e a manutenção da acumulação capitalista tinham primazia sobre qualquer outro interesse.

Como não podia deixar de ser, também na educação a política neoliberal veio apenas fortalecer uma lógica há muito instituída, visto que no Brasil a educação sempre esteve a serviço dos interesses da burguesia e sua necessidade de manter e/ou desenvolver diferentes formas de produção e apropriação.

NOSELLA (1998) afirma que esse terceiro momento da educação no Brasil (a partir de 1990), se caracteriza como uma difícil tarefa de recuperação da qualidade do ensino. A partir desse entendimento, sugere que sejam considerados os seguintes pontos:

- 1- A generalização do sistema escolar de qualidade está atrelada à expansão do sistema produtivo;
- 2- A necessidade de fazer maior distinção entre a escola obrigatória e a escola pré-profissional e profissional;
- 3- A necessidade de flexibilizar o conceito de escola unitária;
- 4- Repensar a educação noturna e supletiva;
- 5- A necessidade de resgatar a qualidade da formação dos profissionais da educação;
- 6- A necessidade de um sistema de avaliação amplo e eficiente.

Portanto, é preciso reforçar que a história da educação, no Brasil, tem sido balizada pelos interesses da classe hegemônica no poder, de forma coerente com a política capitalista. São nítidos os vários traços dessa política ao longo de nossa história recente, marcada por alguns avanços, mas, sobretudo, pela conservação dos elementos ideológicos e o reforço do *status quo*.

Como afirma GADOTTI (2003), *“o Brasil optou por um modelo de desenvolvimento capitalista que considera a educação um aspecto secundário. É por esse motivo que o governo vem se desobrigando, ‘lenta e gradualmente’, da tarefa de educar, entregando a educação à empresa particular. A educação entre nós, graças à política educacional do regime militar, tornou-se um negócio, uma traficância”*.

A década de 90 é marcada por quatro aspectos referentes à política educacional brasileira, que podem ser assim resumidos:

- 1- política educacional voltada para as exigências do Banco Mundial e do FMI, condicionando novos empréstimos ao cumprimento de suas exigências;
- 2- o fortalecimento da lógica da educação como mercadoria;
- 3- elaboração da nova LDB, em 1996;
- 4- ampliação expressiva do número de vagas nas escolas públicas, melhorando o acesso à educação básica e obrigatória;

As marcas históricas da política capitalista e os traços da ideologia neoliberal impregnaram a política educacional brasileira na década de 90; sua concretização se manifesta, em especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996.

A LDB representava, para parcela dos trabalhadores da educação organizados, uma perspectiva de legitimação de uma nova ordem educacional, através da explicitação de princípios, diretrizes e valores voltados para novos sentidos para a vida social. No entanto, transformou-se em mais uma derrota, com a aprovação do texto elaborado pelo professor Darcy Ribeiro, que não englobava as discussões dos profissionais da educação e acabou fortalecendo a perspectiva liberal. Esse processo, na verdade, teve início já na década de 80, no âmbito da promulgação da Constituição Federal de 1988, que propunha novas linhas para a educação no Brasil.

Logo após a Constituição de 88, tem início junto aos setores organizados dos trabalhadores da educação uma longa discussão a fim de rever a LDB, de forma a

garantir a ampla participação e contribuição desses profissionais na esfera de seus elementos constitutivos.

A primeira proposta de alteração da Lei foi elaborada por Dermeval Saviani, na época, membro do Conselho Nacional de Educação. Ela foi apresentada ao Deputado Jorge Hage (então do PSDB), e após sofrer algumas emendas, passou a tramitar na câmara federal. Tratava-se de uma proposta progressista, na qual se afirmava, entre outras coisas, a primazia da educação pública e o não repasse de verbas públicas para instituições de ensino privadas.

Esse projeto sofreu diferentes formas de boicote durante a tramitação e sua votação final foi sendo protelada. O substitutivo de Jorge Hage recebeu 1263 ementas, das quais 80% foram apresentadas por um deputado ligado ao governo Collor, o que demonstrava seu objetivo claro de dificultar a aprovação do projeto.

Enquanto isso entra também para tramitação no Congresso Nacional uma nova proposta de LDB, redigida pelo então senador Darcy Ribeiro; com um conteúdo mais liberal, para não desagradar à bancada dos empresários da educação, conseguiu o apoio necessário para a sua aprovação, antes mesmo do substitutivo de Jorge Hage.

Esse processo de aprovação da nova LDB causou muitas insatisfações, em especial ao movimento organizado dos trabalhadores na educação, por ter sido aprovado sem discussão com as bases e mantido os privilégios do setor empresarial da educação.

“Não podemos perder de vista o caráter de classe, o caráter ideológico da educação, cuja função, na nossa sociedade, é manter as relações de dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista de produção. É uma força social considerável posta a serviço da dominação, criadora de um senso comum unificador e coeso em favor dos valores capitalista-burgueses. As reformas efetuadas neste país a partir de 1968, baseadas em relatórios elaborados por especialistas americanos, são um indicador da relevância do fator educação na manutenção da forma capitalista de vida e de sua visão de mundo. O sistema educacional foi dinamizado

– aumento de vagas no 3º grau, por exemplo - para permitir a expansão e conservação das estruturas básicas do sistema capitalista.” (GADOTTI, 2003:128)

As diversas teorias da educação originadas pelo pensamento liberal do século XVIII vêm tentando atribuir à educação e, em especial à instituição escolar, o papel de detentora exclusiva das possibilidades de reconstrução social, de ascensão social e de emancipação política numa perspectiva de mudança da sociedade. Dessa forma, escamoteia-se o caráter eminentemente ideológico da educação, que é direcionado pelo Estado burguês, altamente excludente e classista.

É sob a orientação deste Estado que a educação, no Brasil, passa por diferentes fases de constituição. Ora com o objetivo de diminuir o analfabetismo e aumentar a escolarização da força de trabalho, ora movida pela necessidade de maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender às demandas do mercado, ou ainda para aumentar a escolarização, gerando um grande investimento na difusão do ensino fundamental através da ampliação da rede de atendimento.

Como afirma Neves (2002:163), *“nos anos 1990, impulsionado por motivações distintas, o projeto neoliberal de educação propôs como objetivo e vem executando, com relativo sucesso, o alargamento na base do sistema educacional brasileiro, mais precisamente do ensino fundamental”*.

Assim, a educação brasileira muito pouco teve de “leitura de mundo”, visto que veio se desenvolvendo sob as orientações do Estado Brasileiro (seja ele uma ditadura ou “democracia”) e para atender à demanda do mercado. Hoje também é questionável a qualidade da “leitura das palavras” oferecida pelas escolas públicas às classes trabalhadoras, pois como demonstram as pesquisas, diversas crianças têm chegado à 4ª série sem saber ler, e sabendo escrever apenas o próprio nome.

O ensino fundamental, no Brasil, aumentou sua abrangência nas últimas décadas. Contudo, parece existir unanimidade na visão de que esse aumento se deu com prejuízo da qualidade do ensino, que continua muito aquém das necessidades reais da população.

"Além de alfabetizar menos, o Brasil alfabetizou com pior qualidade do que a maioria dos países do mundo. Quanto mais ofereceu educação às massas, mais deteriorou a sua qualidade." (Carta Capital nº 261, de 2003. "Seu País: não se ufane tanto": 30). A mesma reportagem menciona um estudo sobre educação efetuado pela Unesco em 41 países, no qual o Brasil ficou em 37º lugar no que se refere à leitura. A pesquisa detectou que 50% dos escolares brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, conseguem ler palavras em anúncios e capas de revistas e sabem assinar o próprio nome, mas não compreendem um texto.

Para entender a crise por que passa a educação brasileira hoje é preciso também considerar que ela está ligada à política de "ajuste estrutural" do Consenso de Washington, em cujos preceitos se assentam as privatizações promovidas pelos governos neoliberais. No âmbito da educação, os números nacionais são alarmantes: 22 milhões de analfabetos adultos, 15 milhões de analfabetos funcionais, 3 milhões de crianças de até 14 anos fora da escola (Alencar, 2002: 56).

Como veremos adiante, os sintomas de um país extremamente desigual - subordinado aos interesses do capital internacional e voltado para a garantia da acumulação capitalista - se farão sentir de forma devastadora nas escolas dos espaços populares dos grandes centros urbanos. Isto se explica, principalmente, pela desimportância crescente da população pobre para a racionalidade do capitalismo. No caso particular da população favelada, este fenômeno se agudiza de tal forma que, no caldo cultural das cidades, a estigmatização, a marginalização e a criminalização da pobreza são naturalizadas, dando espaço para a criação de um *apartheid* social.

CAPÍTULO 2

O ESPAÇO DA FAVELA E SEUS MORADORES – EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

2.1. A FAVELA E O MITO DA CIDADE PARTIDA

A gênese das favelas cariocas data da virada do século XIX para o século XX, quando o Brasil inicia o seu processo de transformação de uma economia agroexportadora para uma economia industrial. A abolição da escravidão, em 1888, e o início do processo de industrialização começam a colocar os centros urbanos em evidência, pelo florescimento das atividades comerciais e industriais e das mudanças que resultaram da disseminação das chamadas forças progressistas.

Outro fator importante na constituição das favelas cariocas foi a formação e posterior remoção dos cortiços, que começam a surgir no Rio de Janeiro no início do século XX, juntamente com a industrialização e o desenvolvimento do capitalismo no país. Elas eram inicialmente habitadas por migrantes, oriundos em sua maioria das regiões nordeste e norte, e trabalhadores rurais advindos de diferentes regiões do Estado, que buscavam a cidade na esperança de obter uma melhor condição de vida.

“A partir da proibição do tráfico negreiro em 1850, e por força da capitalização do boom cafeeiro e da expansão econômica que ocorre até 1875, progressivamente crescem os centros urbanos mais desenvolvidos e populosos novos tipos de habitações coletivas, verdadeiras senzalas urbanas, focos de doenças endêmicas para abrigar os novos habitantes: os cortiços e as cabeças-de-porco, que serviam de moradia para 4% da população do Rio por volta de 1869 e chegaram a 25% nos primeiros anos da República”. (Habitação Popular: Inventário da ação governamental, 1985: 26)

A primeira favela do Rio de Janeiro é datada de 1897. Há divergências em relação à sua localização que, para alguns autores é o Morro da Providência e para outros, o Morro de Santo Antônio. Já no início do século começam as preocupações por parte dos governantes em relação aos moradores desses espaços, seja em função de questões habitacionais, de higiene ou ainda no que tange à contenção da delinqüência.

A história das favelas no Rio de Janeiro é marcada por uma série de iniciativas que buscavam amenizar o “problema” que saltava aos olhos e que desde cedo preocupava a burguesia: o agravamento contínuo da questão social, que tem na constituição das favelas uma de suas expressões.

Já no início do século tem início uma série de iniciativas públicas com o intuito de “tratar” a questão das favelas, fato que ganha maior intensidade a partir das décadas de 30 e 40. A criação da Fundação Leão XIII, responde a esse objetivo de intervenção do poder público através dos Centros de Ação Social implantados nas favelas, cujas áreas prioritárias de trabalho eram o serviço social, a saúde, a engenharia e a administração.

Este período, de certa forma, inaugura o mito da cidade partida (apesar de o termo só ter sido cunhado na década de 80), na medida em que se institui uma série de iniciativas e de formulações teóricas e políticas que tratam as favelas como espaços estranhos no âmbito da cidade. Nesse sentido são consideradas como áreas desconectadas dos demais bairros e não como um espaço constitutivo da cidade, geradas a partir da existência de grande desigualdade social. Segundo essa lógica, as favelas passam a ser tratadas como um problema de saúde pública e de higiene, ao invés de uma expressão da questão social.

Para além dessas formas de serem concebidas e “enfrentadas”, as favelas eram comumente vistas como um problema habitacional, conforme se observa nos documentos da Fundação Leão XIII, nos quais são apresentadas como “solução ideal do problema de uma favela”, as seguintes fases:

“1ª fase: conhecimento da favela (levantamento estatístico, classificação das famílias e dos indivíduos, estudo da comunidade);

2ª fase: tratamento das famílias: serviço social, educação, saúde, organização social da comunidade;

3ª fase: extinção da favela: medidas preliminares (demolição dos barracos e fiscalização dos terrenos) e medidas construtivas: urbanização das favelas ou transferência das famílias para conjuntos residenciais e colônias agrícolas” (Fundação Leão XIII, apud Parisse, 1969:126).

Restringindo o problema das favelas à questão habitacional, desconsidera-se a situação de vida dos moradores e as origens desse fenômeno, o que acaba por responsabilizar os indivíduos por sua situação precária.

“Os assim chamados problemas habitacionais, entre os quais a própria favela, devem ser entendidos no âmbito de processos sócio-econômicos e políticos abrangentes, que determinam a produção do espaço de uma cidade e refletem sobre a terra urbana a segregação que caracteriza a excludente dinâmica das classes sociais.” (KOWARICK, 1993:83)

A partir da década de 50, as favelas passam a ser um dos principais problemas da cidade do Rio de Janeiro, exigindo respostas do poder público, como nos mostra a reportagem de fevereiro de 1952 do jornal *O Globo*: *“observamos e analisamos... a doença, a vergonha e o crime que são as favelas... Clamamos e insistimos certos de que não há na Capital do país problema que sobreleve em gravidade o das favelas”* (apud PARISSE, 1969:129).

Nesta época começam a ser explicitadas as primeiras visões estereotipadas sobre as favelas do Rio de Janeiro, pautadas por uma lógica homogeneizadora, na qual todas as favelas são consideradas iguais, caracterizadas pela ausência de serviços públicos e de condições básicas de estrutura existentes nos bairros tradicionais. A definição do censo demográfico de 1950, realizado pelo departamento de Geografia e Estatística da prefeitura do Distrito Federal sobre as favelas da então capital do país é reveladora destes sentidos.

*“São consideradas favelas todos os aglomerados urbanos que possuam, total ou parcialmente, as seguintes características:
Proporções mínimas: agrupamentos prediais ou residenciais formados com unidades de número geralmente superior a 50.
Tipo de habitação: predominância, no agrupamento, de casebres ou barracões de aspecto rústico, construídos principalmente de folhas de flandres, chapas zincadas, tábuas ou materiais semelhantes.
Condição jurídica de ocupação: construção sem licenciamento e sem fiscalização, em terrenos de terceiros ou de propriedade desconhecida.
Melhoramentos públicos: ausência, no todo ou em parte, de rede sanitária, luz, telefone e água encanada.
Urbanização: área não urbanizada, com falta de arruamento, numeração ou emplacamento.”*

Marcadas pelo discurso da ausência como afirma o geógrafo Jailson de Sousa e Silva, as favelas passam a ser designadas por aquilo que *não são*, pela sua negatividade. Esta percepção vai se disseminando na mídia e nas definições acadêmicas, contribuindo assim para reforçar os estereótipos e o estigma que paira sobre esses espaços, e em especial sobre seus moradores, os chamados favelados.

A partir da década de 50 e até os dias atuais, persiste a visão de que as favelas são locais sujos, de grande aglomeração populacional, dominadas pela violência bárbara entre os moradores, e onde proliferam as doenças, a marginalidade e a delinqüência. Essa visão homogeneizada sobre todas as favelas vem contribuindo para reforçar a lógica da “cidade partida”. É como se no mesmo espaço geográfico que constitui a cidade do Rio de Janeiro coexistissem duas cidades, a do “morro” e a do “asfalto”, que não podem conviver “harmoniosamente”, pois a primeira vive a ameaçar a segunda.

Como ressalta KOWARICK (1993), tradicionalmente as favelas se apresentam como a forma mais viável de sobrevivência de parcelas da classe trabalhadora, por significarem uma economia no que se refere aos gastos habitacionais e de transporte, já que em sua maioria se encontram localizadas próximo aos centros de emprego.

A segunda metade do século XX assistiu ao agravamento da questão social, que tem nas favelas uma de suas principais expressões no âmbito dos grandes centros urbanos. A partir do final da década de 80 e início da década de 90, este panorama se transforma quando as organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas tomam a cena.

A alusão à “cidade partida”, termo cunhado por alguns teóricos e estudiosos de favelas e divulgado através do livro *Cidade Partida* (1994) de Zuenir Ventura, na construção teórica considerada nesta análise, nos parece impreciso visto que na mesma cidade se expressam faces diferentes da realidade social. Essas diferenças são conformadas pela lógica do sistema capitalista que divide a sociedade em classes sociais distintas e antagônicas, representadas tradicionalmente pela oposição entre burguesia e proletariado.

Parece-nos que ao considerar real a existência de uma “cidade partida”, afirma-se a diferença entre a realidade social do “asfalto” e do “morro”. Porém, se analisarmos a realidade e a constituição geográfica do Rio de Janeiro, verificamos que ele é formado por bairros nobres, favelas e uma imensidão de bairros populares (periféricos ou de subúrbio), nos quais se concentra uma população maior que a das favelas. Esse cenário nos remete à necessária leitura da realidade atravessada pela constituição e ação das classes sociais

Outro ponto importante a ser observado é que o discurso da “cidade partida”, com sua constante oposição entre “morro” e “asfalto”, baseada em uma ameaça de levante, gera um singular medo, fundado no perigo de o “morro ocupar o asfalto” e assim alterar a rotina de vida das classes médias e altas. Esse medo é alimentado pelo mito da pobreza violenta, ou seja, da constituição social dos pobres como bandidos em potencial.

Nessa perspectiva o Estado se faz presente junto às classes subalternas de forma repressiva, utilizando a polícia como instrumento de coação e repressão através da violência, montando um verdadeiro equipamento de guerra, como é o caso do “caveirão”.

Essa lógica camufla o real sentido da constituição das favelas e da pobreza do Brasil, como parte inerente à própria lógica de acumulação capitalista, o que faz das favelas um dos espaços de moradia da classe trabalhadora. Como afirmam alguns estudiosos das favelas cariocas, como Jailson Souza e Silva e Marcelo Freixo, apenas 1% da população das favelas tem envolvimento direto com o tráfico de drogas. Isso pressupõe que os 99%, provêm seu sustento e o de suas famílias, no âmbito do trabalho formal e informal, do trabalho autônomo precário, ou ainda os programas sociais das diferentes esferas governamentais e o auxílio de ONG's presentes nestes espaços.

Creemos ser relevante destacar uma tendência em curso na rede social da cidade, que parece generalizar o medo gerado pela violência (em suas múltiplas causas) e pelo crime organizado para o temor a todo e qualquer morador de favela, que passa a ser considerado como um bandido em potencial. Essa construção social serve para justificar posições altamente conservadoras, como a proposta de diminuição da maioria penal, o isolamento das favelas por muros, etc. bem como diversas iniciativas no âmbito do assistencialismo e da caridade.

Para além de se questionar o mito da “cidade partida” a partir de uma análise social e econômica, necessário se torna questionar essa lógica a partir da constituição do capitalismo e, em especial, no âmbito dos países periféricos como o Brasil.

Os precursores do neoliberalismo, implantado a partir da década de 90 no Brasil, já afirmavam, segundo Perry Anderson, *“que a desigualdade era um valor positivo - na realidade imprescindível em si”*, para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo. Para que o capitalismo se desenvolva e continue a gerar lucros, é necessário, entre outras coisas que se crie e mantenha a divisão da sociedade em classes, a desigualdade social e a subjugação de uma classe por outra.

“A periferia como fórmula de reproduzir nas cidades a força de trabalho é consequência direta do tipo de desenvolvimento econômico que se processou na sociedade brasileira das

últimas décadas. Possibilitou, de um lado, altas taxas de exploração de trabalho e, de outro, forjou formas espoliativas que se dão no nível da própria condição urbana de existência a que foi submetida a classe trabalhadora.” (KOWARICK, 1993:42/43)

Conforme essa lógica, é na atual fase neoliberal do capitalismo que o Brasil atinge os maiores níveis de desemprego; há um aumento assustador da desigualdade social, da pauperização e, por consequência, da violência urbana.

É importante analisar o crescimento das parcelas da classe trabalhadora não inseridas no mercado formal de trabalho. Alguns autores as denominam de “população supérflua”, partindo do pressuposto que elas não têm nenhuma importância para o atual estágio do capitalismo. Marx já as caracterizava como “superpopulação relativa”, parte consubstancial da lógica de dominação do capitalismo, que aparece já no período da acumulação primitiva do capital. Além disso, sua existência é necessária para a manutenção material e ideológica da subalternização das classes trabalhadoras, em especial das parcelas inseridas no mercado formal de trabalho.

“Ao progredir a produção capitalista, em seu pleno desenvolvimento, quebra toda a resistência; a produção contínua de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em harmonia com as necessidades de expansão do capitalista sobre o trabalhador” (MARX, 2001:851).

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a superpopulação relativa passa a ser controlada pelas classes que detêm a hegemonia do Estado, através da força e do assistencialismo; uma nova sociabilidade é construída, a partir de novas formas de subordinação e submissão das classes trabalhadoras. Tal fato vai se configurar também no interior do tráfico de drogas, como veremos adiante.

As condições de vida das classes trabalhadoras estão diretamente ligadas a sua forma de inserção nas relações sociais de produção. Com o aumento do

desemprego, grandes contingentes de trabalhadores passam a sobreviver precariamente, através do trabalho informal, dos biscates, da caridade, da filantropia e dos escassos programas de assistência. Para eles resta apenas como alternativa de moradia viver nas favelas e subúrbios.

“As condições de vida dependem de uma série de fatores, da qual a dinâmica das relações de trabalho é o ponto primordial. Não obstante tal fato, é possível fazer uma leitura dessas condições através da análise da expansão urbana, com seus serviços infra-estrutura, espaços, relações sociais e níveis de consumo, aspectos diretamente ligados ao processo de acumulação do capital.” (KOWARICK, 1993:33)

As favelas, “estranhamente”, se tornam foco de ação de Organizações Não Governamentais, através do discurso da garantia de acesso a novas oportunidades. Este fato, aliado à ausência do poder público, acaba por reforçar de forma perversa a lógica capitalista neoliberal.

Hoje as favelas só ocupam a pauta do poder político quando a violência comandada pelas organizações do tráfico atinge a classe média, como nos casos de fechamento da Linha Vermelha, da Linha Amarela e da estrada da Rocinha. Por outro lado, elas são disputadas pelas ONG's, em busca de financiamentos para projetos sociais que, em sua maioria, pouco contribuem para mudar efetivamente a condição de vida das pessoas atendidas. No atual cenário do capitalismo as ONGs se tornam importante instrumento de legitimação da ordem, assumindo o papel de mediadoras entre o poder público e parcelas das classes trabalhadoras, através da captação de recursos públicos e privados (nacionais e internacionais), para o desenvolvimento de ações assistencialistas junto as favelas.

Este quadro de formação das favelas em sua estreita ligação com o desenvolvimento capitalista aparece claramente na história da constituição da Maré, o maior complexo de favelas do Brasil, marcada pela escassa intervenção do poder público e pela reprodução da lógica capitalista no sistema educacional.

2.2. A CONSTITUIÇÃO DA MARÉ E SEUS ATUAIS CONTORNOS

A história de constituição da Maré remonta ao início do século XX. A construção do Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), em 1908, chamou a atenção da cidade para aquela região, que necessitava de melhores meios de transporte e maior infra-estrutura, devido à importância daquela instituição.

Inicialmente a Fiocruz tinha o objetivo específico de ser um espaço destinado à produção de soro e vacina contra a peste bubônica, que se espalhava pelo Rio de Janeiro, exigindo respostas das autoridades públicas. Rapidamente, o Instituto foi se destacando na produção e criação de importantes vacinas e medicamentos, tornando-se um dos mais conceituados centros públicos de pesquisa em saúde.

“Criado com o limitado fim de produzir o soro e a vacina contra a peste bubônica, Manguinhos transformou-se, em poucos anos, no maior instituto de medicina experimental da América Latina, agasalhando o ensino de disciplinas de ponta das ciências biomédicas, pesquisas originais e de grande relevância para a saúde pública e a produção de quase todos os imunobiológicos utilizados pelo Brasil e, inclusive, por outros países do continente.” (História da Maré, mimeo)

Devido à importância alcançada pela Fiocruz, pouco a pouco a região que hoje constitui a Maré foi assumindo relevância na constituição e na organização do espaço urbano carioca, a demandar maior atenção e maiores investimentos do poder público. Isso passa a acontecer a partir da reforma do centro da cidade, realizada pelo prefeito Pereira Passos, quando parte dos moradores do centro foi deslocada para o subúrbio mais próximo. Assim, o espaço da Leopoldina e de Manguinhos, até então caracterizado como periferia rural, ganha núcleos urbanos que passam a se expandir.

O complexo de favelas da Maré teve início na década de 30 e 40, com a chegada dos primeiros moradores à comunidade hoje conhecida como Morro do Timbau. A partir daí, o processo de ocupação foi se expandindo de tal forma que,

no início deste século, este já era considerado o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro.

Outro importante aspecto da constituição da Maré é o êxodo rural, característico da segunda metade do século XX. Parte da população deste complexo de favelas é formada por nordestinos, que vieram em busca de melhores condições de vida e de trabalho. A Maré é um dos mais significativos redutos da cultura do Nordeste na cidade do Rio de Janeiro.

Situada entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, à margem da Baía de Guanabara, a Maré é hoje um dos principais espaços da Zona da Leopoldina. A visibilidade decorrente da localização geográfica, bem como o fato de sua paisagem, durante muitos anos, ter sido dominada por *palafitas* (habitações precárias suspensas sobre a lama e a água) contribuiu, em geral, para a percepção da Maré como um local miserável, violento e destituído de condições dignas de vida. Apesar do exagero dessa representação, é forçoso reconhecer que se trata de um lugar proletarizado, onde predominam populações nordestina e negra, em condições sociais e profissionais subalternas e com baixa escolaridade.

A Maré possui cerca de 132 mil habitantes, com uma média de 3.4 habitantes por domicílio⁴. Média esta bastante próxima daquelas encontradas em nível nacional, regional e municipal. Mas na comparação das taxas de densidade demográfica, verifica-se que o complexo possui cerca de 21.400 hab/km², enquanto o município do Rio de Janeiro apresenta uma média de 328 hab/km². O processo intenso de ocupação é um fator básico para se definir alguns aspectos da paisagem da Maré. Destacam -se, em particular, a ausência de árvores, a escassez de espaços vazios, a verticalização das residências e a intensa circulação de pedestres e de diversos meios de transporte.

A população se distribui por cerca de 38 mil domicílios, em 16 comunidades: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova

⁴ Todos os dados utilizados sobre a Maré foram elaborados a partir do Censo Maré 2000, realizado pelo CEASM e financiado pelo BNDES.

Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Novo Pinheiros, Vila do João e Conjunto Esperança.

As comunidades que compõem a XXX^a Região Administrativa representam 2,3% da população do município do Rio de Janeiro e 0,97% dos habitantes do estado do Rio de Janeiro. O bairro possui um número de habitantes superior ao de cidades como Cabo Frio, Araruama, Angra dos Reis, Resende, Queimados, Itaguaí etc. Caso recebesse o *status* de município, ele ocuparia a 18^a posição no estado e a 11^a na região metropolitana.

No que concerne às características ecológicas e da paisagem, o sítio original da área hoje ocupada pela Maré era, em grande parte, composto por terrenos alagadiços e de mangue, além de pequenas ilhas. Com o passar do tempo, a região foi aterrada ou dominada por *palafitas*. A ocupação efetiva da parte central da Maré data de 1946, ano da inauguração da Av. Brasil e da implementação do novo eixo industrial Zona Norte. A avenida materializava, então, a política de desconcentração produtiva e populacional da cidade do Rio de Janeiro.

Se compararmos o percentual de analfabetismo, trabalho infantil e renda da Maré com o de outras favelas, poderemos encontrar grandes semelhanças. Porém há de se ter cuidado para não generalizar, caracterizando todas as favelas de forma homogênea. Elas se constituíram de forma diferenciada, e se organizam a partir das particularidades e especificidades locais.

A Maré, diferentemente de outras favelas como a Rocinha, o Vidigal e o complexo do Alemão, se caracteriza por um território plano em sua quase totalidade, possuindo apenas duas áreas em declive. Quase todas as suas áreas possuem água, luz, esgoto, arruamento e coleta de lixo, o que contrasta com o discurso da ausência que durante muito tempo caracterizou as favelas, como nos mostra o trecho abaixo, do caderno do Censo Maré 2000, realizado pelo CEASM⁵.

⁵ O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré é uma ONG local, fundada em 1997 por moradores e ex-moradores das comunidades do complexo, para trabalhar nos campos da educação, cultura e comunicação.

“A ausência torna-se, portanto, o eixo paradigmático da leitura e interpretação dos espaços populares, indiferenciadamente denominados como favela. Desse modo, define-se a favela pelo que ela não é ou pelo que não tem em relação à cidade. Nesse caso, a favela é apreendida como um espaço destituído de serviços urbanos- água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem ordem – arruamento, numeração domiciliar, pavimentação; globalmente miserável; sem lei- antro de marginais e desocupados; sem cidadania- baixa escolaridade e fraca participação política; sem moral- famílias desagregadas e pessoas inclinadas a todo tipo de vício; enfim, expressão do caos social mais brutal.” (23:2003)

Até 2003 o bairro não contava com centros culturais, cinemas, teatros ou qualquer local permanente para apresentações e produções culturais. Só a partir deste ano foi construída pela prefeitura uma lona cultural. Entretanto, sua localização, na zona conhecida como linha de Gaza, entre os territórios duas facções rivais do tráfico de drogas, não permite o livre acesso de muitos moradores. Outro espaço cultural recém inaugurado é a Casa de Cultura da Maré, construída pelo CEASM, que conta entre outros espaços com um Museu de Memória da Maré inaugurado no início de 2006.

As manifestações culturais mais populares também são raras, resumindo-se a pouquíssimos blocos carnavalescos e uma pequena escola de samba. Outras, como a Folia de Reis, grupos musicais ou agrupamentos culturais diversos, se caracterizam pela ausência de continuidade e pela pequena difusão de suas atividades, que não contam também com de apoio do poder público.

Outro importante elemento do processo de constituição da Maré se refere à questão religiosa. Ao longo das últimas duas décadas, as comunidades de baixa renda vêm sendo cenário da expansão das denominações religiosas pentecostais e neopentecostais, na mesma proporção em que se repelem os centros das religiões afro-brasileiras. Segundo os moradores mais antigos, até a década de 80 havia na Maré aproximadamente 16 centros de Umbanda e Candomblé. Hoje, segundo dados do CEASM sobre instituições religiosas na Maré, não há nenhum espaço de referência de tais denominações religiosas, enquanto existem 60 igrejas evangélicas, cinco católicas e um centro espírita.

Uma questão importante a ser levantada, quanto à expansão das igrejas evangélicas de diferentes denominações, diz respeito ao fato do trabalho de evangelização da maioria se baseia na conformação e na subalternidade da população. Além disso, muitas estão diretamente ligadas a partidos políticos, fazendo dos templos verdadeiros palanques eleitorais. Como afirma KOWARICK, *“Não obstante serem múltiplas as causas, não se pode esquecer que, onde os favelados são numerosos, sempre existem grupos interessados em oferecer determinados serviços de infra-estrutura ou mesmo a garantia de não removê-los em troca de uma certa quantidade de votos”* (1993:80).

Ao analisarmos a constituição do bairro Maré, verificamos que sua história está estreitamente entrelaçada com a própria história da cidade do Rio de Janeiro, com o processo de êxodo rural característico das décadas de 60 e 70 e com o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização na cidade. Nessa perspectiva, a Maré reflete na história de sua constituição e na sua estrutura e infraestrutura as características de um sistema econômico que se baseia na desigualdade e na segregação.

Ao analisar a infra-estrutura pública da Maré, identificamos a precária presença do poder público, o que impede que a população disponha dos bens e serviços públicos necessários à reprodução da vida. O poder público se faz presente através de alguns poucos equipamentos que não atendem à demanda da maior parte dos moradores.

Hoje na Maré existem apenas oito postos de saúde, que dispõem de especialidades básicas e possuem poucos medicamentos para distribuição. Das 16 comunidades, apenas seis possuem postos, que funcionam de forma precária e com poucos médicos. Vale destacar que parte dos postos de saúde aí localizados são gerenciados pelas Associações de Moradores da Maré, que é dominada pelo tráfico de drogas. Portanto, o tráfico também controla parte dos postos de saúde, desde a sua utilização e desvio das verbas até a contratação dos agentes comunitários de saúde.

O poder público ainda se faz presente através da construção da Vila Olímpica da Maré, espaço destinado à prática de diferentes modalidades esportivas. Entretanto seu controle também está nas mãos do tráfico de drogas. Este fato veio a público no final de 2003, através de matérias do jornal *O Globo*, que denunciavam o desvio de verbas e a manipulação realizada pelo crime organizado. Diante dessa denúncia, alguns financiadores, como a Petrobras, optaram por retirar seu apoio, para não terem a imagem da empresa vinculada ao crime organizado. O acesso à Vila Olímpica é restrito aos moradores das comunidades gerenciadas pelo Terceiro Comando, em função dos limites territoriais impostos pelo tráfico, dificultando o ingresso dos moradores de outras comunidades.

O poder público se faz ainda presente através de dois equipamentos de assistência, que são o Centro Municipal de Assistência Social Integrada (CEMASI) e a Fundação Leão XIII. O primeiro, gerenciado pelo município, contava até final de 2005 com dois espaços no interior da Maré; no final deste ano foi transferido para fora da favela, a partir da orientação da Secretaria de Assistência Social de que nenhum equipamento da assistência deveria ficar dentro de favelas, por conta do risco que corriam seus técnicos. Os dois locais foram transformados em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), seguindo as orientações da Política Nacional de Assistência Social, que atende hoje a toda a região da Maré e Manguinhos, através de turmas do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), alfabetização de adultos, grupo de artesanato e cadastramento para o Programa Bolsa Família. A Fundação Leão XIII também funciona em precárias condições, fornecendo atestado de pobreza para a liberação da taxa de casamento no civil, segunda via de carteira de identidade, segunda via de certidão de nascimento.

Os moradores da Maré acabam por ser marcados pelo estigma, construído socialmente, de viverem num local onde faltam condições objetivas de infra-estrutura e carente de políticas públicas. Isto dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Ao serem indagados, em uma entrevista de emprego, sobre o seu local de moradia, a maioria omite o fato de morar na Maré e alguns afirmam morar em algum bairro

próximo, que não se caracteriza como favela, tentativa necessária para terem a chance de se inserir no mercado de trabalho.

“Nas relações de trabalho o favelado é estigmatizado. Não raro, as empresas deixam de empregar um indivíduo pelo fato de morar numa favela, e em certos períodos da década de 70 alguns mesmo a ostentar placas que evidenciavam semelhante forma de discriminação. Nas residências das classes mais abastadas é comum não aceitar ou até mesmo despedir uma empregada doméstica quando a patroa descobre a origem domiciliar daquela que convive nos quartos dos fundos das moradias burguesas.” (KOWARICK, 1993:93)

Embora não existam mais na Maré as palafitas, que marcaram sua imagem durante muitas décadas, suas moradias ainda hoje se mantêm precárias; casas muito pequenas, com cômodos que cumprem duplas funções (sala e cozinha; sala e quarto etc) e de paredes germinadas, o que impede qualquer tipo de privacidade.

Ressalte-se, ainda, que serviços de utilidade pública como Bancos e Correios não estão disponíveis no bairro, apesar de sua população ser maior do que a de 80% dos municípios do Brasil.

Como afirma KOWARICK, *“a precariedade das condições de vida, por si só, já torna temerário classificar o favelado como um cidadão urbano. Mas não é somente sob esse aspecto que a cidadania, entendida como um rol mínimo e imprescindível de direitos, está ausente.” (1993:91)*

No espaço vazio criado pela ausência poder público, proliferam nas favelas cariocas as organizações não governamentais, que ao assumir o discurso da “cidadania para as favelas” e de combate da “exclusão social”, acabam em sua maioria reforçando os estigmas e a própria lógica do capital, mantendo a população conformada dentro desse espaço.

Como afirma Arantes (2000), em nome da “incorporação à cidadania” e da “defesa e promoção dos direitos”, as Ong’s paulatinamente vêm ocupando o papel de organizadoras da chamada sociedade civil, com o apoio do Estado. “Não

obstante, fica assim mesmo a impressão de um amistoso compadrio vocabular, como se Ong's e governo formassem um bizarro sistema de vasos comunicantes, pelos quais circula o mesmo léxico dos Direitos, da cidadania, da esfera pública, da Sociedade civil etc" (Arantes, 2000:166)

Motivadas pela precária situação em que vivem os moradores das favelas e com a falta de oportunidades por eles enfrentada, as Organizações da Sociedade Civil, assumem um papel de “portadoras da esperança”, como as únicas capazes de oferecer novas “opções”, em especial para as crianças e adolescentes; dessa forma, em parceria com o poder público e a iniciativa, privada cumprem, em sua maioria, o papel de “agentes do conformismo” do sistema capitalista.

Essa lógica que permeia a constituição da favela e seu desenvolvimento ganha contornos específicos em diferentes aparelhos privados de hegemonia do Estado, como é o caso da escola pública. A educação é um elemento fundamental para a consolidação da hegemonia da classe dominante; ela contribui para a subordinação e a reprodução ideológica das classes trabalhadoras, através da conformação dos indivíduos.

2.3. A EDUCAÇÃO NA MARÉ

Existem na Maré 16 escolas públicas e sete creches comunitárias, além de várias escolas privadas de pequeno porte, voltadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio, cuja demanda cresce de forma explosiva, é contemplado com a oferta de três escolas públicas para toda a região – incluindo os bairros próximos à Maré.

Segundo o Censo Maré, o percentual de moradores analfabetos e maiores de 14 anos chega a quase 10%. Este número está um pouco abaixo da média brasileira (13,3%), mas é muito superior ao do município do Rio de Janeiro para o ano de 1999 (3,4%). Quanto aos rendimentos, menos de 1/3 dos seus trabalhadores afirma receber mais de dois salários mínimos por mês. No que concerne ao trabalho

infantil, 2% das crianças de 10 a 14 anos residentes na Maré exercem alguma atividade de trabalho; no município do Rio de Janeiro este índice é de 0,6%.

Seguindo a mesma trajetória da educação nacional, a Maré ampliou de forma considerável o número de escolas públicas de ensino fundamental nos últimos 20 anos, passando de 6 para 16 o número dessas Unidades de Ensino.

Esse fato reflete a tendência nacional de ampliação e massificação do ensino fundamental, sem, contudo, melhorar a qualidade do ensino. Percebemos também, ao analisar as instituições de ensino local, que o “funil” educacional continua, já que para 16 escolas de ensino fundamental temos apenas três de ensino médio.

A desproporção é ainda mais gritante a partir da identificação de que apenas 0,5% dos moradores do complexo da Maré chega à universidade, enquanto a média nacional de brasileiros que concluíram o ensino superior é de 3% , segundo os dados do Censo IBGE 2000.

O Censo Maré 2000 verificou ainda, que 6% das crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola. Este fato não pode ser justificado pela falta de vagas nas unidades de ensino, mas talvez pela má qualidade das vagas oferecidas, ou seja, a forma como a escola recebe e busca a permanência do aluno. Segundo o Censo IBGE 2000, 4,4% das crianças na faixa de 7 anos estão fora da escola no estado do Rio de Janeiro; entre estas a maioria já freqüentou a escola, em algum momento de sua vida.

“Investigando de maneira mais profunda o perfil dessas crianças, através de uma pesquisa realizada pelo Observatório Social da Maré, observou-se existirem fatores decorrentes da condição de vulnerabilidade social das famílias em questão - desemprego dos pais, ingresso precoce de crianças no trabalho, conflitos familiares e determinadas doenças que afetam um ou mais membros da mesma família. As variáveis explicam tanto a limitação das possibilidades de ingresso como a permanência das crianças na escola.” (CEASM, 2003:46).

Estes dados obtidos na Maré apenas têm reforçado os números nacionais e estaduais. Em alguns casos os índices locais são piores que os apresentados pelo município ou estado. Em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré no ano de 1999, constatou-se que de cada 15 turmas de 5ª série, apenas uma chegava à 8ª série. No Censo Maré 2000, os dados são alarmantes. Em uma determinada comunidade apenas 12% dos entrevistados concluiu o ensino fundamental e destes, apenas 8,55% concluíram o ensino médio.

Estes números apenas evidenciam de forma objetiva as funções da escola pública no atual cenário do capitalismo: atender a uma parcela da população que não precisa sequer ser preparada para o mercado de trabalho, ficando à margem de qualquer possibilidade real de inserção social e produtiva. Isto pode ser constatado, ainda que parcialmente a partir da análise dos dados qualitativos, coletados em oito escolas públicas da Maré.

2.3.1. A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BAIRRO MARÉ - UM ESTUDO DE CASO

Em minha experiência de quatro anos atuando no Programa de Criança Petrobras na Maré (PCP), realizado pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), pude me aproximar de forma mais efetiva da realidade de oito escolas públicas locais; seis eram do primeiro segmento do ensino fundamental e duas do segundo segmento.

Trabalhando inicialmente como assistente social e depois como coordenadora geral do PCP, me foi possível analisar elementos importantes da realidade educacional da Maré, bem como proceder a uma parcial reflexão sobre a ação profissional na área da educação e sobre a função da escola pública nos espaços populares.

Tradicionalmente a escola é tida como um espaço de atuação apenas dos profissionais da área da educação; a inserção de profissionais da área social enfrentou certa resistência em algumas escolas, por parte dos professores e de algumas direções. Portanto, o trabalho de assistentes sociais em escolas públicas ainda não se constitui como um campo de intervenção da categoria, e sim como um espaço a ser ainda conquistado e construído, que são objetos de ações residuais de algumas ONG's.

Na particularidade desta ação do Serviço Social no espaço da escola pública destacamos a parceria realizada pelo CEASM com as escolas municipais. Esta tinha o objetivo de realizar oficinas de arte-educação nos horários em que as crianças e adolescentes não tivessem aula.

A partir desta limitada inserção, avaliada pela equipe do Programa de Criança na Maré, verificou-se que o fato das oficinas acontecerem em horário oposto ao da grade curricular das turmas, não propiciava o entrosamento entre os educadores⁶ e os professores regentes. Além disso, observou-se a necessidade de inserção de técnicos da área social (assistentes sociais e psicólogos), que pudessem fazer um acompanhamento social, a fim de atender as demandas apontadas pelos docentes.

A atuação do serviço social este teve início a partir da elaboração de proposta de trabalho junto aos responsáveis das crianças e adolescentes atendidos, o Grupo de Pais, com os seguintes objetivos:

- 1 - aproximar os responsáveis do espaço escolar;
- 2 - promover a maior participação dos responsáveis na vida escolar das crianças e adolescentes;
- 3 - realizar reuniões quinzenais, para refletir sobre temas diversos, desde a escola que desejavam para seus filhos até sobre assuntos como eleições e a campanha contra a ALCA.

Além do trabalho com os responsáveis, a equipe social realizava atendimentos individuais, visitas domiciliares, oficinas pedagógicas em sala de aula e fazia a

⁶ Os educadores do PCP eram de diferentes áreas de formação, sendo contratados pelo CEASM para realizar as atividades dentro das escolas.

articulação com a rede de serviços local (pública, comunitária e privada), para os encaminhamentos necessários. A ação pedagógica tinha por base os direitos dos moradores e o acesso às políticas públicas.

Durante os atendimentos sociais, a equipe técnica deparava-se com diversas expressões da questão social presentes na escola pública, que dificultavam o trabalho pedagógico; visto que os professores não tinham qualificação para atender a tais questões, elas invariavelmente acabavam sendo encaminhadas para o serviço social.

Entre os principais problemas identificados junto às crianças e adolescentes e suas famílias, destacam-se:

- ❖ Situação de miséria de algumas famílias;
- ❖ Separação de cônjuges;
- ❖ Violência doméstica;
- ❖ Alcoolismo;
- ❖ Prostituição infantil;
- ❖ Mendicância infantil;
- ❖ Desemprego;
- ❖ Falta de infra-estrutura habitacional básica;
- ❖ Problemas de saúde;
- ❖ Envolvimento com o tráfico de drogas;
- ❖ Dependência química.

A ação profissional, de início voltada para as diferentes expressões da questão social presentes nas unidades de ensino, aos poucos foi ganhando novos contornos, levando os profissionais a intervirem também nas questões pedagógicas das escolas. Esse fato possibilitou a percepção de alguns pontos relevantes, que merecem ser mais bem examinados. Entre eles destaco:

- 1- O Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino;
- 2- A relação estabelecida entre o poder público e as organizações não governamentais;

3- A relação estabelecida entre a unidade de ensino e o tráfico de drogas;

Com o objetivo de preservar as unidades de ensino, passamos a designá-las por letras **(A, B, C, D, E, F, G e H)**, o que vai permitir a utilização de dados para a reflexão sem identificar as escolas.

A maioria das oito escolas acompanhadas não possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP). Apenas a escola **A** possuía um esboço de projeto, que foi discutido junto aos professores, mas encontrava grande dificuldade para ser implementado, começando a obter êxito a partir do final de 2003.

A ausência de um PPP que dê unidade às ações a serem realizadas pelas unidades de ensino, através do planejamento conjunto das atividades assim como da articulação entre os próprios professores é um dos principais fatores que limitam e dificultam o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Outra consequência importante decorrente da falta de um projeto pedagógico é o fato de as unidades de ensino terem sua autonomia prejudicada diante das negociações estabelecidas junto aos parceiros da escola, ficando subordinadas, em alguns casos, às necessidades e imposições das instituições que desenvolvem projetos dentro das unidades.

Vejamos, então, como as práticas para a conciliação dos interesses de classes estão imbricadas nas relações internas estabelecidas nas unidades de ensino, seja na relação da direção da escola com os professores, entre estes e a coordenação pedagógica bem como entre os professores e os alunos.

Nas oito escolas públicas municipais do Bairro Maré, as relações internas são impregnadas por estereótipos, preconceitos e reprodução do chamado senso comum. Marcada por um olhar muitas vezes até discriminatório, a relação de diretoras e professoras com a comunidade e os alunos freqüentemente fica tensa, extrapolando os muros da própria escola. Isto se explica, em parte, pela forma como a maioria dos professores é encaminhada para essas unidades. Tirando algumas exceções, a maior parte do corpo docente só vai trabalhar em escolas localizadas

em favelas por falta de opção⁷ na hora de escolher a unidade de ensino onde irá atuar.

Em algumas escolas, como é o caso da unidade **B**, a diretora estabelece com os professores uma relação de cumplicidade, abonando suas faltas, permitindo a liberação das turmas mais cedo, não fazendo qualquer cobrança em relação ao planejamento pedagógico. A diretora desta unidade foi afastada pelo município no final de 2004, acusada de desvio de merenda, além de ter sido denunciada junto à ouvidoria do município por cumplicidade com o tráfico de drogas. Nesta unidade, alguns professores preenchem a presença dos alunos sem considerar os faltosos, a fim de simular a inexistência de evasão para os órgãos superiores. Foi difícil manter essa imagem, face às salas esvaziadas no final do ano.

A escola **A** se destacava pelo nível da relação estabelecida entre diretora e professores, baseada no respeito e no envolvimento dos mesmos nas atividades a serem realizadas. Essa escola estava sempre discutindo a necessidade de elaborar um Projeto Político Pedagógico, o que acabou se concretizando no final de 2003. Este fato possibilitou maior unidade do corpo docente, valorizando-o e promovendo maior participação. A coordenadora pedagógica da unidade **A**, apesar de não ser muito bem aceita pelo corpo docente, conseguiu envolvê-lo a partir da realização de um planejamento conjunto da unidade.

É importante assinalar que a maior parte das escolas não possui uma coordenadora pedagógica e tampouco um projeto político pedagógico; o que acaba fazendo com que essas unidades não tenham qualquer tipo de planejamento e construção coletiva. Dessa forma o trabalho fica fragmentado, limitado a iniciativas individuais de alguns professores. As realizações coletivas se restringem à comemoração de datas festivas como a Páscoa e o Dia do Índio, sem qualquer vinculação pedagógica.

A Coordenadora pedagógica da unidade **A**, apesar de não ser muito aceita pelo corpo docente, consegue envolvê-los a partir da realização de um planejamento

⁷ A escolha da unidade de ensino é feita por ordem de classificação, o que leva os professores que não tiveram boa classificação a ter poucas opções.

conjunto da unidade. A relação entre professores e alunos também reproduzia um clima de respeito, na maior parte das vezes. Nesta unidade uma das docentes, que utilizava o temor do tráfico para conseguir controlar a sua turma, ameaçando ir chamar o “chefe da boca”, caso os alunos não ficassem quietos, foi severamente reprimida pela diretora, inclusive com a possibilidade de ser posta à disposição da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), o que acabou não acontecendo.

Nas unidades **G** e **H** a relação entre diretor e professores se dava de uma forma diferenciada, pois essas escolas atendem também ao segundo segmento do ensino fundamental. A dificuldade de se estabelecer uma relação mais próxima com os professores do segundo segmento do ensino fundamental se deve ao fato de a maior parte trabalhar em duas ou três escolas, como forma de compor o orçamento familiar; não dispõem, portanto, de tempo na escola, além do necessário para ministrar as aulas.

Os baixos salários dos profissionais da educação obrigam os professores a trabalhar em vários lugares, o que ocasiona uma série de doenças, como rouquidão, LER (lesões por esforços repetitivos), problemas de coluna e elevado nível de estresse, o que prejudica ainda mais o rendimento do trabalho desenvolvido.

Outros pontos relevantes no que se refere à questão pedagógica são os Centros de Estudos (CE), espaço designado pelo município para reuniões quinzenais de professores, com o objetivo de discutir as questões pedagógicas das unidades, proporcionando a troca de experiências e o planejamento conjunto feito entre professores, que não se efetiva realmente no âmbito de direcionamento da maioria das escolas.

O horário dos CE's só é garantido na grade para os professores do primeiro segmento do ensino fundamental, que têm a possibilidade de dispensar os alunos, a fim de participarem da reunião. Já os professores do segundo segmento não dispõem desse horário na grade, o que leva os diretores a marcar a reunião fora do horário de aulas, portanto sem remuneração, ou até mesmo aos sábados, como é o caso da escola **G**.

A relação estabelecida entre as unidades de ensino e a comunidade também varia muito. Em alguns casos, como a escola **A**, a relação é respeitosa e há uma tentativa de envolvimento da comunidade; em outras, a relação é totalmente distanciada, sem qualquer tipo de aproximação.

As unidades **B**, **C** e **H**, por exemplo, estabelecem uma relação baseada no medo. Partem do princípio que os moradores, em sua maioria, estão envolvidos com o tráfico de drogas, razão pela qual não podem estar dentro da escola. A unidade **C** proíbe até mesmo a entrada dos responsáveis na escola, a diretora recebe os pais no portão.

As unidades **E** e **F**, por estarem localizadas na chamada “linha de tiro” entre os dois principais comandos da Maré, estabelecem uma relação mais próxima com a comunidade e com os responsáveis, tentando buscar o apoio e a “proteção” dos mesmos para assim evitar invasões e furtos nas escolas.

A maior parte das unidades tem uma relação distanciada com os moradores e com os responsáveis das crianças e adolescentes, porém convoca os pais para utilizar sua força de trabalho para auxiliar na manutenção da escola, na limpeza⁸ e em pequenos reparos.

Quando os pais e/ou responsáveis, no trabalho realizado no projeto Grupo de Pais, eram perguntados sobre a escola ideal para os filhos, a resposta era invariavelmente a mesma: “queremos uma escola limpa, que tenha aula todos os dias e com merenda”. Isso demonstra a baixa expectativa em relação à escola; muitas famílias das classes populares consideram-na apenas como uma forma de ocupar as crianças para que elas não fiquem na rua, à mercê da violência e dos possíveis conflitos do tráfico de drogas.

Algumas unidades, por conta da precariedade dos recursos e da escassez de material fornecidos pelo município, solicitam a colaboração das famílias dos alunos na doação de papel higiênico e material de limpeza.

⁸ A limpeza das escolas municipais é realizada por uma empresa terceirizada, o que torna o trabalho muito precário, há poucos funcionários, pouco material de limpeza e constantes rompimentos de contrato, deixando as unidades sem agente de limpeza.

Um fato emblemático, que ilustra a forma como as escolas vêm as comunidades e as famílias dos alunos e a relação que com eles estabelecem, ocorreu quando o governo federal enviou um *kit* contendo livros infantis para serem distribuídos para cada aluno das escolas. Algumas unidades, como **A**, **C** e a **D** não entregaram os livros às crianças, alegando que elas não estavam acostumadas com aquele tipo de material e iriam estragá-lo com facilidade. Os livros foram trancados em depósitos, assim como se fazia com o material didático enviado pelo município.

A segunda reflexão que merece relevância é sobre a parceria estabelecida entre uma ONG local e as Unidades de Ensino do município, através de financiamento realizado pela Petrobras, empresa estatal de capital misto, que nos últimos anos vem aumentando seu investimento em projetos sociais de forma considerável.

O caminho seguido pela Petrobras não é solitário. A partir da década de 90, ganham destaque no Brasil as empresas socialmente responsáveis, aquelas que, investindo na área social, sustentam que estão contribuindo para amenizar a desigualdade social do país. No entanto, estudos revelam que estas empresas recebem uma série de incentivos fiscais e isenção de impostos por parte do poder público, além de investirem no seu próprio *marketing* junto aos consumidores e à população.

Outro ponto relevante é o papel que as ONG's acabam por assumir, que é o de intermediação de recursos. Por um lado, isto as coloca em uma situação de poder em relação à comunidade e às organizações locais; por outro, as insere no lugar de atuação que deveria ser do poder público, contribuindo de forma direta e indireta para a gradativa desresponsabilização do Estado.

A ação das ONG's, de forma geral, contribui para construir um novo consenso, que passa pela aparente participação da sociedade, fortalecendo a lógica e as diretrizes do capitalismo monopolista em desenvolvimento. Por essa nova ótica, a população é responsável por sua situação de pauperização e, por conseguinte, pelas ações necessárias para superá-la. Dessa forma não se analisa a totalidade das relações sociais e das relações de produção expressas nessa fase da

acumulação capitalista, que Lúcia Neves (2005), chama de nova pedagogia da hegemonia.

“Também no Brasil a nova pedagogia da hegemonia vem se processando por meio da implantação, pelo Estado, e também diretamente pela própria burguesia, de ações diversas e complementares com vistas à obtenção do consenso da sociedade e de reeducação ético-política, individual e coletiva, dos cidadãos brasileiros, objetivando alterar o nível bastante equilibrado da correlação de forças entre os projetos sociais em disputa nos anos 1980” (NEVES, 2005: 99)

A relação estabelecida entre unidades de ensino e ONG's, acaba por fragilizar ainda mais as escolas, que se debatem entre as orientações do município, que não provê os recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho e as orientações e desejos dos “financiadores”, que em troca dos recursos financeiros querem interferir na construção político-pedagógica das escolas, contribuindo para a desresponsabilização do Estado, privatização da educação e perda da autonomia política e pedagógica das escolas.

Algumas experiências, como a do CEASM, contribuem para expandir a perspectiva educacional dentro do bairro Maré, na medida em que incentivam o resgate e a valorização da história, da cultura e das raízes locais, contribuindo para ampliar o pertencimento dos moradores através de ações que sirvam de exemplo para o poder público. Por outro lado, sabemos que a constituição e a ação das ONG's estão impregnadas pela lógica de acumulação capitalista, a qual preconiza a substituição do poder público, a construção de um consenso que mantém a subordinação, contribuindo para a conformação das parcelas das classes trabalhadoras aí inseridas.

NEVES ao analisar a reestruturação ocorrida na relação entre sociedade política e sociedade civil, afirma que hoje vivemos um momento de

“instauração de um modelo de estruturação do poder que pressupõe ao mesmo tempo a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil. A despolitização da política consistiria em inviabilizar projetos de sociedade antagônicos às relações capitalistas de produção, limitando as possibilidades reais de mudança a um mero reformismo político. E a repolitização da sociedade civil tem o sentido de fortalecer práticas que induzam à conciliação de classes” (2005:90/91)

Paralelo ao poder público, se encontra organizado hoje dentro das favelas cariocas o narcotráfico. Este imprime sua própria forma de gerenciamento, impondo hábitos, definindo regras e extorquindo os moradores e comerciantes locais. Na Maré esta forma de organização abrange as suas 16 comunidades, controladas por três facções diferentes: o Comando Vermelho (CV), o Terceiro Comando (TC) e o Amigos dos Amigos (ADA), que impõem aos moradores limites para transitar, cobram ágio de todo o gás de cozinha vendido nas comunidades bem como “imposto” de parte das instituições que aí têm suas sedes.

O mito do traficante à *la Robin Hood*, que tira dos ricos para dar aos pobres, distribui comida, atende as demandas dos mais necessitados e traz melhorias para as comunidades está longe da realidade das favelas cariocas neste início de século XXI. Sua inexistência e real tanto quanto a vontade política do poder público no sentido de fazer desses espaços parte integrante da cidade.

O narcotráfico, hoje, é um grande e lucrativo negócio, que envolve não apenas a venda de drogas, mas também a de armas. O “dono da boca”, os “gerentes” e os “meninos do movimento” são apenas a pequena ponta de um enorme esquema, que envolve até grandes empresários e políticos, em negociações nacionais e internacionais.

Ao analisarmos a organização do tráfico de drogas no Rio de Janeiro (e possivelmente nas demais capitais do Brasil), percebemos nitidamente o modelo capitalista de produção como se fosse uma empresa de médio porte. É fácil reconhecer a exploração da força de trabalho - adolescentes, jovens e até crianças - que trabalham desde o processo de produção até o empacotamento e a venda das

drogas, recebendo baixos salários. Há também o alto grau de rotatividade da força de trabalho, que pode ser facilmente substituída, já que existe um enorme contingente de mão de obra de reserva. Enfim, trata-se de um negócio, semelhante a empresas que recebem incentivos fiscais do governo e não pagam impostos. Também são reproduzidas, na lógica interna do tráfico, a violência, a hierarquia e a repressão a qualquer forma de discordância.

Os traficantes, em sua maior parte oriundos e residentes nas favelas cariocas, analfabetos ou semi-analfabetos, sequer conhecem o Rio de Janeiro. Difícil aceitar que sejam os reais responsáveis por um negócio que rende milhões por ano, que tem conexões internacionais e exige experiência, conhecimento e influência.

“O tráfico é uma empresa capitalista das mais eficientes e completamente adaptada à realidade neoliberal que se instalou no Brasil na década de 90. É uma empresa concentradora de renda, altamente lucrativa, que utiliza mão-de-obra barata. É uma empresa que se estabeleceu num espaço onde ela não tem nenhuma preocupação com exigências legais ou cobranças de impostos. É uma empresa com forte produção de alienação do trabalho, onde a mão-de-obra não tem a menor idéia do quanto rende a empresa. E o efeito social disso é terrível.” (FREIXO, 2006)

O poder do tráfico é legitimado pelo próprio poder público, como se pode perceber no caso da Vila Olímpica e dos postos de saúde da Maré. Ambos são administrados pelas associações de moradores. No caso da Maré, 100% delas são vinculadas ao tráfico, com um presidente que é indicado pelo “comando” local. A Prefeitura do Rio repassa periodicamente aos postos de saúde os recursos para o gerenciamento e pagamento de pessoal através de suas associações. No primeiro semestre de 2004, um dos postos de saúde da Maré foi fechado, pois estava há quatro meses sem pagar os funcionários; motivo: o “gestor”, presidente da associação de moradores, havia desviado a verba.

Quem sofre diretamente sob o poder do crime organizado são os próprios moradores das favelas, que precisam submeter-se às fronteiras imaginárias impostas pelo tráfico, que os impede de transitar livremente dentro das

comunidades. Sofrem com a escassez de recursos públicos, que muitas vezes é justificada pelo fato de as comunidades serem áreas de risco. São vítimas da violência policial, e carregam as marcas do preconceito socialmente construído e difundido pela mídia, segundo o qual todos os moradores de favela estão envolvidos com o tráfico; portanto são bandidos ou potencialmente bandidos.

Já a relação entre as escolas e tráfico de drogas se dá também de forma diversa, apesar de em todas as unidades o medo estar sempre presente. Algumas unidades conseguem estabelecer uma relação de respeito, como a escola **A**, que era sempre procurada pelo tráfico que solicitava a liberação da quadra para a realização de bailes *funk*. Através de uma relação “respeitosa” e muito firme, a diretora argumentava sobre o papel da escola e a função do seu espaço; o tráfico então parou de fazer bailes no espaço da unidade. Já na escola **B**, o tráfico sequer pedia permissão para realizar o baile, deixando o pátio da escola todo fim de semana em péssimas condições, repleto de sacolés vazios (da venda de cocaína), camisinhas usadas, copos de bebida etc.

A maior parte das unidades, devido aos freqüentes conflitos, solicitou à 4ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), a alteração no horário das aulas. As crianças passaram a ser liberadas às 15:30h ao invés de 17:00h, como seria o horário regular. Os conflitos também servem de desculpa para que as escolas não tenham turmas para jovens e adultos no turno da noite; apenas a unidade **A** e mais recentemente (a partir de 2005) a unidade **D** funcionam em três turnos.

A procura de turmas de jovens e adultos é muito grande, como demonstrou o projeto de Alfabetização de Adultos da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, que no ano de 2004 abriu cerca de 30 turmas na Maré. A maior parte funciona à noite, em locais cedidos pelas próprias escolas ou em igrejas, associações de moradores e ONG'S. Esse projeto não apenas revelou a demanda existente nesse segmento da população, mas, em especial, obrigou as escolas a abrirem no turno da noite para acolher os alunos que acabavam de se alfabetizar.

Nessa experiência de trabalho na Maré foi possível verificar que a relação com o tráfico é tão mais complicada quanto mais for permeada pelo medo. Percebe-se

que as instituições que realizam um trabalho de qualidade e atuam de forma respeitosa junto à comunidade tendem a conquistar um canal de “diálogo” diferenciado com o tráfico, que não se baseia na subordinação.

Diante dos elementos expostos sobre o cotidiano de parte das escolas públicas da Maré, que passam por dificuldades pedagógicas, políticas e sociais, se faz necessário refletir sobre a função da escola.

Nesse sentido a aproximação efetiva com esferas da vida cotidiana dos alunos e pais permite perceber que a escola é um importante instrumento de reprodução da ideologia dominante e de manutenção do *status quo*. Assim, a busca por identificar a lógica que permeia o funcionamento dessas unidades de ensino, bem como a parceria com ONG´s, merece destaque.

Uma lógica perceptível na reflexão feita por uma professora da escola A, ao preencher a avaliação semestral realizada pela ONG parceira, no qual afirma: *“Nós nunca temos retorno dos projetos sociais que acontecem na escola, assim fica muito falha a interação com a equipe. Isso deveria ser reformulado, pois da mesma forma que abrimos a nossa sala para o “PCP” ele poderia ser mais claro e explícito para nós professores”*.

Ao salientar que a escola tem pouco retorno dos programas sociais aí realizados, a professora levanta uma questão fundamental que se refere à forma como esses projetos se relacionam com as unidades de ensino, que acaba por afetar a sua autonomia político-pedagógica.

Uma escola inserida em um contexto de pauperismo, desemprego, sub-emprego, miséria, baixas condições de saneamento, pouco investimento público na área da saúde, habitação, segurança, transporte e serviços de utilidade pública (como bancos, correios) etc, acaba por ser a expressão dessa realidade, que se conecta com a totalidade das relações sociais, sendo uma das expressões da questão social.

Como instituição pública, a escola tem como função atender as demandas reais de acesso ao conhecimento e de instrumentos que possibilitem a inscrição no

mundo do trabalho, se considerada como bem ou serviço público. Porém na esfera da vida real, assim como outras instituições de interesse e direito público, a escola se afasta deste sentido original e se vincula à função, explícita ou não, posta pelos interesses da classe que hegemoniza o Estado, o que vem acontecendo ao longo de toda a história da educação brasileira.

A escola pública brasileira se desenvolve, portanto, a partir dos interesses da acumulação capitalista, voltada às necessidades do mercado, na formação de força de trabalho ou ainda na conformação ideológica de subordinação ao *status quo*.

A subordinação à lógica de organização da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, se expressa nas percepções e “sonhos” das crianças que estudam nas escolas públicas da Maré, que a partir do trabalho social, desenvolvido por assistentes sociais, ao serem indagadas sobre o que seriam quando adultos, respondiam de forma invariável: “*vou ser faxineira*”, “*vou catar latinha como minha mãe*”, “*vou ser mecânico*” ou “*vou ser trabalhador*”, caracterizando uma posição já previamente dada socialmente de subalternização.

Importante destacar que a escola não é responsável pelas relações concretas de subordinação das classes trabalhadoras à lógica do sistema capitalista. Entretanto, dependendo de seu direcionamento político pedagógico, a instituição escolar pode contribuir para manter a subalternização ou pode produzir componentes distintos, que podem fornecer elementos, ainda que frágeis de uma outra forma de sociabilidade.

Assim, estes componentes ideológicos fundados na ordem, são coerentes com a ausência de um Projeto Político Pedagógico, na relação estabelecida com a ONG's, com a própria comunidade e com o tráfico de drogas.

O espaço do aparente vazio político que transparece nas escolas, representa a simples reprodução e manutenção da sociabilidade hegemônica, através da reprodução dos sentidos produzidos pelo capital.

Pesquisas recentes têm demonstrado que grande parte das crianças chega à 4ª série sem saber escrever o próprio nome, o que também se verifica nas escolas

da Maré. Nesse sentido a educação passa a ser um dos elementos a contribuir para a “exclusão” do mercado formal de trabalho, na medida em que a cada dia a exigência de escolaridade vem aumentando.

O capitalismo em sua fase monopolista flexível, nos países periféricos, já conta com um grande exército industrial de reserva, necessário ao seu desenvolvimento, que engloba trabalhadores qualificados e não qualificados. Nessa perspectiva, parece que a escola pública dos espaços populares tem a função de conformar a superpopulação relativa, que não está inserida no mercado formal de trabalho e possivelmente nunca estará.

Como afirma KOWARICK,

“não poderia ser diferente num sistema que transforma os homens em mercadoria para o capital, aviltando brutalmente o valor de venda de sua força de trabalho. Pobres dentre os pobres, os favelados – camada superespoliada da classe trabalhadora – estão particularmente sujeitos aos usos e abusos de um sistema cujo crescimento tem se realizado através da exclusão daqueles que constroem riquezas que não são suas”. (1993:97)

A partir desses sentidos a escola pública vem contribuindo de forma singular na conformação da consciência social, na manutenção e cristalização dos trabalhadores em mercadoria.

A construção dessa nova forma de hegemonia vem paulatinamente ganhando espaço no meio das diferentes organizações da sociedade civil. Estas, em sua maioria, apenas dão uma nova forma à velha prática da filantropia e do assistencialismo, que, mesmo tendo impacto real na vida dos indivíduos, pouco ou nada contribui para as mudanças estrutural da velha e tão atual questão social.

CAPÍTULO 3

ESCOLA PÚBLICA NA FAVELA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS

3.1. ESCOLA PÚBLICA E A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Ao analisarmos a história da educação no Brasil verificamos que sua trajetória é também marcada pelos interesses das classes hegemônicas, inerentes à lógica capitalista, como já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho. Portanto, trata-se de uma educação historicamente voltada para os interesses de classe, no que tange à formação da força de trabalho para as necessidades do mercado e à reprodução da ideologia para a conformação dos sujeitos ao seu ordenamento.

A face neoliberal do desenvolvimento capitalista vem pouco a pouco construindo novas formas de conformação hegemônica, visando à adaptação dos sujeitos e a manutenção da subalternização das classes trabalhadoras. No interior desse processo considero relevante destacar as Organizações Não Governamentais como um desses espaços privilegiados.

As ONG's, que ganham maior destaque no cenário brasileiro a partir da década de 80, nasceram com a perspectiva de atender algumas demandas da população não consideradas pelo Estado. Gradativamente passaram a substituir o poder público, agindo de forma fragmentada, focalizada e o mais das vezes precária.

As ações governamentais voltadas para atender às necessidades das classes trabalhadoras, a partir da conquista de direitos nas áreas da saúde, assistência, habitação, esporte e lazer e educação, tornaram-se foco da ação das ONG's, que contribuem assim para o processo de desresponsabilização do Estado.

Porém, de forma contraditória, as ONG's vêm se tornando um lugar privilegiado de atuação dos assistentes sociais, que, pressionados por um mercado

de trabalho cada vez mais competitivo, buscam nesses espaços uma forma de inserção profissional, muitas vezes marcada por precárias relações de trabalho.

A atividade profissional desenvolvida no espaço de uma ONG, como assistente social e posteriormente coordenadora do Programa de Criança na Maré, no período de 2001 a 2004 forneceu elementos empíricos considerados essenciais para este trabalho.

Merecem destaque as possibilidades de mediação que se realizam/ realizaram no trabalho desenvolvido junto ao Programa de Criança na Maré, projeto financiado pela Petrobras, uma estatal de capital misto, que incorporou a suas ações o que se convencionou chamar de “responsabilidade social”.

Vale ressaltar também que, ao exercer a função de coordenar uma equipe multidisciplinar, pude estabelecer conexões entre a teoria e a instrumentalidade do Serviço Social, identificando as possibilidades de intervenção profissional.

Era necessário possuir conhecimentos e instrumentos que permitissem desenvolver um trabalho de qualidade, tendo em vista os desafios de coordenar um projeto que atendia cerca de 2500 crianças e adolescentes, com uma equipe multidisciplinar de aproximadamente 80 profissionais, e realizado em um dos locais de maior vulnerabilidade do Rio de Janeiro, o complexo de favelas da Maré. Trata-se de um espaço marcado pela inoperância do poder público, alto grau de vulnerabilidade social e muita pobreza e miséria.

Em 1986 esse espaço recebeu da Prefeitura do Rio de Janeiro o status de bairro, porém a mudança significativa da nomenclatura que passou a designar a Maré não provocou grande mudança na intervenção do poder público, cujas políticas, no que se refere à quantidade e qualidade no atendimento das demandas dos moradores, continuam a ser demasiadamente precárias.

Nesse contexto de extrema vulnerabilidade social, precárias condições de moradia e escassez de serviços públicos oferecidos, o Programa de Criança

assumiu o desafio de trabalhar junto a oito escolas públicas da rede local, com o objetivo de atender crianças, jovens e seus familiares.

Em um espaço de extremamente adverso, com uma equipe grande e heterogênea, uma demanda expressiva por parte dos usuários e também por parte da instituição, foi necessário elaborar uma estratégia que articulasse conhecimento teórico e prático sobre a intervenção de projetos sociais, com o objetivo de construir uma proposta sólida e eficiente.

Nessa direção foram pensadas a lógica e a estrutura do projeto, conforme veremos a seguir. Isso exigiu, como afirma IAMAMOTO (1998:20), uma capacidade de *“decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo”*.

Ao assumir o compromisso ético-político de construir uma nova sociabilidade, penso que o assistente social pode utilizar seus espaços de atuação profissional, na qualidade de espaço conformador de valores e questionamentos que podem confluir na edificação de uma nova ordem, componente de uma nova hegemonia⁹.

Nessa perspectiva é que se pode compreender uma opção de classe, que explica a efetiva aproximação e compromisso com as demandas próprias das classes subalternas. Através desta intencionalidade se pode igualmente perceber a presença do assistente social como formador/educador.

“Essa concepção é básica para tornar possível que o Assistente Social faça uma opção teórico-prática por um projeto coletivo de sociedade e supere as ilusões de um fazer profissional que pare ‘acima da história.’”
(IAMAMOTO,1994:37)

⁹ Segundo o conceito gramsciano, uma nova hegemonia é necessariamente a perspectiva de construção de uma nova sociedade, que se oponha ao capitalismo, à exploração das classes subalternizadas e ponha fim às diferenças de classe.

Esta perspectiva tende a moldar, no discurso e na prática profissional, a luta pela garantia dos direitos das classes subalternas. Isto requer do assistente social o rompimento com uma trajetória profissional focalista e endógena, que limita o fazer profissional a responder às demandas imediatas e cotidianas das classes subalternas, sem impulsionar uma ação mais propositiva, como a formulação e gestão da políticas públicas, contribuindo, como afirma IAMAMOTO (1998:24), *“para a construção de uma contra-hegemonia no bojo das relações entre as classes”*.

Para desenvolver esse trabalho foi escolhido um caminho teórico-metodológico que tinha como pressuposto três esferas fundamentais a serem trabalhadas: a estrutura e organização do Projeto, a formação teórico-prática e o monitoramento e avaliação das atividades realizadas.

A opção metodológica se deu pela compreensão de que o assistente social, a partir da elaboração e realização um projeto profissional ético-político, evidencia seu compromisso com as classes subalternas e com a construção de possibilidades de organização coletiva voltadas à superação de uma condição de subalternidade.

3.1.1. A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO E A RELAÇÃO COM AS ESCOLAS PÚBLICAS

O primeiro grande desafio era o de repensar a estrutura organizativa do Projeto, que desde seu início em 1999, esteve fortemente centralizada na pessoa da coordenadora geral; já havia sinais de exaustão, pela pouca participação da equipe nas decisões.

Para tanto era preciso implementar uma estrutura mais democrática, que envolvesse um número maior de pessoas nas decisões, conferindo, portanto maior autonomia aos diferentes níveis de coordenação.

O ponto de partida foi instituir uma coordenação geral composta de três membros. Estes eram pessoas que já participavam do Projeto em diferentes funções

(uma educadora, uma coordenadora de arte-educação e uma assistente social), e conheciam as ações desenvolvidas a partir de diferentes enfoques e diferentes lugares. Esta diversidade acabou por se mostrar muito proveitosa; na medida em que a nova coordenação trazia experiências de diferentes partes do projeto, isso contribuiu para criar uma unidade a partir das especificidades.

A descentralização das decisões foi a grande marca desta reestruturação do Programa. Além de ampliar a coordenação geral, constituímos uma coordenação colegiada, englobando todos os coordenadores dos diferentes níveis (coordenadores de escola, de arte-educação); instituímos ainda algumas coordenações até então inexistentes, como a coordenação da equipe social e a das bolsistas/universitárias¹⁰.

Todas as coordenações faziam parte da coordenação colegiada. O segundo movimento foi o de dar legitimidade para esses coordenadores. Esse foi também o segundo grande desafio da nova estrutura: estimular nas coordenações uma postura de participação, de iniciativa, de proposição; era preciso tirá-los do lugar de cumpridor de tarefas que ocupavam até então. Para tal, a coordenação colegiada passou a ser a instância máxima de decisões do Programa, com reuniões semanais, além de se tornar um espaço de estudos.

Essa mesma lógica passou a organizar a nova coordenação geral e a coordenação colegiada foi estendida a todas as demais instâncias do Projeto. Todos os coletivos de coordenação (coordenadores de escola, coordenadores de arte-educação, coordenação geral) realizavam reuniões independentes para discutir suas questões específicas que depois eram levadas para a coordenação colegiada.

Essa nova forma de gestão acabou por propiciar uma relação de muito mais companheirismo entre todos os membros do Projeto, alimentada pelo comprometimento e envolvimento de todos. Isso nos auxiliava a superar as

¹⁰ O grupo de bolsistas/ universitárias era formado por moradores da Maré que haviam participado do Pré-Vestibular Comunitário do CEASM e haviam passado para alguma Universidade Pública do Rio de Janeiro. A instituição tinha uma política de preparar os moradores locais para posteriormente assumirem função de coordenadores nos diferentes projetos da ONG, para tal todos os projetos e programas incorporavam em sua equipe os universitários.

adversidades geradas pelas diferentes expressões da questão social, que tornam o trabalho social realizado na Maré um desafio diferente a cada dia.

As conseqüências dessa nova organização se refletiram diretamente no trabalho desenvolvido junto às escolas municipais, em especial na partilha, com a direção e os professores, do planejamento e decisões sobre as ações a serem realizadas. O desafio de envolver a equipe do Programa em uma nova perspectiva de organização e de metodologia, orientada por uma concepção política crítica, tinha como objetivo central alterar a relação estabelecida com as escolas. Esta relação era implementada a partir do planejamento conjunto entre educadores e professores da rede, envolvendo as diretoras e as coordenações pedagógicas das unidades. No planejamento se considerava aquilo que os responsáveis/pais expunham nas reuniões do Grupo de Pais realizadas pela equipe social.

Gradativamente a relação estabelecida entre o Programa e escolas foi se modificando. Ao invés de uma relação de imposição por parte da ONG, passou-se a uma parceria para reformular a ação pedagógica, considerando as necessidades reais da vida dos alunos, as dificuldades impostas pelo local de moradia, o que resultou em ressignificar a ação das equipes.

3.1.2. O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O segundo momento dessa experiência ocorreu a partir da percepção de que a equipe - constituída por cerca de 80 profissionais de áreas diferentes - arte-educadores de diferentes ramos (dança, teatro, música, palavra), psicólogo, assistentes sociais, universitários, pedagogo, geógrafo, cientista social etc, precisava de algo que desse unidade e sentido substantivo ao trabalho.

Diante de uma equipe de formação tão diversificada, era necessário construir algumas referências teóricas comuns, o que nos instigou a iniciar um processo de formação continuada junto aos diferentes segmentos do Programa. Seguindo a linha de um pensamento crítico, escolhemos para nortear nosso processo de formação as

seguintes áreas de estudo: o marxismo, a educação popular, a arte-educação e a favela.

A partir desses eixos foi elaborado um plano de formação continuada que previa reuniões quinzenais de estudo e reflexão com toda a equipe. Nessas atividades contávamos com a colaboração de vários professores universitários para a realização de oficinas, debates, palestras sobre determinado tema e também com a participação de arte-educadores e artistas populares.

Além das reuniões quinzenais, o Núcleo Humberto Bodra de Educação Popular ministrou os cursos: “Como Funciona a Sociedade I”, “Comunicação e Expressão” e “Questão de Gênero” para toda a equipe. Esses cursos tiveram duração de 16 horas e ocorreram nas semanas de formação, no início e no final de cada semestre. Também foi realizada uma oficina de Direitos Humanos e educação popular, bem como a exibição de vários vídeos para posterior debate e reflexão.

Paralelamente ao plano de formação continuada, os diferentes segmentos do Programa também elaboravam uma agenda de formação, que abordasse temas específicos ou então outros que necessitavam de aprofundamento. Nesta linha, foi organizado um plano de formação extra para os universitários, a equipe social e a coordenação colegiada, tendo por base o estudo do marxismo.

Esse amplo movimento de estudo provocou uma efervescência de reflexões que permitiram a toda a equipe fazer abstrações, mesmo diante de um cotidiano tão exaustivo. Os estudos também instigaram a produção de textos, bem como a realização de mestrados, de apresentações em congressos e a participação em seminários. Além de embasar a prática com a teoria, favorecendo a compreensão da complexa realidade, o estudo proporcionou elevação da auto-estima e, em certa medida, a superação do senso comum.

Esse movimento se estendeu para as unidades escolares, através da elaboração de um projeto de formação continuada para os professores da rede, que

incluía a realização de oficinas e debates e a elaboração do projeto “Conhecendo a Maré a partir da Maré”.

Das oito escolas envolvidas no Programa, apenas uma não aceitou a realização de todas as atividades. As demais abriram o espaço do Centro de Estudos para esse trabalho.

O projeto “Conhecendo a Maré a partir da Maré” foi elaborado a partir dos dados coletados pelo Censo Maré 2000 e da história de formação da Maré. Ele propiciou um amplo debate e reflexão com os docentes, contribuindo para desmistificar o espaço da favela, para valorizar a escola, os moradores e para fazer parte dos profissionais compreenderem que a Maré era um local de moradia da classe trabalhadora e não de concentração de bandidos e marginais.

A consequência direta desse trabalho foi a significativa mudança na relação estabelecida entre professores e alunos, que antes se baseava na imposição, no medo e na estigmatização. Isso levava os professores a realizarem suas atividades de forma pouco envolvente, sem planejamento e reproduzindo a visão socialmente construída daqueles alunos como incapazes; isso era percebido nas ações dos docentes, em especial quando chamavam seus alunos de “burros” e “bandidos”.

Muitos professores já trabalhavam na Maré há mais de dez anos e sequer conheciam os espaços em torno da escola, tinham uma visão estereotipada da favela, reproduzindo os sentidos veiculados pela grande imprensa.

Ao se ampliar a visão e a compreensão dos professores e educadores sobre a favela e sua constituição, verificou-se uma melhoria na qualidade pedagógica, percebida no trabalho dos professores de Geografia e História, que passaram a incluir no planejamento de suas aulas a História da Maré e os dados obtidos pelo Censo 2000.

3.1.3. O MONITORAMENTO E A AVALIAÇÃO DO PROJETO

Esse foi o momento mais difícil do programa. Avaliar sistematicamente um trabalho é hábito da maior parte dos projetos sociais. O monitoramento e a avaliação sempre adquirem o sentido da fiscalização e conseqüente punição.

O desafio para toda a equipe, em especial a coordenação colegiada (a que mais resistiu), era perceber a importância de registrar o cotidiano das atividades, sistematizá-las, fazer relatórios, planejamentos e avaliações de resultados e metas atingidas.

A história do próprio Programa estava se perdendo, pois não se tinha o hábito do registro. Os avanços obtidos não pareciam significativos, pois não havia como comparar os diferentes momentos do processo.

A mais difícil tarefa desse processo foi criar um sistema de monitoramento e avaliação que registrasse todas as etapas do Programa, levando todas as equipes a elaborar planejamentos prévios e relatórios das atividades realizadas, avaliar as metas atingidas e as não alcançadas. O principal objetivo era possibilitar um “olhar” para nossas ações, para que pudéssemos aprender com nossas próprias experiências. Em outras palavras, esse era o grande objetivo do monitoramento e da avaliação: um exame minucioso do nosso trabalho, de forma que essa experiência contivesse uma metodologia de trabalho passível de sistematização e avaliação.

O simples fato de registrar as atividades acabou gerando uma demanda de “trabalhos” não prevista inicialmente, porém avaliamos que seria um avanço para o Programa e para os profissionais incorporar mecanismos de registro e sistematização em seu cotidiano. Esse era o grande desafio para todos. Para enfrentá-lo, foi necessário criar uma série de formulários que abrangessem a complexidade do Projeto, registrando e sistematizando aquilo que poderia se tornar uma metodologia de trabalho a ser divulgada e reproduzida em outros projetos sociais, bem como servir de ação exemplar para o poder público.

Os três momentos de gestão do Programa de Criança na Maré, a nova organização, o plano de formação continuada e o monitoramento e avaliação, acabaram por fazer parte de um todo que tinha como objetivo a gestão eficiente, democrática, participativa e crítica desse Projeto Social, de forma a influir na ação pedagógica desenvolvida nas e pelas unidades de ensino.

Nessa direção, como afirma TRINDADE (2001), *“tomamos a técnica associada aos instrumentos: enquanto estes são compreendidos como elementos mediadores e potencializadores do trabalho”*. Isto nos possibilita uma qualificação maior de nossa ação profissional.

A experiência de monitoramento e avaliação do Programa foi levada para a escola a partir da proposta de planejamento conjunto entre educadores e professores, permitindo a intercessão entre o que era realizado nas oficinas de arte-educação e os conteúdos do currículo, incentivo à elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e a utilização dos Centros de Estudos como um espaço de reflexão e planejamento efetivo do fazer pedagógico.

As escolas passaram a ser envolvidas semestralmente no processo de avaliação, quando realizávamos reuniões conjuntas de avaliação e os professores e diretores tinham a possibilidade de avaliar todas as dimensões do Programa, inclusive se desejavam continuar a participar.

É nesse cenário que começam a emergir as primeiras reflexões sobre a função da escola pública, suas atribuições e as possibilidades e limites impostos na relação estabelecida entre escolas e ONG's.

A nova organização do Projeto, o desenvolvimento de um plano de formação continuada e a organização de indicadores de monitoramento e avaliação tinham como principal objetivo potencializar a equipe para desenvolver dentro das unidades de ensino um trabalho diferenciado, cuja finalidade não era contribuir para a reprodução da lógica hegemônica, mas ao contrário, construir novas formas de relação que apontassem para uma outra experiência educacional e uma nova sociabilidade.

É neste contexto de extremo abandono da educação por parte do poder público, que emerge a reflexão sobre o modelo de educação que desejamos, a função da escola pública, o processo de formação da consciência das classes subalternas e suas possíveis articulações com o trabalho do assistente social.

Em um espaço em que o poder público se faz presente através de poucos equipamentos, sendo a polícia sua presença, mas efetiva, o trabalho realizado pelo CEASM, se mostrou como importante espaço de intervenção profissional, a partir de uma perspectiva crítica, comprometida com as necessidades dos moradores a partir de uma visão diferenciada sobre o papel da escola pública.

Se no âmbito da totalidade é possível identificar que o trabalho desempenhado pelas ONG's conformam a lógica de subalternização do capitalismo, na realidade analisada, ela se apresentou como um importante espaço de conformação de novos valores e de novos princípios, partindo da valorização do espaço escolar e contribuindo para a ressignificação desse espaço.

3.2. O ASSISTENTE SOCIAL E A ESCOLA PÚBLICA - REINVENTANDO PERSPECTIVAS COERENTES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO

Desde a sua gênese na década de 30, o Serviço Social assumiu uma função política. Sua atuação se concretizava no processo de disseminação de princípios e valores conformadores da lógica hegemônica, atrelado a uma perspectiva caritativa, por influência da Igreja Católica. Não se pode negar a demanda da burguesia por um profissional da área social cuja atuação tivesse como eixo central uma prática disciplinadora junto ao proletariado urbano emergente.

Como profissão o Serviço Social não surge de uma demanda direta da classe trabalhadora; ao contrário se apresenta para ela como imposição da burguesia industrial e comercial, que se utiliza desses profissionais dentro da perspectiva de expansão exigida pelo processo de industrialização.

“O Serviço Social como profissão consolida-se e expande-se, nas três primeiras décadas deste século (...) A prática profissional inscreve-se nesses processos a partir da mediação do sistema de controle social em que se situam as práticas assistenciais, considerando, sobretudo, o agravamento da questão social e as exigências postas pelo novo padrão produtivo e de trabalho; vincula-se, pois, à necessidade histórica de imprimir às referidas práticas um cunho “educativo”, “ressocializador”, mediante inculcação de um novo código de conduta individual, familiar e política do trabalhador e sua família, adequado às necessidades da produção e da reprodução social.” (ABREU, 2002:39/40)

Durante o período desenvolvimentista, a criação de um número cada vez maior de instituições assistenciais, públicas e privadas, aumenta gradativamente a demanda por assistentes sociais. Este fato é consequência do crescimento das expressões da questão social e, ao mesmo tempo, do processo de organização de parcelas significativas da classe trabalhadora, que obriga o Estado a dar respostas a algumas demandas e necessidades desses trabalhadores. Portanto, o sentido que predomina é o de garantir a expansão capitalista em curso.

Assim, ao longo de algumas décadas o Serviço Social se mantém como importante instrumento de controle e disciplina das classes trabalhadoras, reproduzindo os interesses de uma burguesia em expansão e de um Estado que busca sua legitimação junto à sociedade.

“As funções pedagógicas- persuasiva e coercitiva – para as quais foram requisitados os assistentes sociais inserem esses profissionais nas formas de organização do consentimento e da adesão das classes subalternas à “nova” ordem do capital, ou seja, vinculam a intervenção profissional ao conjunto de mediações que concretizam a articulação orgânica entre a produção material e a reprodução física e subjetiva da força de trabalho; conectam, portanto, a prática profissional com estratégias e mecanismos sociopolíticos, culturais e institucionais, necessários para o enquadramento da reprodução social aos padrões morais de sociabilidade e do controle político sobre os subalternizados” (ABREU, 2002: 42)

Nesse percurso da profissão, a sua formação foi objeto de diversas correntes teóricas, desde a doutrina social da Igreja Católica, passando pelo funcionalismo/ positivismo e pela fenomenologia, até começar a ser influenciada pela teoria marxista na década de 60, através do Movimento de Reconceituação¹¹.

“Até o final da década de sessenta, e entrando pelos anos setenta inclusive, no discurso e na ação governamentais há um claro componente de validação e reforço do que, noutra lugar, caracterizamos como Serviço Social “tradicional”. Tudo indica que este componente atendia a duas necessidades distintas: a de preservar os traços mais subalternos do exercício profissional, de forma a continuar contando com um firme estrato de executores de políticas sociais localizadas bastante dócil e, ao mesmo tempo, de contrarrestar projeções profissionais potencialmente conflituosas com os meios e os objetivos que estavam alocados às estruturas organizacional-institucionais em que se inseriam tradicionalmente os assistentes sociais” (NETTO, 1994: 117/118)

Segundo NETTO (1994), o Movimento de Reconceituação, que se caracterizou por repensar da profissão, objetivando romper com o Serviço Social tradicional, apresentou três vertentes, que foram: a modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a da intenção de ruptura, esta última aproximando o Serviço Social da teoria marxista. É a partir desta aproximação que parcelas significativas dos profissionais de Serviço Social buscam imprimir outro direcionamento estratégico e pedagógico à sua ação profissional, articulando sua atuação a outro projeto de sociedade, em contraposição ao projeto hegemônico da burguesia.

Como afirmam NETTO (1998) e IAMAMOTO (2003), as décadas de 80 e 90 assistem à expansão ao amadurecimento da categoria. Isto ocorre a partir da ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação, pelo aumento do número de publicações, e pela aproximação com movimentos sociais. Outros fatores relevantes foram a maior atuação junto ao conjunto CEFESS (Conselho Federal de Serviço Social) /CRESS (Conselho Regional de Serviço Social), a aproximação com outras

¹¹ O Movimento de Reconceituação aconteceu no bojo do movimento de ruptura com o conservadorismo, pelo qual passa o Serviço Social latino americano no período de 1965 a 1975.

áreas do conhecimento, além da elaboração de uma série de leis que conferem maior legitimidade e abrem novas possibilidades de ação profissional.

É a partir desse momento histórico que parte da categoria muda sua forma de inserção nos espaços de reprodução das relações sociais. Cabe que a aproximação com a teoria marxista e o amadurecimento da profissão nas décadas de 80 e 90 não aconteceram de forma homogênea, mas provocaram uma disputa por hegemonia no interior da própria categoria e nos espaços acadêmicos nos quais ela se forma.

No interior dessa disputa parte da categoria vem progressivamente redimensionando sua ação pedagógica e profissional, com vistas a contribuir no processo contra-hegemônico voltado para a superação do sistema capitalista e da sociedade de classes.

Portanto, esta nova ação profissional e pedagógica pressupõe assumir não mais a função de mediador entre classes sociais antagônicas, mas sim a de formador e agente social junto às classes subalternas, contribuindo para a criação de uma nova cultura.

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, apud ABREU, 2002: 5)

Entendo que este sentido é um dos mais significativos para se compreender a inserção do assistente social na escola pública dos espaços populares. Trata-se de implementar uma prática profissional que concilie a esfera assistencial de direito público com a ação política, necessária à superação da condição de subalternidade dos moradores das favelas.

“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade

das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.” (GRAMSCI, 2001:18/19)

A formulação gramsciana permite entender o quanto a escola pode contribuir para que os sujeitos nela formados tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido e possam desenvolver um pensamento crítico que os inscreva de forma consciente e ativa no mundo real. A educação aliada à ação pode ajudar na desmistificação do aparente, no resgate de intervenções substantivas conformadas a partir de objetivos mais amplos que os já existentes. Nesse sentido, pode impulsionar alguns sujeitos a construir uma forma de convivência social baseada em valores distintos dos vigentes na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a função da escola, como afirma Gramsci, seria fornecer não “uma educação “analítica”, isto é, uma “instrução”, restrita a um armazenamento de noções, mas sim uma educação “sintética”, que consiste em converter uma concepção do mundo norma de vida, uma “religião” no sentido crociano.” (2001:321)

Para Gramsci é necessário que o proletariado edifique as bases de sua futura hegemonia ainda no cerne da sociedade capitalista, buscando espaços de contradição que lhe permitam construir experiências de uma nova forma de sociabilidade, mesmo antes de tomar o poder. Essa é uma das idéias centrais da teoria gramsciana, fundamental para uma ressignificação da educação, a partir dos interesses e necessidades das classes subalternas.

Nesse sentido o trabalho desenvolvido junto às escolas públicas da Maré buscou privilegiar ações que conformassem alguns desses novos sentidos nos espaços de formação dos professores da rede pública, nas articulações para a construção de um Projeto Político Pedagógico das escolas, através da participação dos pais e de repensar da ação pedagógica dos professores.

Avalio que a ação desenvolvida pelos assistentes sociais nas escolas da Maré estimulou a maior participação dos pais na vida escolar das crianças e adolescentes,

bem como no processo eleitoral para escolha de diretores e até na própria vida da comunidade.

Essa forma de inserção dos assistentes sociais se dá a partir do comprometimento com o projeto ético político e com a compreensão de que se pode construir experiências que confrontem a lógica do capital e apontem para um conjunto de valores e sentidos que contribuam na formação de sujeitos sociais. Essa experiência realizada pelo CEASM inaugurou na Maré um importante espaço para se repensar a escola pública, acumulando forças no sentido de um outro projeto educacional.

É neste processo de acumulação de forças e considerando a atualidade da luta de classes, que a educação pode ser um elemento essencial na construção de princípios inerentes a uma consciência social distinta, marcada pelo compromisso de ampliação real da leitura de mundo das classes subalternas.

“A capacidade que uma classe fundamental tenha de construir sua hegemonia, decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma” (DIAS, 1996:10)

Há um desafio posto que tem sido muito pouco materializado na atual conjuntura neoliberal: o de afirmar o caráter educativo, formativo, democrático e político da escola pública. Na tentativa de se ressignificar esse espaço busca-se um equilíbrio entre *“o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”* (GRAMSCI, 2001:118).

A recriação da escola pública é ponto fundamental para a construção de um novo saber, pois como afirma GARCIA, *“não há espaços para (o trabalhador) pensar. E isso por duas razões: a) pelo tempo consumido na luta pela sobrevivência; b) pela “programação” ideológica”* (1984:94).

Nesse sentido a reconstrução do espaço da escola pública, a partir de uma nova perspectiva é fundamental para que se formem sujeitos (crianças, jovens e adultos) a partir de novos valores, que possibilitem construir uma nova ordem social e uma nova hegemonia. Esse trabalho pressupõe a desconstrução dos valores e princípios da ordem capitalista e a possibilidade de construção de outros, destes distintos, de forma concomitante, pois o novo necessariamente se gesta ainda sob a vigência do velho.

“A história se faz na medida em que se faz o possível de hoje e se ousa possibilitar hoje o impossível de hoje. Só na medida em que eu ousar viabilizar hoje o impossível de hoje eu sou capaz de viabilizá-lo amanhã” (Freire, 1987 apud VALE).

Nessa perspectiva cabe aos profissionais envolvidos na escola, sejam professores, assistentes sociais ou psicólogos, comprometidos com a construção de um projeto contra-hegemônico, empreender ações que possibilitem reinventar a escola, recuperando sua importância e valor para as classes subalternas. Para tanto, é preciso que a escola faça sentido na vida real, tenha o papel de impulsionar os indivíduos, tornando-os sujeitos criadores e pensantes. Isso implica conhecer a realidade desses sujeitos, sua cultura e as necessidades que vivenciam, para a partir daí ultrapassá-las.

A experiência do Programa de Criança na Maré, pressupunha a identificação dos saberes existentes na favela, da resignificação da escola para as classes populares de uma direção voltada para a construção de sujeitos sociais com capacidade de intervir em seu espaço de moradia a partir do desvelamento de sua realidade e do lugar que ocupam na totalidade da estrutura social.

Partimos do pressuposto de que a educação não é o único instrumento responsável pela emancipação humana; porém acreditamos que seja um importante elemento junto a outros, que pode se contrapor à sociedade mercantil, superando o senso comum vigente, um passo importante na construção de uma nova perspectiva de sociabilidade.

A educação na sociedade mercantil capitalista assume uma função estritamente ligada aos interesses das classes dominantes. Visando manter a acumulação capitalista, difunde valores, cultura e princípios que tendem a moldar a visão de mundo das classes subalternas, o que se identifica nas unidades de ensino da favela. Nesse sentido a educação ocupa papel fundamental na legitimação de uma determinada concepção da vida, oriunda das relações sociais de produção.

No prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (1987), afirma que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”, e que a partir de uma estrutura econômica da sociedade se ergue uma “super-estrutura política, jurídica e de consciência social”, que organiza a sociedade.

Tal afirmação permite compreender que para manter a base material concreta de qualquer organização social que tenha como princípio as relações estabelecidas a partir do desenvolvimento das forças produtivas, se faz necessária uma super-estrutura ideológica, da qual fazem parte os diferentes aparelhos de hegemonia da sociedade capitalista, como a família, a igreja, os partidos, as associações de moradores e também a escola.

Sendo assim, a escola assume papel central na conformação de uma determinada consciência social, responsável, junto com outros aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, pela difusão de valores que auxiliam a constituir o consenso.

Não é fácil criar, ainda na sociedade capitalista uma outra compreensão da educação que não se subordine ao mercado e à garantia da acumulação capitalista, mas ao contrário, elabore uma visão de mundo que considere a totalidade da vida do ser humano, e, portanto, o trabalho, como fator constitutivo do ser social.

Contrapor-se à lógica do capital significa organizar forças capazes de propor uma nova forma de organização social, a partir de uma nova perspectiva da educação e da escola, que incorpore o desenvolvimento de saberes intelectuais e técnicos, contribuindo na formação de um novo homem.

Segundo Gramsci, “se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades” (2001:52).

“Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (...) Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.” (GRAMSCI, 2001: 18/19).

Para a formação de um novo tipo de “dirigente” Gramsci (2001) propõe a educação desinteressada e a escola unitária, ambas na perspectiva de construção de uma nova hegemonia, que se oponha à lógica e à organização do capitalismo.

A educação desinteressada, para Gramsci, é aquela que forma o ser humano em sua totalidade, atendendo às demandas intelectuais e técnicas, sem dissociá-las, valorizando o mundo do trabalho como parte constitutiva do ser social. Nessa perspectiva a escola não se limitaria a formar a força de trabalho, mas também estaria preocupada em formar intelectuais de nova geração, tendo, portanto uma base de ensino única para todos os segmentos da juventude, a escola unitária.

“Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição será feita; mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes no que toca à educação e à formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressada, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas”(GRAMSCI, 2001:.49).

GRAMSCI afirma ainda:

“A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (2001: 37)

Partindo da análise gramsciana de como a educação deve se organizar para se constituir num dos instrumentos de construção de uma nova hegemonia, repensar a função da escola pública no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista é um importante desafio para os profissionais da área.

Como afirma István MÉSZÁROS (2005), uma reformulação substancial da educação não pode ser pensada de forma separada e independente de uma reformulação do próprio sistema, o que pressupõe mudanças políticas, econômicas e sociais, que alterem a lógica imposta pelo capital.

Qualquer mudança educacional que não parta de uma alteração na lógica de acumulação capitalista, será, no máximo, uma iniciativa bem intencionada, como muitas que marcaram a história brasileira, como o Movimento dos Pioneiros da Educação e algumas experiências de Educação Popular, que, apesar de serem importantes marcos para uma perspectiva contra-hegemônica, não alteraram a estrutura educacional.

Repensar a educação pública, na atualidade, é uma tarefa para os segmentos organizados que disputam hegemonia dentro da ordem do capital, tendo como

marco de referência a sua própria superação. Portanto, nos espaços populares, esta tarefa deve ser empreendida pelos próprios segmentos populares e trabalhadores organizados na luta pela conquista de uma educação pública que de fato atenda aos interesses da população e não os do capital. Nessa direção afirma MÉSZÁROS:

“É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2005:27) “

“É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁROS, 2005:35)

Diante do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, persiste o desafio de superar a condição de subalternidade das classes trabalhadoras, e negar qualquer forma de “humanização do capitalismo”, proposição presente na leitura de vários profissionais do Serviço Social. A reafirmação a ser feita é a de uma educação pública, laica e gratuita.

“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista destes tempos imemoriais- significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005:48)

3.2.1. SERVIÇO SOCIAL E SEU PROJETO ÉTICO POLÍTICO DE INTERVENÇÃO

Na medida em que as expressões da questão social se apresentam e se renovam nos espaços populares de forma cada vez mais intensa, através do

aumento dos índices de desemprego, do subemprego, da evasão escolar, da repetência, da pobreza e da miséria, mais que competências técnicas, o que se faz necessário aos assistentes sociais que partilham do projeto ético-político é o comprometimento com um novo modelo de sociedade, que passa pela superação do capitalismo.

A partir da elaboração de um projeto ético político profissional, materializado no Código de Ética Profissional, na Lei que Regulamenta a profissão e nos seus fundamentos curriculares, evidencia-se o compromisso de parcelas da categoria com as classes subalternas em distintos espaços de atuação profissional. Esta vinculação maior com os interesses dessa classe tem também se concretizado no campo da educação e do espaço escolar.

Ao assumir de fato o compromisso ético-político de construir uma nova sociabilidade, o assistente social pode utilizar seus espaços de atuação, para conformar valores e questionamentos que podem confluir na edificação de uma nova ordem, componente de uma nova hegemonia.

Nessa perspectiva é que se pode compreender a presença de uma opção de classe, explicativa da efetiva aproximação e compromisso com demandas inerentes das classes subalternas. Nesta intencionalidade se pode igualmente perceber a presença do assistente social como formador/educador.

*“Essa concepção é básica para tornar possível que o Assistente Social faça uma opção teórico-prática por um projeto coletivo de sociedade e supere as ilusões de um fazer profissional que pare “acima” da história.”
(IAMAMOTO, 1994:37)*

Esta perspectiva conforma no campo da explicação teórica e da prática profissional de parcela expressiva de assistentes sociais, a luta pela garantia dos direitos das classes subalternas, visando à inclusão das maiorias subalternizadas e marginalizadas na luta pela constituição de uma nova sociabilidade, imprimindo assim outro tipo de enfrentamento da questão social.

Conforme IAMAMOTTO, a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura. Isto resulta da emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, em especial através das lutas desencadeadas em prol de direitos relativos ao trabalho, impondo seu reconhecimento de classe. Portanto, é preciso compreender que,

“hoje renova-se a velha questão social, inscrita na própria natureza das relações capitalistas, sobre outras roupagens e novas condições sócio-históricas de sua produção/reprodução na sociedade contemporânea complexificada em suas contradições. Alteram –se as bases históricas que mediatizam sua produção e reprodução na periferia dos centros mundiais, em um contexto de globalização da produção e dos mercados, de política, cultura, sob a égide do capital financeiro. A miséria adquire uma dimensão planetária, não acompanhada da mesma proporção da mundialização das lutas sociais articuladas do modo orgânico.” (2000:55)

Assim, é nesta contradição entre a produção de desigualdade e a produção de resistência inerente à sociedade capitalista que se encontram os campos de atuação do Serviço Social, dentre os quais a educação.

IAMAMOTTO (1997) assinala ainda que o assistente social exerce, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto às classes trabalhadoras. Na escola pública seu papel não poderia ser diferente, pois seu trabalho incide *“sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano...”* justamente por seu caráter político-educativo.

No trabalho dos assistentes sociais nas escolas da Maré, essa perspectiva era identificada através do trabalho desenvolvido com o Grupo de Pais, no qual algumas mães, no processo de formação do grupo, despontaram como lideranças comunitárias, participaram de cursos de gênero e passaram a estabelecer uma relação de menos subalternidade com os seus maridos. Em alguns casos mulheres

vítimas de violência doméstica chegaram a denunciar os maridos, além de se tornaram uma presença efetiva dentro das escolas, questionando a direção e os professores sempre que se sentiam desrespeitadas.

Contribuir para que as famílias se percebessem como sujeitos do processo histórico era ponto central para o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais, estabelecendo estreita relação com o repensar do papel da escola pública na favela.

No processo de repensar a escola pública destinada às classes subalternas, se faz necessário repensar não só os conteúdos, a formação dos professores, as estratégias pedagógicas e metodológicas de ensino, o seu significado, mas também a composição desse espaço.

A escola dos espaços populares de hoje, gerada no seio do capitalismo, se constitui como um ponto fundamental das expressões da questão social. Nesse sentido aparece não como um aparelho ideológico do Estado, como afirmou Althusser, mas como um lugar de aparente vazio ideológico, que reflete o lado mais perverso da ideologia capitalista, que relega às parcelas subalternas espaços de total desqualificação e ineficiência, tendo como principal objetivo mantê-las mais que subordinados, sentindo-se partícipes do ordenamento vigente.

Para os milhões das jovens de classes populares, cada vez mais a escola perde o sentido, por seu caráter e seu afastamento da vida real, por ser totalmente desinteressante, face à inexistência de sua acolhida real no mercado de trabalho.

Nessa realidade, cada vez mais a escola se afasta da idéia gramsciana de *“um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), faz com que adquira determinadas inclinações e hábitos(até físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite, enriquecido, o patrimônio do passado.”* (2001: 129)

Nesse contexto se renova a necessidade de construir uma educação pública, gratuita e laica, que contribua para a internalização de uma nova prática social, pois como afirma MÉSZÁROS (2005: 45), *“no âmbito educacional, as soluções “não*

podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

Esse repensar da educação e da escola pública suscita a reflexão sobre uma possível inserção dos assistentes sociais em um projeto que além de negar a ordem capitalista hegemônica, contribua com valores voltados à construção de uma nova hegemonia, de uma nova sociabilidade. Os alunos e familiares devem ser vistos como sujeitos reais e não meros membros de uma “cidade partida”, alvo de ações focalizadas e insuficientes, sejam das ONG’s e/ou de projetos e ações governamentais populistas e assistencialistas.

Internalizar novos valores, uma nova visão de mundo e de sociedade que se contraponha à lógica do capital são objetivos postos também para os assistentes sociais, que adotaram, política e profissionalmente, a perspectiva de um outro projeto societário. Essa concepção exigirá atenção especial para que não caiam na armadilha de reproduzir a lógica da “cidade partida”, pautada numa cidadania formal, ratificando a idéia da “humanização do capital” e não de sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.
- ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. *Políticas Sociais Setoriais e por segmento – Educação*. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 3, Unb-CEAD-CEFESS-ABEPSS, 2004.
- ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo* In: Pós-Neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Crise contemporânea e as transformações no mundo do trabalho*. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1, Unb-CEAD-CEFESS-ABEPSS, 2004.
- _____. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Esquerda e Direita no espelho das ONG's*. In Zero a Esquerda. São Paulo, Conrad Livros, 2004.
- BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil*. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. (<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em: 07-07-06)
- CARTA CAPITAL. *Seu País: não se ufane tanto*, n. 261, São Paulo, 2003.
- CEASM. *“Quem Somos? Quantos Somos? O que fazemos? – A Maré em dados: Censo 2000”*. Rio de Janeiro: Maré das Letras, 2003.
- CFESS. *Serviço Social na Educação - uma inserção possível e necessária*. Brasília, CFESS, 2001.
- ESTUDO MOSTRA QUE 41% DOS ALUNOS LARGAM O ENSINO FUNDAMENTAL, *Revista Época*, São Paulo, junho de 2003, (<http://revistaepoca.globo.com/>).
- FINEP/GAP. *Habitação popular: Inventário da ação governamental*. Rio de Janeiro: Garilli Artes Gráficas e Editora, 1985.
- FREIRE, Paulo. *O processo da alfabetização política - uma introdução*. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2002. Páginas 101 a 111.

- FREIRE, Paulo. O processo da alfabetização política - uma introdução. In: *Ação cultural para a liberdade - e outros escritos*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2002.
- FREIXO, Marcelo. *Tráfico nada tem de revolucionário*. Entrevista online em 15 de maio de 2006.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder - Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Ed Cortez, 2003.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: *Escola S.A - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996. Páginas 9 a 49.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001, v. 2 e 3.
- História da Maré, Rede Memória, CEASM, Rio de Janeiro, s/a, (mimeo).
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, Cortez, 2003.
- IAMAMOTO, Marilda Villela e CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e serviço social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo, Cortez, 1995.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social - ensaios críticos*. São Paulo, Cortez, 1994.
- KOWARICK, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
- MAGALDI, Ana Maria & GONDRA, José G. (orgs). *A reorganização do campo educacional no Brasil – manifestações, manifestos e manifestantes*. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2003.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. *Serviço Social - identidade e alienação*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- MARX, Karl. *O Capital*, livro I. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2001, volume II.

- MESTRINER, Luiza Maria. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- MÉSZÁROS, Istiván. *A educação para além do capital*. Boitempo, São Paulo, 2005.
- NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In *Serviço Social e Sociedade* nº 50. São Paulo, Cortez, 1998.
- NEVES, Lúcia Maria W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo, Ed Cortez, 1999.
- _____. *Brasil ano 2000 - uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.
- _____. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. Xamã, São Paulo, 2005.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1998.
- PARISSE, Luciano. *Favelas do Rio de Janeiro- evolução- sentidos*. Rio de Janeiro, caderno SENPHA-PUC, 1969.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2006.
- O QUE É REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA? Sindicato dos trabalhadores na Indústria Petroquímica de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 1995.
- Rio, o estado mais favelizado - estudo mostra que, no ano 2000, 10% da população fluminense moravam em favelas*. O GLOBO online. Rio de Janeiro, fevereiro, 2004 (<http://oglobo.globo.com>).
- REIS, Marcelo Braz Moraes dos. Notas sobre o Projeto ético-político do Serviço Social. In: *Assistente Social: ética e direitos - coletânea de leis e resoluções*. Rio de Janeiro, CRESS - 7ª região, 2001. Páginas 384 a 398.
- SANTOS, Milton. A produção da Globalização. In: *Por uma outra Globalização - do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, Record, 2000.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação - LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Ed. Autores Autorizados, 2003.
- SILVA, Jailson de Souza. *Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos*. Mimeo.

SILVA, Jailson de Souza. “*Por que uns e não outros?*” - *Caminhada de jovens pobres para a universidade*. 7 Letras. Rio de Janeiro, 2003.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do serviço social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. In *Revista Temporalis*. Brasília: Abepss, 2001.

VALE, A. M. *A educação popular na escola pública*. Cortez editora, São Paulo, 2001.

VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela – do mito de origem a favela.com*. FGV, Rio de Janeiro, 2005.

VENTURA, Zuenir. *Cidade Partida*. Cia. Das Letras, São Paulo, 1994.

ZALUAR, A. e ALVITO, M. *Um século de favela*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)