

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**AS FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA:
Uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas públicas do
Complexo da Maré.**

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

**Rio de Janeiro
Maio de 2006**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



UFRJ

**AS FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA:
Uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas públicas do
Complexo da Maré.**

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Serviço
Social da Escola de Serviço Social da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Serviço Social.**

Orientadora: Maria Lídia Souza da Silveira

**Rio de Janeiro
Maio de 2006**

**AS FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA:
Uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas públicas do
Complexo da Maré.**

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

Prof^a Dra. Maria Lídia Souza da Silveira (orientadora)

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada por:

Presidente – Prof^a Dra. Maria Lídia Souza da Silveira

**Prof.^a Dra. Maria Lúcia Wanderley Neves
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF**

**Prof^a Dra. Cleusa Santos
Pós-Graduação do Curso de Serviço Social da UFRJ**

**Rio de Janeiro
Maio de 2006**

Santos, Francine Helfreich Coutinho dos

As famílias de classes populares e sua relação com a escola: Uma análise a partir da experiência do Complexo da Maré/ Francine Helfreich Coutinho dos Santos – Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2006.

XI págs 123f: il; 31cm

Orientadora: Dra. Maria Lúcia Souza da Silveira

Dissertação (mestrado) – UFRJ/CFCH/ESS / Programa de Pós Graduação em Serviço Social. 2006

.Referências Bibliográficas: 5f

1. Educação 2. Família. 3 Serviço Social. I.Silveira, Maria Lúcia Souza da II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa De pós Graduação em Serviço Social III Título.

RESUMO

AS FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: Uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas públicas do Complexo da Maré.

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

Prof^a Dra. Maria Lídia Souza da Silveira (orientadora)

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

A pesquisa trata da relação entre serviço social e educação, em especial a presença no âmbito das escolas, que é um tema que tem despertado o meu interesse como assistente social, a partir das implicações postas pela minha aproximação com 8 escolas públicas do Complexo da Maré.

A centralidade desta pesquisa consiste em compreender a importância do Serviço Social nas escolas públicas, no sentido de contribuir para a aproximação da família e escola, entendendo a escola como um espaço que, com todas as implicações oriundas do ideário neoliberal que repercute em sua estrutura e funcionamento, pode ser palco de inúmeras intervenções fortalecedoras das famílias pertencentes à classe trabalhadora, na perspectiva de serem garantidos e implementados os direitos sociais que lhes são devidos.

Palavras Chave: Educação, Família e Serviço Social

ABSTRACT**AS FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA:
Uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas publicas do
Complexo da Maré.****Francine Helfreich Coutinho dos Santos****Profª Dra.Maria Lídia Souza da Silveira (orientadora)****Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.**

Research deals with relation between social work and education, in special presence in scope of schools, that is a subject that interest me as social assistant, from the implications for my approach with 8 public schools into Complexo da Maré/ Rio de Janeiro.

The purpose of this research consists of understanding the importance of the Social Works in the public schools, in the direction to contribute for the approach of the family and school, being understood the school as a space that, with all the deriving implications of the neoliberal system that reverberates in its structure and functioning, can be stage of innumerable fortify interventions of the pertaining families diligent classroom, in the perspective to be guaranteed and implemented the social rights that must to them.

Key words:

Education, family, Social Works

AGRADECIMENTOS

Quero me remeter aqui primeiramente a Maria Lídia, minha professora, orientadora e agora amiga, que me estimulou em todo este processo e que aceitou me orientar com todos os contratemplos ao longo deste curso. À você Maria Lídia, todo o meu carinho e consideração, pois com certeza sem seu apoio este trabalho não nasceria. Tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda e compartilhar com você diversos momentos de construções coletivas na luta por uma sociedade mais justa.

Aos meus familiares, principalmente meu pai e minha mãe que suportaram minhas ausências e principalmente meu mau humor, quando chegava tarde e cansada da faculdade após um longo dia de trabalho e estudos. Ao Bruno que soube agüentar as minhas desatenções neste período e, sobretudo expressou de sua forma seu desejo para que eu não desanimasse.

A minha querida irmã de alma, Eblin, que com certeza foi quem mais me estimulou nos momentos de desânimo. A você, minha amiga, minha eterna gratidão, por todos os momentos em que esteve comigo.

À UFRJ e todos os professores e alunos do Curso de Mestrado em Serviço Social em especial aqueles que dividiram as alegrias e angústias, Fernando Velloso, Rodrigo Castelo, Aninha, Cecília, Bárbara, Fernando Leitão, Claudia Eugênia, Maria Cristiane, Jackeline, pelo estímulo e aprendizagem recíprocos de frutuosos meses de convívio. Meu respeito e admiração a cada um de vocês, em especial aqueles que permanecem na luta.

A querida Prof Cleusa Santos que tanto me estimulou para que eu iniciasse a Pós Graduação.

A querida Lúcia Neves, pelos ensinamentos demasiadamente importantes sobre o pensamento de Antonio Gramsci. A você querida professora, expresso

minha enorme admiração, em quanto professora, dedicada, atenciosa, e mais do que tudo: humana, sempre de bem com a vida.

A minha prima Marcella pelo carinho e a ajuda de sempre nas revisões finais;

A Vanessa Aguiar que leu meus rascunhos, que com todo carinho realizando observações importantes que valeram demais neste trabalho.

A minha querida amiga Carla Marinho que me facilitou na escrita deste trabalho, assumindo uma série de responsabilidades minhas, para que eu pudesse me dedicar à dissertação.

A querida Quésia Betânia que de uma forma muito especial me auxiliou na conclusão deste trabalho na medida que assegurou as possibilidades reais para que eu pudesse escrever.

Á equipe profissional do Programa de Criança Petrobras na Maré do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASM, que oportunizou o acesso aos materiais e me ensinou muito durante o período que lá estive. A vocês, desejo coragem para persistir em meio de tantas dificuldades neste trabalho competente e respeitoso junto às classes populares.

E de forma muito especial, a todas as famílias do Complexo da Maré, de modo especial as que participam dos grupos de pais. A vocês que apesar de todas as adversidades que a vida apresenta, demonstram que viver vale a pena e que o futuro pode ser construído de outra forma, desde que, coletivamente possamos nos organizar e lutar por outras formas de sociabilidade.

A todos vocês o meus muito obrigado. Com certeza esta experiência tão marcante e trabalhosa, foi um árduo desafio na vida de uma estudante que trabalhando 40hs por semana, conseguiu com muito esforço e dedicação, concluir este trabalho.

5. Referencias Bibliográficas	117
SUMÁRIO	
6. Anexos.....	124
Apresentação.....	12
1. Política Pública Educacional Brasileira: alguns cenários	16
1.1. Breve histórico da política educacional brasileira a partir da década de 80	16
1.2 Algumas reflexões sobre a Escola	28
1.3 Um destaque para a experiência dos Cieps	34
1.4 A questão da educação: um destaque para o Complexo da Maré	40
2. Família: algumas reflexões sobre o tema	50
2.1 Origem e função social da família.....	50
2.2 Famílias e políticas sociais	56
2.3. Famílias do Complexo da Maré – quem são e formas de organizar a vida	62
3. A inserção do Serviço Social na Escola Pública: uma possibilidade de mediação na relação família e escola	69
3.1 Trajetória do Serviço Social na educação pública no município do Rio de Janeiro	71
3.2 A ação profissional do assistente social na escola pública protagonizada pela ação não Governamental: CEASM/ Programa de Criança Petrobras na Maré	77
3.2.1 - O trabalho com as famílias: projeto Grupo de Pais	77
3.2.2 - O processo de trabalho do Serviço Social na escola	82
3.3. Algumas reflexões sobre o serviço social e educação	87
4. Considerações finais	114

APRESENTAÇÃO

A relação entre serviço social e educação, em especial a presença do assistente social no âmbito das escolas, é um tema que tem despertado o meu interesse a partir das implicações geradas por minha aproximação com 8 escolas públicas do Complexo da Maré.

Penso que hoje, a inserção do Serviço Social nas escolas é mais um campo de trabalho para a categoria profissional, na medida em que se percebe que a questão social rompe os muros das escolas e se expressa nas salas de aula, manifestando-se sob as mais diferentes roupagens. Por isso julgo relevante compreender como a educação, na qualidade de política social, e a questão social dialogam, enquanto partes constitutivas da inserção de assistentes sociais nas escolas públicas.

A intenção de estudar a relação das famílias das classes populares com a escola, a partir da mediação do Serviço Social, decorre do processo de inserção em campos diferenciados de atuação, em períodos distintos de minha trajetória profissional: o CEASM - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, mais precisamente, o Programa de Criança Petrobras e, posteriormente, o Centro Municipal de Assistência Social Integrado Nelson Mandela/ Secretaria Municipal de Assistência Social, situado também no Complexo da Maré - no interior dos quais atuei como assistente social.

Essas experiências me trouxeram uma série de inquietações, o que implica em desafios, análises e construções de posicionamentos, para além da preocupação com a mera inserção no mercado de trabalho.

A centralidade de minha dissertação consiste em tentar compreender a importância do Serviço Social nas escolas públicas, no sentido de contribuir para a aproximação entre a família e a escola. Entendo que a escola, apesar de todas as

implicações oriundas do ideário neoliberal que repercutem em sua estrutura e funcionamento, pode ainda ser palco de inúmeras intervenções fortalecedoras das famílias pertencentes á classe trabalhadora, na perspectiva de serem garantidos e implementados os direitos sociais que lhes são devidos.

Neste sentido, para a construção deste trabalho, foi necessário traçar uma breve trajetória história e política da educação brasileira, destacando a experiência dos Cieps, que marcou a década de 80, bem como situar as implicações da atual política que norteia a educação pública.

Nesta mesma linha de consideração, situo o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), instituição onde, a partir de minha inserção profissional, experimentei diversas inquietações. O CEASM trata-se de uma organização não governamental, constituída a partir da iniciativa de pessoas que cresceram e/ou moraram durante muitos anos em alguma comunidade da Maré. A maioria conseguiu atingir uma formação universitária, e idealizou e concretizou uma iniciativa de intervenção integrada e de longo prazo neste espaço popular. O CEASM hoje, com oito anos de existência, atua em diversas frentes, entretanto destacarei neste trabalho o Programa de Criança Petrobras na Maré, o lócus da minha pesquisa.

O Programa de Criança Petrobras teve início em 1999. Seus objetivos fundamentais consistem em ampliar o tempo de permanência na escola pública de 2.600 crianças e adolescentes da Maré, a fim de contribuir para a melhoria do seu desempenho educacional, assim como aumentar a integração e participação dos pais e professores no espaço escolar e na comunidade.

O projeto é desenvolvido a partir da oferta de 15 oficinas, que trabalham diversos tipos de linguagens: dança, música, capoeira, informática, língua estrangeira, artes plásticas, teatro, leitura e produção de textos, dentre outras. As atividades são realizadas na sede do CEASM e em oito escolas municipais da Maré, em turnos alternativos ou em horários regulares. Além das oficinas, acontecem atividades especiais, voltadas para a aquisição de competências específicas, em particular nos campos cognitivo e dos valores éticos.

Embora a atuação CEASM possa vir a reforçar a ausência do Estado nas políticas sociais, não é possível desconsiderar o impacto e os resultados do trabalho que vem sendo desenvolvido. Todavia, compreende-se que tais ações acabam por materializar uma modalidade de cooperação com o Estado neoliberal que contribui para ocultar o desresponsabilização do poder estatal para com o trato das políticas sociais.

A partir da possibilidade real de inserção dos assistentes sociais em escolas públicas pelo Programa de Criança Petrobras, família e escola tornam-se elementos constitutivos das discussões realizadas pelo conjunto de profissionais que vivenciaram tal experiência. À educação se impõe a compreensão de sua importância como política pública que precisa ser repensada e redirecionada, no sentido de atender às necessidades das classes populares. Assim, organizo meu estudo em três partes que se articulam entre si:

No primeiro capítulo, apresento elementos em torno da Política Pública Educacional brasileira a partir da década de 80. Situo a experiência dos Cieps no Rio de Janeiro, na qualidade de política pública educacional destinada às classes populares. Destaco também alguns elementos para reflexão em torno das escolas públicas do Complexo da Maré.

No segundo capítulo, trabalho com o sentido da família, à luz de reflexões sobre sua função social e o seu lugar na sociedade. Busco também delimitar alguns aspectos sobre as famílias do Complexo da Maré e as políticas sociais voltadas para seu atendimento.

No terceiro capítulo, abordo a inserção do assistente social na escola pública pela via governamental e através da experiência protagonizada pelo CEASM/ via Programa de Criança Petrobras. Nesta direção, priorizo a apresentação de ações no que concerne às iniciativas de aproximação das famílias ao universo escolar.

A partir dos dados coletados na pesquisa realizada pela equipe de avaliação e monitoramento do projeto social pesquisado nas oito escolas públicas

do Complexo da Maré, busco trazer para o debate a relevância da inclusão do assistente social nas escolas públicas via esfera governamental.

Articulada com a experiência profissional surge uma série de inquietações sobre a relação da educação com as famílias das classes populares, mais precisamente das famílias residentes em espaços urbanos, no caso, as famílias do Complexo da Maré. Neste curso, trato dos desafios e possibilidades da ação profissional do assistente social em escolas públicas, no sentido de aproximar as famílias do universo escolar de seus filhos.

As considerações finais sinalizam a importância e a viabilidade do Serviço Social nas escolas públicas, no sentido de contribuir na execução da política educacional, a partir e para além das atribuições prevista a categoria profissional.

Educar é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.
MÊSZÁROS

1- POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ALGUNS CENÁRIOS

1.1-Breve histórico da política educacional a partir da década de 80

Tratar da história da política educacional brasileira leva-nos a lembrar o caminho elitista e tardio percorrido pela educação no nosso país, caminho este que é marcado por retrocessos e avanços lentos no processo de garantia de direitos políticos e sociais da população brasileira.

Um caminho elitista porque a educação sempre esteve de acordo com a política nacional brasileira, a qual foi e ainda é marcada pelos interesses de diferentes segmentos da burguesia, e tardio pelo fato de a mobilização popular só ter se dado nas décadas mais recentes, envolvendo amplos segmentos de profissionais da educação, instituições e movimentos sociais.

Tal caminho pode ser identificado a partir da análise das oito Constituições Brasileiras – 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988. Como afirma Moaci Alves Carneiro (1997), apenas quatro foram votadas por representantes populares com delegação constituinte, sendo que a Constituição de 1988 foi a única que contou com grande participação popular, mediante a mobilização de diversos setores da sociedade civil. Neste contexto, a luta pela escola pública e por uma educação universal e de qualidade ganhou grande importância na agenda de discussões dos movimentos sociais brasileiros.

Fazendo um recorte na trajetória da educação brasileira, a partir da década de 80, é possível identificar que o processo Constituinte que se desenvolveu nos anos de 1987 e 1988 marcou a vida política do Brasil, na qual estavam em jogo interesses, projetos políticos, econômicos e sociais divergentes.

A Constituição de 1988 foi marcada pela participação de diferentes setores da sociedade, como sindicatos, movimentos populares e comunitários, instituições, expressões da sociedade civil que, através de propostas, contribuíram para a construção e promulgação da Carta Magna.

Dentre os atores políticos que participaram deste processo, merecem destaque o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, os quais construíram uma proposta educacional que se contrapunha àquela implementada pelos governos anteriores. O Brasil compunha o cenário das nações com os maiores índices de desescolarização no mundo, mas contava com a efervescência dos movimentos sociais que motivaram uma ampla mobilização na luta pela garantia de direitos políticos, sociais e educacionais.

Na Constituição de 1988, a educação ganha lugar especial, adquirindo status de direito para o conjunto da população, devendo ser gratuita, universal, democrática, comunitária e de qualidade, como consta em seu artigo 6º: *“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”*.

Para tanto, a educação deveria pautar-se nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos e carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

No que se refere à educação, cabe ainda destacar os seguintes artigos da Carta Magna:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Constituição de 88 avança muito no que tange à educação como direito de todos e dever do Estado, em especial ao colocar o ensino fundamental como obrigatório, mesmo para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade regular, estabelecendo também como obrigação do poder público o ensino de jovens e adultos. Tais disposições, entretanto, só começaram a tomar corpo a partir de 1996, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Todavia, apesar dos avanços conquistados com a nova Constituição, persistiu como traço marcante da política educacional brasileira a priorização à qualificação para o trabalho. Conforme aponta Lucia Maria Wanderley Neves (1999), a educação possui um papel econômico definido. Entretanto, esta formação não atendia às necessidades vigentes do capital advindas das exigências automação flexível.

No entanto este investimento na qualificação para o trabalho se revelava frágil, pois teoria e prática apresentavam-se de forma segmentada. Isto significa dizer que, a formação oferecida pelo sistema escolar não trabalhava conteúdos

que estivessem próximos da atualidade. Segundo NEVES (1999), isto evidencia que educação teria sido discutida separadamente das questões científica e tecnológica.

Outro dado importante é que a Constituição representou ganhos consideráveis tanto para o setor privado, quanto para o setor público, ao reconhecer e legitimar as instituições públicas não-estatais. Adriana Almeida Sales de Melo (2004) destaca que o setor privado se beneficiou com o conceito “público não-estatal”, o qual permite que igrejas e outras empresas de ensino obtenham financiamento e sejam liberadas das obrigações fiscais. O setor público, por sua vez, conseguiu “ganhos”, pois pôde construir um Plano Nacional de Educação e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Em 1989, o Brasil realiza as eleições diretas para a Presidência da República, em que propostas distintas de sociedade são encaminhadas e disputam entre si o cenário político. De um lado estava a “democracia de massas”, de outro a “democracia restrita”, ambas construídas na dinâmica da relação Estado-Sociedade. Segundo José Paulo Netto (1990), o projeto “democracia de massas” previa a ampla participação social, conjugando as instituições parlamentares e os sistemas partidários a uma rede de organizações de base, propondo, ainda, articular a democracia representativa com a democracia direta, adotando também a concepção do Estado democrático e de direito como responsável pelas questões sociais. Já o projeto de “democracia restrita” limitava os direitos sociais e políticos a partir da concepção de Estado Mínimo, cuja meta central seria o “enxugamento” do Estado, além da substituição das lutas coletivas por lutas corporativas.

Após dois turnos eleitorais, o bloco conservador, liderado pelo PRN e a favor da “democracia restrita”, vence as eleições por uma fração pequena de votos, dando início ao governo de Fernando Collor de Melo. Neste contexto, Neves pontua que:

“a presença da iniciativa privada na execução da política educacional em todos os níveis de ensino, restringiu o papel modernizador do sistema educacional à educação

de nível superior e impôs como limite à socialização do saber o acesso à escolarização básica. Contudo mesmo nesta ótica do capital, a erradicação do analfabetismo, a ampliação do número de creches e o acesso universalizado à educação básica se consubstanciaram em metas fundamentais de mediação política entre governo e massas”.(NEVES 1999:105)

A década de 80 tem sido considerada como um período de grandes mudanças democráticas em todo país: reabertura política, rearticulação de movimentos sociais, mobilização popular e comunitária, garantia de direitos a partir da promulgação do texto constitucional de 88, Encerrou-se um ciclo de grande repressão e abriu-se a perspectiva de construção de uma nova fase na política, que poderia compensar o atraso e as limitações impostos pelo período ditatorial.

Todas as alterações ocorridas nos anos 80 sinalizavam conquistas e avanços para a década seguinte. Porém, a década de 90 foi marcada pela implementação da política neoliberal, o que extinguiu as expectativas de avanço e progresso para a grande maioria da população, e acabou atingindo a política educacional.

Foi na década de 90, com Fernando Collor de Melo, que se iniciou o processo conhecido como *Desmonte da Nação*¹, com a aceitação voluntária do ideário neoliberal. A iniciativa de Collor foi interrompida com seu *impeachment*, mas o ideário se perpetua até os dias atuais.

Materializando o projeto neoliberal sobre a política educacional, teve início o “Projeto de Reconstrução Nacional”. Previsto para ser implementado entre 1991 e 1995, trazia como eixos principais a estruturação competitiva da economia e o resgate da dívida social. Concomitantemente, as discussões sobre “qualificação para o trabalho para reestruturar a competitivamente da economia” e a

¹ Terminologia e título de obra organizada por Ivo Lesbaupin que traz um balanço dos primeiros 04 anos do Governo de Fernando Henrique Cardoso analisando o processo pelo qual este governo levou o país ao caos social, os desastre econômico, a submissão ao capital financeiro e a desnacionalização das industria, ou seja, ele analisa como o governo FHC promoveu o *Desmonte da Nação*.

“universalização da educação básica” apareciam de forma incisiva nas metas do governo.

Neste período, o Banco Mundial, em conjunto com a UNESCO, já ensaiava a implementação do *Programa de Educação Para Todos*², que foi encampado no decorrer do governo de Itamar Franco, em 1992. Assim, enquanto o Congresso Nacional brecava a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que já vinha sendo discutida desde a Constituinte, o Ministério da Educação e Desporto (MEC), conduzia a execução do *Programa de Educação Para Todos*, eximindo-se da responsabilidade de regularizar e implantar um Plano Nacional de Educação que deveria envolver todos os níveis e modalidades de educação do país. (MELO 2004:211)

De fato, em 1994 consolidou-se o ideário neoliberal no campo educacional. Suas implicações ganharam força através do *Acordo Nacional de Educação Para Todos* conduzido pelo MEC, com restrições do Banco Mundial/UNESCO, o qual dirigiu as reformas educacionais para os países devedores considerados em desenvolvimento reduzindo-as ao incentivo à educação básica fundamental regular e à erradicação do analfabetismo adulto.

José Paulo Netto, no artigo “FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras” (1999:82), demonstra que houve uma “evolução negativa” nos cortes de recursos em todos os programas educacionais na era FHC, como evidenciam os dados a partir da análise dos dados de Carlos Eduardo Baldijão:

- *No programa “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, o corte, entre 1995 e 1998, foi de 17,74%;*
- *No programa ensino fundamental, no mesmo período, o corte foi de 15,28%;*
- *No programa ensino médio, ao longo do primeiro governo FHC, o corte foi de 31,51%;*

² Segundo NEVES, o Plano Decenal de Educação para Todos se constituiu a partir de um acordo selado pelo Brasil em nível internacional, sob orientação da ONU. Suas diretrizes fazem parte de uma estratégia global de educação para os países subdesenvolvidos, com a finalidade de satisfazer minimamente as necessidades básicas de aprendizagem das massas nesta nova fase de desenvolvimento. (NEVES; 1999:136).

- No programa “Ensino superior”, o corte, entre 1995 e 1998, chegou a 28,7% (incluindo o Programa de Graduação e Pós-graduação).
- No programa ensino supletivo, o corte no primeiro governo FHC foi da ordem de 82,17%.

Perry Anderson (1995:23), em seu texto *Balanço do neoliberalismo*, expõe que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (1995:23).

A década de 90 foi marcada pelas diversas mudanças advindas do aprofundamento da exclusão educacional, fruto do ideário neoliberal; tais mudanças se intensificaram com o apoio do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. O então ministro Bresser Pereira lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que de fato assegurou alterações significativas na relação entre a sociedade civil e Estado e “se configurou como um importante instrumento difusor da nova pedagogia da hegemonia” (MELO e FALEIROS; 2005:175).

A reforma do Estado pautou-se na premissa de que toda crise advinda do capitalismo teria como causa a burocratização do Estado, o qual precisava, portanto, diminuir o seu raio de ação. Isto inicialmente se materializou no incentivo às privatizações das empresas públicas, na implementação de políticas públicas reguladas pelo mercado e nas alterações no aparato legal, a fim de regularizar e incentivar a criação de organizações não-governamentais, às quais podemos chamar de “Terceiro Setor”.

Outra inovação legislativa muito importante foi a Emenda Constitucional nº. 14 de 12/09/1996, que antecipou a promulgação da LDB, a qual vinha sendo amplamente discutida, mas que foi efetivada desconsiderando todos os debates anteriores.

Dividida em quatro eixos, a saber - descentralização da gestão educacional, democratização e flexibilização do sistema nacional de educação, garantia de insumos básicos a fim de oferecer uma educação de qualidade, desenvolvimento de um sistema de avaliação – a LDB, redigida por Darcy Ribeiro, trazia as medidas já aprovadas nos primeiros anos de governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo NEVES (1999), a nova LDB incorporava algumas reivindicações do projeto substituído, mas deixava indefinidas algumas questões centrais, como a organização tecnológica e o ensino superior.

Em 1997, foi criado o PNE – Plano Nacional de Educação -, plano este que foi elaborado pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (II CONED). O PNE sistematiza os resultados das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, desde eventos como o CONED, seminários temáticos nacionais e locais, até debates. O referido documento, entretanto, não deixou de ser fruto de reflexões acerca da crise que a educação enfrentava devido à política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, que cada vez mais se afasta da população para a qual é destinada, aprofundando, assim, as desigualdades sociais. Eis algumas de suas diretrizes gerais e metas:

1. Diretrizes Gerais

- Consolidar um Sistema Nacional de Educação.

- Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como à manutenção e desenvolvimento da

educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação.

- Universalizar a educação básica (nos seus vários níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas e fortalecendo o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira em todos os sistemas de educação.
- Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições de ensino.
- Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.
- Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação e em todos os níveis e modalidades de ensino.
- Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.
- Definir a erradicação do analfabetismo como política permanente - e não como conjunto de ações pontuais, esporádicas, de caráter compensatório - utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis do poder público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.
- Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação, incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras.
- Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos.

2. Metas

- Revogar imediatamente toda a legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira (Lei 9192/95; Lei 9131/95; Lei 9394/96; Emenda Constitucional 14/96; Lei 9424/96, Decreto 2208/97; entre outras).
- Instituir, no prazo de um ano, o Fórum Nacional de Educação enquanto instância deliberativa da política educacional brasileira.
- Redefinir, imediatamente, o Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de coordenação do Sistema Nacional de Educação, bem como sua composição e funções.
- Redefinir, imediatamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação enquanto órgãos normativos e coordenadores das políticas educacionais, nos níveis estaduais e municipais.

Para além do corte de recursos, as influências do ideário neoliberal nas políticas educacionais envolvem diversas implicações sobre a forma como os valores, métodos e princípios difundidos pela escola vão aos poucos se assemelhando aos das empresas capitalistas, que de fato deveriam ser antagônicos aos difundidos pela escola. Algumas características presentes nas políticas educacionais que corroboram a legitimação do neoliberalismo como a privatização, a focalização, a descentralização e o incentivo à participação, podem ser apreendidas de forma crítica a partir das obras de Pablo Gentili (1996), Vitor Henrique Paro (2001) e Lucia Maria Wanderley Neves (2005). Neste sentido merecem destaque alguns elementos essenciais, como:

Privatização - A educação se torna mais uma mercadoria comercializada e objeto de acumulação. As empresas prestadoras de serviços “educacionais” se expandem, agora com o apoio da classe dominante, ratificando esta lógica, na medida em que o Estado se afasta das suas responsabilidades, diminuindo, dessa forma, os gastos sociais.

Gentili afirma que:

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. (1996:05)

Dentro desse contexto, as privatizações têm seu foco principal no ensino superior, no qual se privatiza o ensino público e proliferam as faculdades privadas. O que se tem visto é um grande afastamento da classe trabalhadora desta modalidade de ensino, haja visto as dificuldades para arcar com o alto custo do ingresso e permanência nas universidades.

Focalização – A política neoliberal continua voltada para a escolarização básica, considerada pela LDB como aquela constituída por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abrangendo a faixa etária de 0 a 18 anos. Entretanto, lamentavelmente, nem a este segmento ela consegue atender, pelo fato de que vem sendo aplicada prioritariamente ao ensino fundamental. Aumenta, com isso, o número de trabalhadores que termina sua escolarização precocemente, e a complementa com cursos de curta duração para fazer frente as suas necessidades imediatas; isso os impede de efetivar, em termos de educação, um investimento de longo prazo.

Descentralização dos encargos com a educação – Este fato pode ser entendido a partir de duas vertentes apontadas por NEVES (1999): a delegação das responsabilidades estatais para serem cumpridas por outros setores e a desconcentração da execução da política educacional da esfera do executivo central para as esferas estaduais e municipais, principalmente no que diz respeito à universalização do ensino fundamental e ao aumento de vagas no ensino médio de natureza profissionalizante.

Entretanto, há nesta descentralização um movimento paradoxal. Ao mesmo tempo em que se destinam aos estados e municípios certas atribuições, centralizam-se outras, tais como:

- O desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação - basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil, como é o exemplo do ENEM;
- O desenvolvimento de reformas curriculares;

- O desenvolvimento de estratégias de formação de professores, centralizadas nacionalmente, e que permitam atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido nas reformas. (GENTILI; 1996:08).

NEVES chama atenção ainda para a descentralização dos encargos para com o ensino médio, apontando que:

as escolas privadas continuam preparando seus alunos para o ingresso no nível superior de ensino, enquanto as escolas públicas passam a preparar seus estudantes para o mercado de trabalho”.

(NEVES; 2002:170).

Não significa isto dizer que a escola tem por dever criar empregos e trabalho, mas sim garantir o que os neoliberais chamam de empregabilidade, ou seja, que os alunos, ao deixarem a escola, sejam empregáveis.

Participação - A política neoliberal conclama a sociedade a participar dos rumos da escola. No entanto, esta participação não se assemelha com a organização política ou com a mobilização da classe trabalhadora. Ao contrário, esta participação se afina à lógica do voluntariado, da “solidariedade que minimiza a culpa”, ou seja, contribui para a manutenção do que está posto. No ideário neoliberal, qualquer pessoa pode realizar atividades educativas, desde que tenha vontade de fazê-lo. Exemplo claro desta característica é o programa idealizado pela Rede Globo, “Amigos da Escola”.

Outro ponto a destacar é o paralelo construído simbolicamente entre a gestão escolar e os ciclos de qualidade total. Ou seja,

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade decorrente das práticas empresariais e é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo

específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (GENTILI;1996: 07)

Associada às inquietações de Gentili (1996), cabe a crítica à nova diretriz que paira sobre as políticas educacionais, as quais tentam imprimir na gestão escolar a mesma lógica de mercado, totalmente contraditória quando aplicada a instituições que trabalham com a constituição de sujeitos, como é o exemplo da escola.

Gentili aponta que, embora a introdução da gerência de qualidade total – GQT - afete inicialmente os professores e demais funcionários da escola, os alunos são atingidos por duas vias: pela influência da comunidade escolar (professores, direção, funcionários) e pela força material das práticas escolares, que envolvem estão envoltas a organização do trabalho escolar, as relações interpessoais, a correlação de poder e, principalmente, a transmissão de conteúdos.

A década de 90 chegou ao fim e os desdobramentos na política neoliberal acentuam-se até os dias atuais, repercutindo de forma significativa nas escolas públicas. Assim, serão apresentadas algumas reflexões sobre a escola no sentido de repensá-la enquanto instituição que vem se adequando ao ideário neoliberal, alterando suas funções e fornecendo conhecimentos necessários à reprodução e expansão do sistema capitalista, gerando e transmitindo valores que legitimam os interesses dominantes.

1.2 – Algumas reflexões sobre a escola

Pensar em educação, neste início de século XXI, nos leva a refletir sobre funcionalidade da escola, ou seja, compreender qual o papel desta instituição no seio da sociedade. Pode-se compreendê-la a partir de diferentes leituras, que ora se complementam, ora se opõem. Uma delas apresenta a educação como redentora, no sentido de que somente através dela seria possível combater a marginalidade social e transformar a realidade aposta. Paulo Freire intitula essa visão de “otimismo ingênuo”.

Outra leitura é o “pessimismo acrítico e mecanicista”, segundo o qual a educação, como parte da superestrutura, só teria a capacidade de promover mudanças significativas após as transformações estruturais. Já os marxistas acreditam que sem transformação na estrutura, o máximo que uma boa educação pode alcançar, na esfera do capitalismo, é a Reforma.

Independente da forma escolhida é inegável a importância da educação na construção de uma determinada hegemonia, esta entendida como direção política e cultural de uma classe sobre a outra. Antônio Gramscil (2001), nos “*Cadernos do Cárcere*”, tratando da hegemonia, afirma:

“A sociedade civil e a sociedade política ou Estado, corresponde respectivamente à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de domínio direto ou comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são organizativas e conectivas. Os intelectuais são os propostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de correção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído por toda a sociedade na previsão de momentos de crise de comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.”(2001:21)

A escola, assim como outras organizações da sociedade civil, auxilia na consolidação da hegemonia, que opera neste espaço no plano da ideologia e da cultura, o que nos permite dizer que a escola pode formar intelectuais de vários níveis, tendo em vista que a mesma não é neutra politicamente. Para Nicolas Davies (2001:21), as escolas não foram criadas para desenvolver as potencialidades humanas. Ao contrário, numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, elas existem essencialmente - mas não apenas - para atender às várias necessidades econômicas, políticas e ideológicas das classes dominantes.

Embora as escolas possam contribuir para a construção de uma nova hegemonia, o que existe hoje é uma educação de massas, ou seja, uma educação que ajuda a conformar os cidadãos para um fazer, um sentir e um agir que mantenham as relações sociais vigentes.

No plano das instituições, a escola vai conformando a hegemonia vigente, na medida em que são perceptíveis posturas individualizadas em detrimento à construção de campos coletivos, ausência de solidariedade nas ações, a sobreposição do ter em relação ao ser, o misticismo e, principalmente, a disseminação da cultura do consumo que, conforme sinaliza Maria Aparecida Cassab, é hoje um elemento organizador central de referências de identidade no que tange à cultura (1998:203)

Neste sentido, a autora afirma que:

“O papel que joga o desejo no consumo hoje extrapola os limites do individual. Todos os sujeitos, consumidores reais ou potenciais, indistintamente, estão cada vez mais “educados” para realizarem seus desejos através do consumo de bens e experiências, que se apresentam indispensáveis para eles.”(1998:203)

Na contra corrente, Gramsci, compreendendo a importância da educação escolar na organização da cultura das sociedades modernas, entendia a escola

como um instrumento de transformação, de formação de intelectuais. Defendia a existência de uma escola unitária e criadora, que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Pensava em uma escola que pudesse unir teoria e prática, ou seja, articular um programa que possibilitasse às pessoas compreender o mundo e intervir no mesmo.³

Maria Lucia Wanderley Neves (2001) defende que:

“A concepção gramsciana da escola unitária pressupõe, em nível teórico, um novo nexos entre teoria e prática que sintetize, numa só dimensão, o pensar e o agir, e em nível prático, a apropriação coletiva do saber construído coletivamente pela humanidade, para a construção também coletiva do novo mundo”.
(2001:02)

Segundo as palavras do próprio Gramsci, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. (Neves *apud* Gramsci 2000. vl. 2, p.40)

Assim, a escola proposta por Gramsci para o ensino infantil, fundamental e médio é uma escola unitária, de cultura geral, voltada para a compreensão atual do mundo da produção tecnológica, pautada no ensino moderno como princípio pedagógico - a escola da liberdade de expressão, de criação e satisfação - diferente daquela cultura arcaica, consoante com o velho humanismo pré-industrial. Gramsci dizia que a escola é, ao mesmo tempo, o reino da necessidade (trabalho muscular, nervoso e disciplina) e o reino da liberdade. Desta forma, definia a noção de escola unitária, pressupondo o desenvolvimento da sociedade civil, conferindo-lhe uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia, no âmbito do “Estado ampliado”.

³ Gramsci ratifica Marx quando ele em *Teses de Feurbach*, mostra a importância da transformação em detrimento da interpretação do mundo se contrapondo aos filósofos e aos materialistas históricos.

Alguns teóricos percebem a escola como aparelho ideológico do Estado, ou seja, apenas como reprodutora do sistema capitalista; já Gramsci acredita na disputa dentro das instituições e em especial na escola. Ele nos diz que:

“A escola deveria preparar todo cidadão para poder tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnica-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência” (2001: vol 02:50)

Isto posto, cabe refletir se esta escola proposta por Gramsci tem condições de ser exeqüível na sociedade capitalista. Neves (2003) auxilia a responder a esta indagação, apontando que, sob a ótica do capital,

...“Os sistemas educacionais respondem às necessidades de reprodução das relações de produção. Ou seja, o capital requer da escola a formação técnica da força de trabalho, com vistas a aumentar a produtividade do trabalho no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Requer ainda a difusão e a generalização de valores empresariais. O que significa, na atual conjuntura, educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento dos processos de exclusão, a privatização das políticas sociais, a perda dos direitos historicamente conquistados, a recorrência

à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social”. (2003:03)

Neves ressalta, ainda, que a função social da escola hoje seria a massificação da formação do intelectual urbano, ou seja, um indivíduo que tem conhecimentos específicos sobre seu trabalho e poucos vínculos com conhecimentos gerais. Para além dos conhecimentos gerais, dos valores humanistas e do próprio respeito à vida, são fundamentais no processo de emancipação humana os valores do “homem novo”, condição para a transformação do homem – mercadoria – alienado, em sujeito de sua própria história.

Michel Lowy parafraseando Ernesto Che Guevara explicita:

“O homem comunista deve ser necessariamente, um homem mais rico interiormente e mais responsável, ligado a outros homens por um vínculo de solidariedade real, de fraternidade universal concreta, um homem que se reconhece na sua obra e que, uma vez quebradas as correntes da alienação, atingirá a consciência pela de seu ser social, a sua total realização como criatura humana”. (2003:44)

Com base nestes apontamentos, cabe refletir se a escola voltada para as classes populares consegue, ao menos, formar este intelectual urbano.⁴ Além de não adquirir capacidade técnica operativa, condições mínimas para o letramento e para o desenvolvimento de operações matemáticas, grande parcela das crianças oriundas das escolas situadas em espaços populares não consegue vislumbrar, em curto prazo, a sua própria permanência no espaço escolar, ficando fadadas ao fracasso.

⁴ O intelectual urbano seria aquele que possui conhecimentos específicos sobre seu trabalho, porém poucas ligações com conhecimentos mais gerais. Segundo as palavras de Gramsci: *“Os intelectuais do tipo urbano crescem junto à indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano da produção estabelecido pelo estado maior da indústria, controlando suas fase executivas elementares”.*(Gramsci: 2001, vol 2 pág.22)

Ao se estender a reflexão da escola pública para a realidade da década de 80, percebe-se que, àquela época, o foco das discussões estava voltado para a luta pela democratização da escola pública em nível nacional. Concomitantemente, surgia no Estado do Rio de Janeiro uma das propostas mais significativas para a educação das classes populares – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs.

Com todos os limites e as críticas que lhe são feitas face ao seu caráter populista, a experiência dos CIEPs representou uma contribuição muito importante para a ampliação do número de escolas públicas e para a diminuição da evasão escolar. Neste sentido cabem aqui algumas considerações.

1.3- Um destaque para a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs.

No Rio de Janeiro, na década de 80, face à precariedade da situação educacional da época, caracterizada, sobretudo pela falta de escolas, a exigüidade do tempo de permanência da criança na escola, a alimentação inadequada e a falta de qualificação e professores, nasce a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs

Os CIEPs surgiram na gestão do então Governador Leonel Brizola, sob a orientação da equipe de trabalho de Darcy Ribeiro. A proposta traz no seu bojo a possibilidade de se construir uma escola pública, de horário integral - 08 às 17hs - voltada para as classes populares, o que se tornou uma experiência excepcional, pelo fato de ser uma escola que garantia/garante⁵ não só o ensino formal, mas também o aprendizado de linguagens artísticas, esportes, estudo dirigido, e participação em eventos culturais, além de assistência médico-odontológica e banho diário.

⁵ Note-se que os Cieps ainda funcionam em horário integral, entretanto tal carga horária é mantida de acordo com a gestão escolar.

A experiência dos Cieps partiu do reconhecimento da necessidade de se elaborar uma escola voltada para os pobres, a priori reconhecida como um espaço que recebia crianças oriundas de classes populares massivamente, embora as tratasse como se fossem oriundas dos setores privilegiados (RIBEIRO: 1986:14).

Darcy Ribeiro, antropólogo e educador, idealizador do *Programa Especial de Educação*, entendia a escola da época como “desonesta”, além de inadequada, pois funcionava tomando como sua clientela própria, normal, uma minoria. Neste sentido, ele diz que :

“... Uma escola para os 20%, não é uma escola para os 80% da população. Uma escola desvairada que vê como desempenho normal, desejável e até exeqüível de toda criança o rendimento” anormal “da maioria dos alunos...” (RIBEIRO: 1986:15).

Leonel Brizola desenhou o primeiro programa de reforma do sistema escolar público de primeiro grau. Para isto, garantiu a criação de uma Comissão Coordenadora, a cargo do Vice Governador e Secretário de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia, munida de recursos⁶ para a elaboração e execução de um Plano Especial de Educação – PEE, que se contrapunha à idéia de se multiplicar a escola conservadora-tradicional.

Várias medidas de emergência na área da educação foram tomadas, tais como a reconstrução da rede escolar - que se encontrava em estado precário - , a transformação da merenda escolar, de forma a garantir refeições completas às crianças, o transporte gratuito de alunos que vestissem o uniforme escolar, entre outras.

O projeto pedagógico dos CIEPs destacou-se pelo caráter participativo do corpo docente do Rio de Janeiro. Sua construção coletiva envolveu 52 mil professores que interagiram através de espaços criados para debates, analisando e discutindo um conjunto de teses elaborado pela Comissão Coordenadora. Tais professores, em reuniões locais, elegeram mil representantes para os encontros

⁶ Recursos que ultrapassaram 400 milhões de dólares.

regionais, de onde surgiram 100 professores, os quais elaboraram a redação final das bases do PEE, em conjunto com a Comissão Coordenadora.

Este processo impulsionou a elaboração de 30.000 cartas remetidas por professores, que expressaram suas opiniões sobre as teses. Com base nestes documentos, foram fixadas as metas fundamentais do PEE, sintetizadas nos seguintes itens:

1. Expansão da rede pública com o objetivo de extinguir o terceiro turno, garantindo pelo menos 5 horas de aula a todas crianças; simultaneamente a criação da *Casa da Criança*, que acolheria a faixa etária de 3 a 6 anos no Programa de Educação ao Pré-escolar;
2. Criação dos Cieps, na qualidade de uma nova rede educacional de horário integral, implementados em áreas de maior densidade demográfica e pobreza, de modo a atender educandos das 8 às 17hs. Além das aulas formais, os alunos freqüentariam aulas de ginástica, recreação, teriam três refeições e um banho diário. Cada professor ministraria 4 horas de aulas e nas outras 4 horas planejaria suas ações e participaria dos treinamentos.
3. Aperfeiçoamento do magistério: tanto os professores em atividade, quanto os novos contratados participariam de programas de treinamento em serviço e de Seminários de Avaliação Pedagógicas.
4. Investimento maciço na produção de material de apoio didático para os Cieps e para a rede comum.

A estrutura dos Cieps era diferente de todas as escolas existentes na época. Uma escola em tempo integral, com capacidade para 1.000 alunos, projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer. O bloco principal, composto por três andares, abrigava as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, ficavam o ginásio coberto, a arquibancada e os vestiários; o chamado Estádio Polivalente, destinado

a shows e eventos. No terceiro bloco, construído de forma ortogonal, situava-se a biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos residentes.⁷

Cada unidade teria o objetivo de oferecer cursos de CA à 4ª série ou de 5ª à 8ª série, de modo a agrupar em cada unidade crianças da mesma faixa etária.

As principais críticas sobre os Cieps consistiam na idéia de que os mesmos atenderiam a uma pequena parcela da população, o que tornaria sua construção um luxo excessivo em face da relação custo-benefício. Na época de sua implementação, outras escolas se adequaram ao atendimento integral, bem como à sua metodologia de trabalho. A intenção era construir uma rede educacional de escolas de boa qualidade funcionando em horário integral.

Os Cieps foram construídos preferencialmente em localidades de moradia de população de baixa renda, buscando adequar a escola pública à sua clientela. Além de um projeto arquitetônico inovador, uma proposta pedagógica diferenciada foi construída, no sentido de incentivar uma participação social maior das classes populares e potencializar o processo de aprendizagem a partir da realidade do aluno. Neste sentido, a proposta pedagógica original se baseava nos seguintes elementos:

- Visão interdisciplinar da educação, na qual o professor é o líder deste processo, embora todos os membros do CIEPs devessem estar envolvidos no processo educativo;
- Respeito ao universo cultural dos alunos. A tarefa central do CIEP é introduzir as crianças não só ao domínio do código culto, mas valorizar a vivência e os saberes de cada uma delas. *“A escola deve servir de ponte ente os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada: (RIBEIRO; 1986:43).*
- Promoção da auto-confiança da criança;

⁷ O Projeto Aluno Residente, que acontece até os dias atuais, funciona nos moldes de abrigo, atendendo crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar, e pelo Juizado da Infância e Juventude, vítimas dos mais diversos tipos de violação de direitos. O acompanhamento social é realizado pela equipe técnica da secretaria Municipal de Assistência Social.

- Recreação e brincadeiras como elementos essenciais ao processo ensino/aprendizagem;
- Prioridade no atendimento para as classes de alfabetização e 5ª série⁸, tratadas como classes experimentais, com materiais específicos e orientação pedagógica intensiva;
- Grupamento das turmas de alfabetização em categorias diferenciadas: alunos novos, repetentes e renitentes (aqueles que freqüentam pela terceira vez, no mínimo as classes de alfabetização);
- Turmas de alfabetização com no máximo 25 alunos.

Muito embora tenha sido considerada polêmica, a experiência dos CIEPs foi um marco da política educacional brasileira. Ao final do primeiro mandato de Leonel de Moura Brizola, no final de 1985, haviam sido construídos 127 CIEPs, os quais foram entregues ao seu sucessor, Moreira Franco.

Em 1986, o novo governador promete manter em funcionamento os CIEPs, todavia, em setembro do mesmo ano, a proposta pedagógica já havia sido extinta e vários prédios dos Cieps, destruídos.

Segundo Tatiana Chagas Memória,⁹ em entrevista, nos canteiros de obras das empreiteiras responsáveis pela construção de novas unidades, centenas de peças já prontas foram abandonadas. Devido aos planos decenais serem reformulados a cada quatro anos, com a mudança dos governantes, 47 prédios de CIEPs já prontos e equipados foram doados a prefeituras de municípios do interior, que passaram a utilizá-los das mais variadas formas,¹⁰ Alguns mantiveram o propósito original, outros foram cedidos para seitas religiosas, ou alugados para instituições privadas de ensino, outros ainda, abrigando sobreviventes de

⁸ Estágios que se registravam à época os maiores índices de repetência.

⁹ Tatiana Chaga Memória é presidente da FUNDAR – Fundação Darcy Ribeiro e esteve à frente da secretaria executiva de Programas Especiais.

¹⁰ Na época os prefeitos das capitais eram escolhidos pelos governos estaduais, o que contribuía para que Estado e Município tivesse uma visão próxima sobre as diretrizes de governo.

enchentes, até mesmo sendo invadidos e transformados em favelas, como o caso do CIEP Helio Smidt, no Complexo da Maré.

Os 80 CIEPs que estavam em funcionamento no 1º Plano Especial de Educação foram desmontados e voltaram a funcionar com os mesmos dois e três turnos da rede pública convencional, sob a alegação de que faltavam salas de aulas.

Em 1991, Leonel Brizola voltou ao governo do Estado do Rio de Janeiro com a plataforma política de reimplantar o PEE nos 127 Cieps que havia construído no seu primeiro mandato. Assim, ao término de sua gestão finalizou os 373 Cieps que deixara inacabados no primeiro governo.

Paralelamente, retomou o projeto pedagógico, criando a Secretaria Extraordinária de Programas Educacionais sob a orientação de Darcy Ribeiro, com o objetivo de implementar o II PEE e montar e abastecer as unidades escolares. Foi, então, idealizado um projeto pedagógico único, que se contrapunha à idéia da descentralização na educação, o qual delineava as diretrizes administrativas e pedagógicas, reproduzindo os equívocos da rede comum de ensino.

Em fevereiro de 1992, com o Programa Pedagógico revisto, teve início a execução do II PEE e no mesmo ano foram implementadas 160 unidades.

Já em 1994, começava a gestão de Marcelo Alencar, prometendo a continuidade dos CIEPs, o que não foi feito. Em janeiro de 1995 iniciou-se o término do projeto. Aos poucos a proposta inicial dos Cieps foi sendo desmontada.

A abertura da economia, empreendida pelo então presidente Fernando Collor de Melo, contribuiu para a diminuição do repasse de verbas aliada às diretrizes dos organismos multilaterais.

Em entrevista ao jornal O GLOBO de 28/03/86, Mariléia da Cruz, então secretária de Educação do Governo Estadual, afirma que (...) “O sistema de ensino público do Estado do Rio chegou ao fundo do poço”. Declarou ainda que

desde o início do ano já tinha informado ao governador Marcelo Alencar que a educação entraria em crise.

Embora a proposta pedagógica dos CIEPs tivesse seus pontos fracos, alguns autores como Maria do Gloria Gohn (1999) reconhecem que o programa contribuiu para diminuir a evasão escolar. Entretanto, afirma que na época não houve um projeto educacional claro e que as questões salariais dos professores não foram bem resolvidas. Aponta ainda que:

A experiência dos Cieps acabou servindo de slogan político. Ela foi apropriada, a nível federal, para a construção dos Ciacs, cuja realidade mais visível, até o momento é a fonte de acumulação e ganhos que gerará, ao se projetarem fábricas para sua construção.

(1999:73)

Podemos dizer que a proposta dos Cieps, enquanto experiência de educação para as classes populares acrescentou dimensões importantes à educação no Rio de Janeiro. A partir deste conjunto de elementos mais gerais sobre a educação brasileira, sobre a escola e o espaço real da presença da classe trabalhadora, serão apresentadas algumas reflexões sobre a educação hoje no Complexo da Maré.

1.4. A questão da educação: um destaque para o Complexo da Maré.

Para falar da educação no município do Rio de Janeiro, focando o Complexo da Maré, torna-se necessário situar o projeto político que conforma o município e os traços presentes no Complexo da Maré. Entregue há anos nas mãos de uma gestão liberal, marcada por inúmeras intervenções de corte público, ajustes e inserções privadas, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro hoje imprime a suas ações um viés bastante ajustado à política neoliberal.

Segundo dados do IBGE 2000 publicados em 2003, o município do Rio de Janeiro possui 5.851.944 habitantes e, para tal, uma rede educacional que é considerada a maior rede escolar pública da América Latina, pois conta com 1.048 escolas, sendo 47 Cieps. Organizada em 10 coordenadorias regionais, possui em seu corpo docente 41.828 profissionais e 748.409 mil alunos, além de 11.240 funcionários de apoio.

O corpo discente se divide em: 19.929 alunos matriculados em creches, 95.672 alunos na pré-escola, 360.843 alunos no 1º segmento, 234.875 alunos no 2º segmento, 5.617 alunos no Ensino Especial e 31.473 alunos no PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.

O Complexo da Maré, considerado um dos maiores e mais populosos espaços populares do Rio de Janeiro, situa-se entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, à margem da Baía de Guanabara. Durante muitos anos, lá, existiram palafitas, propiciando um contraste considerável com o entorno, já que o Complexo da Maré está, razoavelmente próximo ao Aeroporto Internacional do Galeão e à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Considerada como um espaço miserável, violento e destituído de condições dignas de vida, na Maré predomina a população de origem afro-descendente e nordestina, em condições sócio-profissionais subordinadas e com baixa escolaridade. Abriga cerca de cento e trinta e dois mil habitantes, com uma média de 3.4 habitantes por domicílio,¹¹ média esta que se aproxima bastante daquela obtida para o espaço nacional, regional e municipal. Todavia, ao comparar as 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 bairro é marcado por um processo desordenado de ocupação e pela rapidez das construções verticais, em sua maioria, destituídas de emboço ou qualquer tipo de acabamento. Há grande circulação de pessoas e veículos, e a paisagem destaca-se pela ausência de árvores.

¹¹ Todos os dados utilizados sobre a Maré foram elaborados a partir do Censo Maré 2000, realizado pelo CEASM e financiado pelo BNDES.

A população distribui-se por cerca de 44.000 domicílios e 16 comunidades: Marcílio Dias, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubens Vaz, Nova 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. Nota-se que no interior de algumas destas comunidades foram constituídos outros espaços, com a chegada de novos moradores e construções de casas, como é o caso de Marcílio Dias, que hoje é subdividido em Kelson e Mandacarú.

No que concerne à infra-estrutura educacional, estão instaladas na Maré 16 escolas públicas, sendo 07 CIEP's, 07 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 acentuada, é contemplado com a oferta de dois colégios para toda a região – incluindo os bairros próximos à Maré.

A apreciação das condições sociais e de acessibilidade à educação no bairro permite demonstrar a precariedade desse indicador em espaços populares, mais especificamente nas favelas. Faltam professores de diversas matérias, falta tempo de permanência na escola. Há que se considerar ainda, os limites invisíveis que separam uma comunidade da outra, em função da guerra realizada pelo tráfico de drogas, que dificulta o acesso às escolas.

Conforme as informações obtidas pelo caderno *“Quem somos e Quanto somos?”*, produto do Censo realizado em 2000 e publicado pelo CEASM em 2003, 6,4% das crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola, sem acesso à educação formal. Esse percentual é desigualmente distribuído entre as comunidades da Maré, como demonstra o quadro abaixo.

01	Vila Pinheiros	13,87
Ranking	Comunidade	% da comunidade em
02	Parque Maré	relação ao conjunto da
		Maré
03	Vila do João	11,75

04	Nova Holanda	10,31
05	Salsa e Merengue	9,54
06	Nova Maré	9,05
07	Parque União	7,5
08	Baixa do Sapateiro	5,5
09	Marcílio Dias	3,95
10	Morro do Timbau	3,37
11	Conjunto Esperança	3,2
12	Rubens Vaz	2,5
13	Conjunto Pinheiros	2,22
14	B. Ribeiro Dantas	2,02
15	Praia de Ramos	1,45
16	Mandacaru	0,48
17	Roquete Pinto	0,39

Outra informação de grande relevância para a avaliação das condições sociais de acesso à escola na Maré é a taxa de analfabetismo entre adolescentes e adultos acima de 14 de anos. As informações colhidas pelo Censo CEASM apontam para uma taxa local de 7,9% de adultos analfabetos. Este percentual está abaixo da média do Brasil (13,3%), porém muito acima das taxas do município do Rio do Janeiro para o ano de 1992 (6,1%) e, principalmente, para o ano de 1999 (3,4%). As informações revelam uma tendência declinante das taxas de analfabetismo entre adultos maiores de 14 anos na cidade. Elas apresentaram uma queda percentual de 2,7% em 7 anos, ou mais especificamente, 0,38% ao ano. Ora, se compararmos essa mesma progressão de superação do analfabetismo no município do Rio de Janeiro com a situação atualmente apresentada na Maré, veremos que o bairro levará pelo menos 12 anos para

alcançar as taxas percentuais deste município em 1999 (3,4%) e mais de 20 anos para superar o analfabetismo entre adultos.

O quadro abaixo retrata os maiores de 14 anos analfabetos em relação ao conjunto de adultos residentes no Complexo da Maré:

Ranking	Comunidade	% da comunidade
01	Parque Maré	15,4
02	Parque União	13,59
03	Vila Pinheiros	12,8
04	Nova Holanda	9,9
05	Baixa do Sapateiro	8,57
06	Vila do João	8,03
07	Rubens Vaz	6,1
08	Marcílio Dias	4,6
09	Salsa e Merengue	4,3
10	Praia de Ramos	3,55
11	Morro do Timbau	3,4
12	Conjunto Pinheiros	2,5
13	Nova Maré	2,2
14	Conjunto Esperança	1,8
15	Roquete Pinto	1,53
16	Bento Ribeiro Dantas	1,4
17	Mandacaru	0,34
	Bairro da Maré	7,9

Embora os índices de analfabetismo e o percentual de crianças fora da escola sejam bastante altos, o que chama atenção é que sobram vagas nas 14 escolas do Complexo da Maré.

No ano de 2005 foram oferecidas 3.029 vagas, mas ao contrário do esperado, sobraram 308 vagas. Na reportagem realizada pelo jornal *O Cidadão*/ março de 2005, alguns profissionais que executam projetos sociais no bairro, declaram que uma das causas para a sobra de vagas, pode ser o trabalho, afirmando que existe a representação de que é melhor ter crianças trabalhando do que estudando. Entretanto, o fator que mais interfere são os muros invisíveis impostos pelos grupos civis armados, que impedem a livre circulação dos moradores pelas 16 comunidades da Maré. Esse fato que tem sido motivo da ausência de alunos – principalmente adolescentes na escola.

Em favelas como a Maré é comum a divisão de territórios de acordo com a lógica do tráfico de drogas. No município do Rio de Janeiro, hoje proliferam grupos armados de jovens que se dedicam à venda a varejo de drogas nas médias e grandes favelas da cidade. Conforme aponta Jailson Souza e Silva e Jorge Luiz Barbosa (2005), *“o uso da artilharia possibilita um processo de territorialização crescente, no qual o território dominado passa a funcionar com base das atividades da quadrilha”*, dificultando o acesso dos moradores a comunidades onde comandos rivais dominam o território, infringindo o direito de ir e vir.

Para além das dificuldades de acesso, destaca-se a superlotação por turma apontada por pais e alunos, fruto possivelmente do que se acaba de relatar acima e da falta de investimento público nas escolas. Segundo os dados do Censo 2000, embora a Maré possua 132 mil moradores, existem apenas duas escolas que oferecem ensino médio noturno, o que evidencia a grande contradição se esta quantidade for comparada à de instituições educacionais nos demais bairros do município.

Um outro elemento a ser considerado é a deterioração do ensino público, conseqüência da voracidade do sistema capitalista. O desmonte das políticas públicas deixa marcas profundas como à falta de condições materiais, a ausência

de professores e a transmissão de conteúdos que, desvinculados do presente e da realidade, tornam as salas de aula, espaços cada vez menos atrativos e prazerosos, contribuindo para a evasão do aluno.

A fim de melhor explicitar o processo de precarização do ensino público da Maré, recorreremos às análises da Coordenação da Área da Palavra do Programa de Criança Petrobras desenvolvido pelo CEASM. Os relatórios apontam algumas características e/ou problemas que interferem no processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos envolvidos nesse projeto social, o qual tem como locus de execução oito escolas públicas da Maré. Tais escolas sofrem em seu cotidiano as conseqüências da falta de investimento público na educação.

Apresentamos este diagnóstico, elaborado a partir dos encontros com as coordenações pedagógicas e com as direções das escolas atendidas pelo programa, além das visitas às oficinas e de encontros semanais com os educadores das oficinas da palavra. De acordo com os apontamentos, as principais dificuldades que hoje enfrentam as escolas públicas da Maré são:

Quanto à questão pedagógica:

- Professores despreparados;
- Necessidade de resgatar o papel da educação infantil;
- Necessidade de se repensar as formas de avaliação;
- Necessidade de investimento em materiais de apoio pedagógico;
- Falta de embasamento teórico para subsidiar a prática dos professores, principalmente quanto aos métodos de alfabetização;
- Necessidade de leitura e horas de estudo. Os professores precisam estudar os teóricos da Alfabetização e da Educação.
- Falta de tempo para professor para planejar as atividades;
- Necessidade de se utilizar melhor as horas dos Centros de Estudos;
- Necessidade adequar a metodologia ao processo de ensino e aprendizagem;
- Falta de criatividade na apresentação dos conteúdos aos alunos;
- Desvalorização dos momentos de leitura, bem como da escola e a educação;

- Pouco tempo de permanência nas escolas;
- Universo cultural dos professores restrito;
- Muitos professores inexperientes;

Quanto ao perfil do alunado:

- Alunos com problemas de fala e audição;
- Alunos com vocabulário empobrecido;
- Dificuldades de concentração;
- “Vícios de linguagem” (assim elas chamam as diferenças dialetais)
- Alunos faltosos, indisciplinados;
- Alunos sem reflexão e autocrítica, querendo tudo “mastigado”; (fala de um professor).
- Alunos com preguiça de ler;
- Alunos com dificuldades de entender e de interpretar o que se lê;
- Falta de atenção e de concentração por parte dos alunos;
- Problemas de ordem emocional e mental;

Quanto à relação com a comunidade:

- Morte muito presente no cotidiano dos alunos;
- Crianças obrigadas a assumir tarefas que não são adequadas à idade delas (criança de oito anos tomando conta de bebês);
- Comunidade marcada pela violência;
- Professores acuados, com medo dos alunos, do ambiente, da comunidade etc.

Quanto ao espaço físico:

- Escolas com má aparência e sujas.
- Instalações muito precárias.
- Estrutura dos CIEPs ineficientes (paredes baixas)

Quanto à organização da escola:

- Ausência de recreio – os alunos necessitam de tempo livre para brincar
- Turmas muito grandes: 40 alunos

Quanto às questões vinculadas às famílias

- Famílias não valorizam a escola
- Analfabetismo dos pais.

Quanto à relação professor X aluno:

- Professores muito violentos e desrespeitosos com as crianças (agressão verbal e física);
- Escrita vista como castigo (crianças são obrigadas a fazer cópias quando estão indisciplinadas).
- Autoritarismo e desrespeito (crianças descem em fila indiana, olhando para uma linha no chão e com as mãos para trás. São tratadas como se estivessem em presídios)
- Professores tratando as crianças de forma desrespeitosa e apelidando-as, incluindo seus pais e responsáveis.

No que tange à solução para os problemas mencionados, os professores apontam as seguintes propostas:

1. Aplicar sanções aos alunos indisciplinados;
2. Realizar reuniões com o Conselho Tutelar para saber o que pode e o que não pode ser feito em termos de punição;
3. Estreitar a parceria com o CEASM¹²;
4. Trazer profissionais de outras áreas à escola para discutir a questão da violência;
5. Realizar mais passeios com as turmas para que possam vivenciar e conhecer outros espaços;

¹² Centro de Estudos e Ações Solidárias Maré. Instituição que será apresentada no capítulo 03.

6. Realizar parceria com a Vila Olímpica da Maré;
7. Submeter alguns alunos a uma avaliação psicológica;
8. Instrumentalizar mais os professores;
9. Estabelecer, em conjunto com os alunos, as regras de convivência e de conduta;
10. Realizar reuniões com as famílias para que estas possam auxiliar a escola;

De fato, os dados acima materializam o que o levantamento realizado pela Oxfam, em 1999, *apud* Cleusa Santos (2003) revela sobre a questão educacional no país. Os dados mostram que o Brasil ficou em 48^o lugar dentre 104 países no quesito ensino fundamental. Este é o reflexo da educação pública que temos hoje. No Complexo da Maré, *locus* privilegiado desta análise, de cada 10 turmas de 4^a série, apenas uma chega até à 8^a série. Fato que nos impõe algumas indagações: Para onde vão estes jovens? Quais os motivos que os levam a não permanecer na escola? O que pensam as famílias sobre a escola?

Este conjunto de problematizações nos remete à consideração das famílias neste contexto, com destaque para a relação que constroem com a escola. Para isto, no capítulo subsequente construo algumas considerações sobre as famílias.

2 - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS FAMÍLIAS

Historicamente, a família sempre esteve inserida na área de atuação do Serviço Social, sendo também objeto de estudo, reflexões e análises.

Diferentemente de décadas passadas, quando as políticas públicas eram destinadas ao atendimento do indivíduo de forma fragmentada, ou seja, o idoso, a criança e a gestante na sua singularidade, hoje as políticas sociais públicas têm seu objetivo centrado na família, pelo fato de que as diversas expressões da questão social acabam por atingir também o universo familiar. Torna-se necessário, portanto, repensar estas políticas, seus significados e limites.

Discutir o tema “família” não é nada simples, porque sua compreensão impõe prévias indagações que possam oferecer subsídios para a reflexão sobre este nebuloso mundo subjetivo. O que se entende por família? Qual a sua função social? As famílias de classes populares e as burguesas se configuram da mesma forma? Quem são e como vivem as famílias residentes no Complexo da Maré? Estas e outras indagações são extremamente relevantes para o estudo proposto, no qual se inscreve a relação das famílias de classe populares com a escola.

2.1 Origem do conceito e a função social da família

Diversas áreas do conhecimento estão hoje discutindo o tema família. São estudos que partem das teorias advindas da psicologia, da antropologia, da sociologia e de outras áreas. Este trabalho tem como foco o que se pode chamar de teoria crítica ou “vertente marxista”, oriunda das ciências sociais, e muito

compartilhada pelos profissionais de serviço social. Nesta perspectiva, a família, ou melhor, o modelo familiar hegemônico da sociedade contemporânea não é estático, mas sim resultado da construção histórica gerada pelo desenvolvimento da sociedade capitalista.

É possível dizer que o modelo hegemônico que existe hoje – a família nuclear burguesa – é produto de uma série de evoluções do que Friderich Engels chama de “família monogâmica”, a qual

“Se baseia no poder do homem, com a finalidade precípua de procriar filhos de paternidade incontestada; e essa paternidade é exigida porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, devem um dia se apossar da fortuna paterna. (Engels in Canevacci 1976:74)

Ou seja, a família monogâmica não se vinculava ao amor sexual individual, pois os casamentos eram realizados por conveniência. Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e concretamente no triunfo da propriedade privada sobre as propriedades comuns primitivas. Os gregos proclamavam abertamente que os objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos com direito à herança.

Desse modo, a monogamia não aparece como uma reconciliação entre o homem e a mulher nem mesmo como a forma mais elevada de matrimônio. Mesmo se diferenciando do casamento por grupos e genes, como exemplo, a poligamia e a poliandria, que foram formas de casamento ocorridas em diversas tribos americanas, a família monogâmica se fundamenta na dominação de um sexo pelo outro. Para Engels, *“foi na família que começou a divisão social do trabalho que foi inicialmente a divisão do trabalho sexual”*. (Engels in Reis; 1994:100)

Neste contexto, Marx e Engels sintetizam seu pensamento na seguinte tese:

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos “filhos”. O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino.: (Engels In Canevacci :1976:78)

Neste sentido, Engels afirma que a família monogâmica surgiu e foi determinada pelo aparecimento da propriedade privada. Para o autor, esta configuração familiar é uma evolução da família grupal da sociedade primitiva que, ao passar por vários estágios, foi se constituindo de modo que sua principal função seria a de garantir a transmissão de heranças aos filhos legítimos. Isto só seria possível a partir do momento em que a mulher exercesse sua sexualidade exclusivamente no âmbito do casamento.

Autoras como Maria Cristina Aranha Bruschini (1993) comentam que, com a divisão sexual do trabalho, o modelo de família nuclear burguesa apresenta como característica a naturalização deste processo, fixando os papéis entre o homem/provedor e a mulher/cuidadora. Neste sentido, afirma que:

“..a ideologia se encarregou do resto, transformando esta rígida divisão sexual do trabalho em uma divisão natural, própria a biologia de cada sexo. A mitificação do papel de esposa e de mãe concretizou-se mais facilmente na medida em que a casa e família passaram a significar a mesma coisa, apesar de, na verdade não serem: enquanto a casa é uma unidade material de produção e consumo, a família é um grupo de pessoas ligadas por laços afetivos e psicológicos. (1993:65)

Ao longo deste processo surgem os valores da fidelidade conjugal e da virgindade, que vão corroborar a continuidade deste modelo familiar que garantiria

a acumulação e a propriedade privada. Assim, o elo entre monogamia e propriedade privada é reforçado na medida em que ambas se tornam elementos constitutivos para garantir e manter a sociedade capitalista.

O modelo familiar hegemônico burguês se pulverizou pelas diversas classes sociais e, faz referência ao processo de ascensão e progressiva conquista da hegemonia burguesa, consolidando através da Revolução Burguesa, o modo de produção capitalista. É possível afirmar que a família não é algo estático, biológico e natural, mas sim uma instituição que se sofre mutações. BRUSCHINI (1993) reforça a noção de que a família é uma construção histórica e cultural:

“(...) a identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar da percepção de parentesco e da divisão de papéis como fenômenos naturais são obstáculos para a análise da instituição família. Por esta razão, propõe dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável” (1993:50)

Esta perspectiva de “naturalização” da família se reforça pelo fato de a mesma ser uma instituição que visa prioritariamente, à regulamentação social das atividades tipicamente biológicas: o sexo e a reprodução.

Conforme Reis (1994), a família aristocrática, a família proletária, a família camponesa e a família burguesa, estudadas por Mark Pôster, são exemplos de que as determinações de suas estruturas emocionais pelas condições sociais em contextos históricos distintos apresentam uma série de diferenciações. Ou seja, a família é fruto da historicidade, que se modifica a partir de determinações econômicas, sociais e culturais que se diferenciam, propiciando o surgimento de diversos arranjos e modelos familiares.

Reis, (1994) ao elaborar algumas considerações sobre as funções da família, afirma que esta se constitui em torno da necessidade material: a reprodução biológica e a reprodução de uma determinada ideologia, que garanta sua perpetuação social: é na família que os indivíduos são educados para que

venham a construir biológica e socialmente a estrutura familiar. A noção ideologizante da família aparece quando os pais ensinam seus filhos a enxergarem a família como algo natural e universal e, apresentam o mundo extrafamiliar, sob a ótica dos valores da ideologia dominante, bem como os códigos de conduta.

O autor traz, ainda, férteis subsídios para a análise da questão do funcionamento interno da família, mostrando que esta é o lócus da estruturação da vida psíquica dos seus membros:

A caracterização da família essencialmente pelas vivências emocionais desenvolvidas entre seus membros e pela hierarquia sexual e etária conduz a análise de seu funcionamento a centrar-se no binômio autoridade/amor. As vias pelas quais o afeto e o poder se relacionam dentro da família permite-nos comparar os diferentes modelos de família e entender a dinâmica interna da família moderna associada às funções de reprodutora ideológica. (REIS, 1994; 104)

Afirma também que: *“a família burguesa, ao se representar como aquela que é “normal”, e como única possibilidade, nada mais faz do que cumprir sua função ideológica”.* (Idem, 1994; 104)

Durham (1980), citada por Vasconcelos (1999), aponta que muitos intelectuais brasileiros afirmam que a família é algo de extrema importância para a classe trabalhadora. Estas são consideravelmente apegadas à família e, em função deste apego, defendem a divisão sexual do trabalho bem como as virtudes tradicionais de respeito e obediência dos filhos para com os pais.

A importância dada à família pelas classes populares não deixa de estar articulada ao modelo proposto pela burguesia, no qual as idéias e conteúdos valorativos das classes dominantes conformam a sociabilidade da classe vigente e se fazem presentes igualmente no espaço escolar, além de serem reforçados pelos meios de comunicação.

Este o modelo hegemônico burguês permaneceu como referência na sociedade contemporânea, muito embora seja notória a efervescência de novos modelos familiares.

A família continua a ser uma fonte privilegiada de proteção social, mesmo sendo atravessada por mudanças verificadas na sua organização, gestão e estrutura. Essa variedade de modelos deve ser considerada na análise da transformação desta instituição, em especial na qualidade de uma fonte privada de proteção social. Isto porque a tradicional família nuclear – composta de um casal legalmente unido, com dois ou três filhos, na qual o homem assumia os encargos de provisão, e a mulher, as tarefas do lar e do cuidado com os filhos – que ainda hoje é referência para os formuladores de políticas sociais, vem perdendo espaço no universo social frente aos novos arranjos que se contrapõem a este modelo.

Um importante fator responsável pelo seu gradual esgotamento foi, sem sombra de dúvidas, a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho e na chefia da casa. Atualmente, muitos domicílios não contam sequer com a presença do homem como fonte de sustento ou de apoio afetivo.

A partir dos anos 90, as famílias, tornaram-se mais efêmeras e heterogêneas. Assumiram uma multiplicidade de formas e arranjos, exigindo mudanças conceituais e jurídicas. Veja-se, no Brasil, a mudança do conceito de família na Constituição Federal de 1988 e as alterações legais contidas no Novo Código Civil, aprovado em agosto de 2001, em vigor desde em janeiro de 2002. Estes novos dispositivos legais visam acompanhar a revolução nos costumes, padronizar legislações recentes referentes à família, como a do divórcio, e regulamentar jurisprudências que, nos tempos atuais, não mais podem pautar-se pelo Código Civil de 1916.

Assim, tanto no âmbito da Constituição Federal quanto no plano do Novo Código Civil, a família “legítima” não é mais aquela formada pelo casamento. Agora, o conceito de família abrange diversos arranjos: a união formada por casamento, a união estável entre o homem e a mulher, e a comunidade de

quaisquer dos genitores, (inclusive da mãe solteira, com seus dependentes, a chamada família monoparental. (Constituição Federal, 1988, parágrafos 4º e 5º).

Relacionadas a este conjunto de mudanças no âmbito da vida cotidiana conceitual, ocorreram revisões significativas no tratamento legal de questões como: virgindade, adultério, casamento, sobrenome e regime de bens. Atualmente a perda da virgindade da mulher deixou de ser assunto do Código Civil, dando-se, nesse caso, um tratamento equivalente ao do homem. O adultério, embora continue sendo motivo para a dissolução do casamento, não impede que o(a) adúltero(a) se case com o(a) amante. O casamento não tem mais por objetivo central constituir família ou a reprodução da espécie, mas a “comunhão plena da vida”. Com relação ao sobrenome, o marido e a mulher podem adotar o nome um do outro depois do casamento ou da união estável e, com autorização judicial, os cônjuges podem alterar o regime de bens.

Além destas significativas alterações, em consonância com os artigos constitucionais 226, parágrafo 5º, inciso I, que preceituam a igualdade de direitos e obrigações entre o homem e a mulher, o novo Código Civil não tem mais como referência mestra o “homem”, mas sim a “pessoa”. Se acrescentar a essas mudanças a variação dos padrões familiares por classe social, por região, por grupos étnicos, por nível de renda, deduz-se que o que pode ser adequado para um determinado padrão de família em termos de política social ou exigido desse padrão como co-responsabilidade, pode não servir para outros padrões.

2.2 - Famílias e política social

O tema família aparece de forma incisiva na agenda de debates e formulações das políticas sociais brasileiras, sobretudo no que tange a programas e projetos na perspectiva das ações de transferência de renda e apoio sócio-familiar a partir da década de 90.

Entre o fim da década de 70 e os anos 80, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a legalização do divórcio, os papéis familiares começam a se redefinir, ocasionando alterações nas relações dos sujeitos, e mais especificamente na família.

De fato, a família tornou-se o centro das ações políticas, sendo considerada como um importante *agente privado de proteção social*, pois, como argumenta Potyara Amazoneida Pereira,

“A família é identificada como um dos mais antigos e autônomos provedores informais de bem-estar – ao lado da vizinhança e dos grupos de amigos próximos. É nela que se dá, de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram por vezes, ao longo de toda a vida dos indivíduos”.(2004:36)

Marcada pelo seu caráter informal, livre da burocracia e do controle, a família vem sendo alvo de discussões realizadas pelos formuladores das políticas públicas contemporâneas, tendo em vista a sua pré-disposição para cuidar, proteger e educar. Esta prática, marcada pelo altruísmo, solidariedade e boa vontade, vai a cada passo conformando a responsabilidade da família em prover a proteção social de seus membros.

Entretanto, tratar a família como fonte privilegiada de proteção social, torna-se equivocado quando não se considera que a mesma está inserida em uma determinada classe social. A maioria das famílias atendidas pelos programas sociais são oriundas de classes populares, sofrendo diretamente os impactos sócio-políticos econômicos e culturais do sistema capitalista.

A autora ainda,

Esta tendência torna-se mais pronunciada e legitimada com a extensão para o Brasil da concepção conservadora, encampada pelo ideário neoliberal hegemônico na Europa e nos Estados Unidos, desde os anos 1980, de que a sociedade e a

família deveriam partilhar com o Estado responsabilidades antes da alçada dos poderes públicos. (...) 2004:29.

Maria do Carmo Brant de Carvalho (2003) reitera as considerações de Pereira, ao afirmar que realmente a família ganha destaque nas políticas sociais. “Ela é ao mesmo tempo beneficiária, parceira, pode-se dizer uma mini-prestadora de serviços de proteção e inclusão social” (2003:18). Ou seja, ao passo que são propostas práticas que valorizem as famílias, recaem sobre elas tarefas antes atribuídas ao Estado, afastando-o de sua responsabilidade para com as mesmas.

Conforme apontam alguns estudiosos sobre a família, a unidade familiar encontrou resistências consideráveis para ser aceita como instância importante de abordagem dentro das políticas públicas. Segundo Eymard Mourão Vasconcelos (1999) *apud*. Eunice Durahn a família até esta data vinha sendo alvo de duplo ataque:

De um lado, na prática social e na ideologia de muito segmentos mais intelectualizados da sociedade em que se denunciam os aspectos repressivos da organização família, ressaltando seu papel de instrumento de dominação dos homens sobre as mulheres e dos adultos sobre os jovens. De outro ela é criticada na prática científica como uma preocupação própria de pesquisadores contaminados pela ideologia burguesa e com uma categoria ressaltada quando se quer ocultar a luta de classes (Durham, 1980:201)

Programas como o PAIF¹³ e o Bolsa Família¹⁴, que têm a família como foco de sua ação, contrapõem-se a programas anteriores que focavam indivíduos isolados, ou expressões singulares da questão social. Mesmo tendo uma amplitude considerável, e atendendo a inúmeras famílias residentes nas periferias e nos grandes centros urbanos, estes programas vêm sendo considerados, principalmente quando ligados à transferência de renda, como mais um exemplo do que Fleury-Teixeira (1995) chama de “Cidadania Invertida”, ou seja, é preciso deixar de ser cidadão para que se tenha acesso ao que lhe é de direito. No limite, são criados critérios de elegibilidade para alguns membros, e outros são isolados. Tornam-se, assim, mais um instrumento de exclusão do que de inclusão.

Embora existam outros programas voltados à família para além das ações ligadas à assistência social, como o caso do Programa Saúde da Família¹⁵, cabe ressaltar um marco importante do ponto de vista dos direitos sociais no que tange à prioridade, a partir da Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 – LOAS, que prevê a proteção à família. Neste sentido, compreende-se que:

(...) a Assistência Social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao

¹³ O Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) é um serviço continuado de proteção social básica (Decreto nº 5.085, de 19/05/04), desenvolvido nos Centros de Referência da Assistência Social/CRAS, que tem como objetivos promover o acompanhamento socioassistencial de famílias em um determinado território, potencializar a família como unidade de referência, fortalecendo vínculos internos e externos de solidariedade, contribuir para o processo de autonomia e emancipação social das famílias, fomentando seu protagonismo, desenvolver ações que envolvam diversos setores, com o objetivo de romper o ciclo de reprodução da pobreza entre gerações, e atuar de forma preventiva, evitando que essas famílias tenham seus direitos violados, recaindo em situações de risco.

¹⁴ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza, com renda per capita de até R\$ 100 (cem reais) mensais, que associa a transferência do benefício financeiro ao acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. (Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.)

¹⁵ O Programa Saúde da Família (PSF) criado em 1994 pelo Ministério da Saúde, tem como seu principal fim reorganizar a prática da atenção à saúde em novas bases e substituir o modelo tradicional, levando a saúde para mais perto da família e, com isso, melhorar a qualidade de vida dos usuários. São priorizadas as ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde de forma integral e contínua. O atendimento é prestado na unidade básica de saúde ou no domicílio pelos profissionais (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde) que compõem as equipes de Saúde da Família.

enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais”¹⁶.

Em 2004, na plenária final da IV Conferência Nacional de Assistência Social, a outro avanço importante chega às mesas de debate. Aprovou-se: a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que prevê a construção e implantação do Sistema Único de Assistência Social. (SUAS). Este consiste em um Modelo de gestão que regula em todo o território nacional, as ações sócio-assistenciais de forma descentralizada e participativa (MDS/SNAS, 2004).

O SUAS apresenta os seguintes eixos estruturantes:

- *Precedência da gestão pública da política;*
- *Alcance de direitos sócio-assistenciais;*
- *Matricialidade sócio-familiar;*
- *Territorialização;*
- *Descentralização político-administrativa;*
- *Financiamento partilhado entre os entes federados;*
- *Fortalecimento da relação democrática entre Estado e sociedade civil;*
- *Valorização da presença do controle social;*
- *Participação popular/cidadão usuário;*
- *Qualificação de recursos humanos;*
- *Informação, monitoramento, avaliação e sistematização de resultados.*

¹⁶ LOAS, Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993.

O SUAS possui também cinco princípios referentes à proteção social de assistência social: a matricialidade sócio-familiar, a territorialização, a proteção pró-ativa, a integração à seguridade social, e a integração às políticas sociais e econômicas.

Para a efetivação destas modalidades de proteção, o SUAS dispõe da proteção social: básica e especial. A proteção social básica (PSB) volta-se para a prevenção das situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades, como o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A proteção social especial (PSE) objetiva prover atenções sócio-assistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social por abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psico-ativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, dentre outras.¹⁷

Em entrevista publicada no site <http://www.assistentesocial.com.br>. no Caderno Especial n.º5 de dezembro/janeiro de 2005, a professora Maria Carmelita Yasbek expressa algumas considerações sobre o SUAS/PNAS. São estas:

Aspectos positivos da PNAS:

1. “A incorporação das demandas da sociedade na área da assistência social, a inovação em trabalhar com a noção de território, a centralidade da família e de sua proteção e, sobretudo, a perspectiva de constituição do SUAS.”

Aspectos negativos:

1. A visão de que a família pobre precisa ser reestruturada do ponto de vista moral e afetivo, de que a família pobre tem “algo” errado, quando precisa ser apoiada -, sem considerar o quadro econômico mais amplo, como se o problema de miséria fosse exclusivamente da família;

¹⁷ Maiores detalhes no PNAS/SUAS 2004.

2. A desconsideração de que essa população pertence a uma determinada classe social e de que a questão social é uma questão política.

Em síntese, haja visto o caráter contraditório presente na relação família - políticas sociais, embora esteja claro o investimento em políticas públicas estatais voltadas para a família, com o desenvolvimento do sistema capitalista, a reestruturação produtiva e a acumulação flexível trazem sérias repercussões para as classes populares, acirrando suas necessidades muito mais do que outrora.

O próprio caráter universalizante das políticas sociais é excludente e seletivo, já que suas ações são direcionadas para uma parcela ínfima perante o conjunto de pessoas que dessas políticas necessita. Cabe ressaltar ainda que a articulação com as demais políticas sociais como saúde, educação, habitação, segurança pública, entre outras, se faz necessária para garantir o bem estar e a reprodução social da família, sobretudo aquelas oriundas das classes populares.

A partir destas considerações mais gerais, passamos a explicitar alguns dados referente às famílias residentes em um dos maiores espaços populares do Rio de Janeiro: o Complexo da Maré.

2.3 –Famílias do Complexo da Maré: quem são e formas de organizar a vida

Escrever sobre as famílias residentes do Complexo da Maré é um grande desafio. Como trabalho muito próxima do objeto de estudo, receio que este fato prejudique a análise de dados tão significativos, que demonstram a pobreza, a violência e a ausência de políticas públicas de qualidade existentes no cotidiano das famílias da Maré. Entretanto, cabe ressaltar que não são somente as ausências, as principais características da Maré. Elementos como solidariedade, resistência, organização, busca por educação e cultura também estão presentes neste espaço.

A Maré é o único complexo de favelas onde, através da iniciativa e trabalho dos próprios moradores, organizados por uma ONG, foi elaborado um Censo com auxílio de instituições de pesquisa, o *Censo da Maré 2000: Quem somos nós?*¹⁸, que tem como objetivo:

...Superar o conhecimento empírico sobre bases impressionáveis, com a finalidade de produzir dados precisos sobre a realidade domiciliar, econômica, cultural e educacional, não só dos moradores do bairro, mas também das instituições (públicas, privadas, empresas de diversos portes) presentes na Maré ou em seu entorno.

Este trabalho sem dúvida vem contribuindo para inúmeras pesquisas e intervenções públicas no cotidiano da favela e, serviu também de referência para este estudo. Neste sentido, destacam-se dados que são considerados relevantes para o estudo em questão, em torno das famílias da Maré.

A população do bairro da Maré (132.176) representa 2,26% da população do município do Rio de Janeiro, segundo o Censo Maré. Existem 38.273 domicílios, mas este número não representa a totalidade de famílias existentes no bairro, visto que se deve levar em conta os múltiplos arranjos familiares, nos quais em um domicílio é possível co-habitar mais de uma família.

A Maré pode ser considerada como um espaço proletarizado, com o predomínio das populações nordestina e afro-descendente em condições socioprofissionais subalternas e com baixa escolaridade. As famílias apresentam na trajetória de suas vidas a marca do desemprego, do subemprego e das condições sócio profissionais inadequadas. Outras são afetadas pela violência doméstica, pela violência policial e, principalmente, pela violência oriunda das guerras dos grupos civis armados.

A ausência de políticas públicas de qualidade atravessa o dia a dia dessas famílias. A maioria dos domicílios mareenses é destituída de legalização fundiária,

¹⁸ Censo realizado pelo CEASM registrou a presença de 132.176 residentes contra 113.817 totalizados pelo IBGE: uma diferença de 18.359 habitantes na população do bairro.

ou seja, não há escritura dos imóveis em face da ocupação do local. Algumas construções como o Conjunto Nova Maré, por exemplo, não possuem laje, piso e são construídas com materiais de baixa qualidade. Entretanto, este mesmo conjunto habitacional, segundo Silva e Barbosa (2005) recebeu uma premiação internacional pelo arrojo estético de sua forma arquitetônica.

Destaca-se também o fato de que famílias ainda residem em moradias confeccionadas de papelão e madeira, muito comuns na comunidade de Marcílio Dias, o que faz lembrar as palafitas existentes até bem pouco tempo atrás. Nestas moradias é muito freqüente a convivência com ratos, a ausência de saneamento e a dificuldades de acesso a equipamentos públicos de saúde, educação e transporte.

Silva e Barbosa (2005) relatam o significado da casa para as famílias de espaços populares:

Quando se trata das favelas, a habitação não se resume aos padrões hegemônicos do uso exclusivamente residencial. A casa possui outro sentido. Isto porque a habitação no cotidiano dos espaços populares exerce funções muito mais amplas do que a de uma simples residência. Uma delas está vinculada às oportunidades de geração de trabalho e renda. Nas favelas a moradia pode ter um puxadinho para frente e para trás, dando lugar a uma pequena mercearia, um bar ou um salão de beleza. Multiplicam-se as oficinas, os depósitos de bebidas, lojinhas de roupas. Todas intimamente associadas à habitação. São pequenos negócios de origem familiar que se mantêm graças ao mercado local constituído pela própria favela. ...É desse modo que os moradores de espaços populares enfrentam o desemprego, os baixos salários e a discriminação do mercado formal de trabalho. (2005:97)

Um outro elemento a ser considerado refere-se ao mercado de trabalho. O preconceito vivenciado no mercado formal de trabalho já começa quando o jovem menciona ser morador de favela. Em verdade, a maioria dos moradores, justamente para burlar tais códigos construídos pela cidade grande, omite ser

morador da Maré, e se identifica como habitante do bairro próximo: Bonsucesso. As dificuldades de inclusão no mercado também são justificadas pela baixa escolaridade dos moradores. A ausência de uma educação pública de qualidade destinada às classes populares - como já foi citado no capítulo 1 - é um dos fatores do ingresso, ainda reduzido de jovens de favelas na Universidade.¹⁹ Entretanto a universidade não garante a inclusão no mercado. Sobre isto, Silva e Barbosa afirmam que:

A escolaridade influencia diretamente nas oportunidades futuras de emprego e renda. Os jovens de origem popular acabam tendo para si um mercado de trabalho bastante limitado pela baixa remuneração, pelas longas jornadas de trabalho e pelos contratos precários. O círculo vicioso de desigualdade social não pára de funcionar. Poucos são os que conseguem rompê-lo e encontrar um caminho diferente. (2005:103)

As mudanças constantes de endereço também são freqüentes por vários motivos, destacando-se as dificuldades sócio-econômicas que fazem as famílias migrarem de um Estado para outro a exemplo da considerável população nordestina e a guerra do tráfico, que por vezes expulsa moradores de determinadas comunidades, ou ocupa suas casas quando estes se envolvem e/ou possuem parentes envolvidos nos grupos civis armados.

Como na maioria das famílias de classe popular, a predominância de mulheres que sustentam sozinhas suas famílias também é muito comum. Pode-se ilustrar esta afirmação a partir dos dados presentes no caderno CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria. (2003:49),

Em 2001, 27,3% das famílias brasileiras residentes em domicílios particulares tem mulheres como chefes de família – ou como pessoas de referência -de acordo com a nova denominação do IBGE. O destaque fica por conta de que 91% dessas famílias com mulheres como

¹⁹ O pré-vestibular comunitário do CEASM tem incluído aproximadamente 550 jovens em universidades públicas e particulares do Rio de Janeiro.

pessoa de referência eram sem cônjuge, ou seja, as mulheres sustentavam sozinhas as respectivas famílias.

Há na Maré uma geração de pessoas criadas somente por mulheres. Crianças que não conheceram seus pais, seus avós, seus bisavós. A referência materna é muito forte. São as mães que estão nas filas do leite²⁰, nas filas dos postos de saúde, de matrícula. São elas que participam das reuniões das escolas, e logo depois estão nas ruas catando latas, papelão, para garantir o almoço daquele dia. Isto não significa que tal fenômeno se resume à questão sócio-econômica a que está subjugada. Algumas formulações apontam para o enfoque pobreza/família irregular, mais conhecido como família desestruturada, como algo exclusivo das classes populares, porém a presença destes novos arranjos está em toda parte, independente da classe social.

Na família burguesa, por exemplo, existe uma série de arranjos familiares, onde a figura feminina é muito presente, ou a única no provimento do lar. Entretanto, em função da sua melhor condição material, ela consegue garantir a manutenção da prole, tendo em vista o seu “poder” consumidor, não necessitando expor suas questões mais peculiares ou pôr em risco seus membros. Isso a diferencia da família de classe popular, que por vezes tem sua vida particular exposta quando, por exemplo, deixa seus filhos aos cuidados dos irmãos maiores para poder trabalhar, sendo julgada negligente. Não se considera a negligência maior – que é a perpetrada pelo Estado - que não oferece meios de a família de classe popular se manter dignamente.

São diversas as expressões da questão social que atravessam o cotidiano das famílias. A partir do relatório elaborado pelos assistentes sociais do projeto em estudo²¹, as principais são: as dificuldades sócio-econômicas, os problemas de comportamento das crianças nas escolas, a evasão escolar e as dificuldades no acesso às políticas públicas de saúde.

²⁰ A fila do leite - muito conhecida nas favelas cariocas - se referencia ao Projeto do Leite desenvolvido pelo Governo Estadual e executado pela Fundação Leão XIII.

²¹ Algumas partes desta análise foram retiradas do relatório da assistente social Alessandra Guedes da equipe social do Programa de Criança Petrobras/ CEASM.

A evasão escolar também se relaciona com as dificuldades sócio-econômicas, ainda que existam elementos de ordem do próprio ensino. A falta de motivação na escola, influenciando, inclusive, no comportamento e nas relações sociais das crianças e adolescentes, é muito acentuada. A criança deixa de acreditar na educação como forma de mobilidade social. Os mais pobres se percebem com a incumbência de complementar ou até mesmo de gerar a renda da família. Há, ainda, uma relação com a repetência, em que a criança ou o adolescente sente-se desmotivado com a realidade atual da escola pública e procura outros caminhos na vida ou permanece na escola desestimulado e sem interesse.

Esta falta de motivação das crianças e dos adolescentes pela escola é percebida de forma permanente. O poder público deixa de cumprir seu dever de oferecer educação pública de qualidade que atenda aos interesses dos jovens. O modo como os conteúdos são apresentados, a ausência de professores e vários outros fatores “expulsam” os alunos das salas de aula. Além disso, a questão social impulsiona os alunos a saírem da escola: a necessidade do trabalho, o cuidado com os irmãos menores, as “facilidades” e ganhos obtidos pelo desenvolvimento das atividades ilícitas – em especial o tráfico de drogas e armas.

As dificuldades no relacionamento social, os conflitos familiares e a violência doméstica também afetam diretamente as famílias. Muitos pais vitimizam os filhos, justificando que aprenderam assim e que, por isso, reproduzem a violência que sofreram, e afirmam ainda não conhecer outras alternativas para disciplinar seus filhos.

Os problemas de saúde, em especial no que diz respeito às desordens psíquicas, é outra grande dificuldade enfrentada pelas famílias da Maré. Os obstáculos para enfrentar os Serviços de Psicologia Aplicados (SPA), que geralmente são gratuitos, são principalmente a distância e as dificuldades financeiras.

Vera Telles (1992) expressa de forma pertinente uma indagação que reforça este conjunto de elementos presentes no cotidiano das classes populares:

Como exercer cidadania em meio à incivilidade produzida pela exclusão, pobreza, barbárie, característica do modo de produção capitalista num país dependente e periférico como o Brasil?

Embora pareça que o cotidiano das famílias da Maré seja marcado exclusivamente por situações adversas, existem diversos elementos constitutivos que compõem o universo material e simbólico das famílias das favelas: a religiosidade, as crianças e suas brincadeiras, a solidariedade e as diversas manifestações culturais e artísticas que incluem histórias de vida e modos de viver de pessoas que fazem da dura realidade uma forma de resistência.

Após estas reflexões sobre famílias e educação, no capítulo seguinte serão apresentados alguns elementos sobre a inserção do Serviço Social na escola pública, a partir da experiência protagonizada pelo CEASM, articulados a reflexões teóricas pertinentes sobre a questão.

3. A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

Pôde-se observar nos últimos três anos, no âmbito do Serviço Social, a intensificação de espaços e demandas em torno da inserção do assistente social no campo educacional. Alguns autores, como Ney Luiz Teixeira de Almeida (2003) apontam tendências de aproximação teórica e prática do Serviço Social ao campo educacional, e salientam ainda, o movimento de reconhecimento e validação da pertinência da atuação do assistente social em função da dimensão educativa de seu trabalho.

O autor ressalta, ainda, a existência de vários projetos que nestes últimos anos envolvem a categoria profissional e a educação, ampliando o debate acerca dessas dimensões e expressando as convergências entre ambos. São eles:

- *A produção de artigos e apresentação de experiências nas edições dos CBAS.*
- *A participação no Seminário Nacional sobre a Política de Ensino Superior no Brasil: a regulamentação da LDB as implicações para o Serviço Social, realizado em 1999 em Brasília.*
- *A participação nos Congressos Nacionais de Educação (CONED).*
- *A realização de cursos de capacitação para assistentes sociais que atuam na área de educação.*
- *A orientação de cerca de 40 monografias de graduação e 10 de pós-graduação, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, sobre o trabalho do assistente social na área de educação.*

- *Os encontros promovidos pelas Secretarias de Educação de Quissamã (RJ) e Uberlândia (MG) e para discutir o papel do assistente social na área de educação.*
- *Encontros e mini-cursos promovidos pelos Conselhos Regionais de Serviço Social de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, para tratar da inserção do assistente social na área de educação.*
- *Assessorias prestadas para equipes de trabalhadores da área de educação.*
- *A coordenação de grupos de estágio em Serviço Social na área de educação.*

Dessa forma, é de se notar que, embora a intervenção do assistente social na escola pública ainda seja muito tímida, são inúmeras as possibilidades de ação do profissional de Serviço Social no campo educacional, seja nos movimentos sociais, seja no campo da educação popular e na formação política.

A inclusão do profissional pela via governamental ainda é inexpressiva não só face às necessidades e demandas existentes que nem sempre são explícitas, como principalmente pela restrição contínua a serviços de atendimento a população oferecidos pelo Estado. Neste sentido, este capítulo visa justificar a necessidade da inclusão do serviço social nas escolas públicas, considerando as possibilidades de atuação deste profissional.

Buscando auxiliar esta reflexão, será apresentado um levantamento documental referente à experiência do serviço social na década de 80, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME. Posteriormente exporemos, dados concernentes à experiência desenvolvida no Complexo da Maré, na qual assistentes sociais trabalham diretamente em oito escolas públicas desenvolvendo ações no sentido de garantir a permanência de alunos na escola, além de assegurar aos seus familiares formas de participação e ampliação do

universo cultural e educacional destes segmentos populacionais, e em última instância, seus direitos sociais.

3.1 – O serviço social na educação pública

Neste capítulo partimos da premissa que o Serviço Social pode assumir papel de relevância no que concerne às possibilidades de transformação do espaço escolar, uma vez que o profissional possui competências capazes de contribuir para a reflexão e elaboração de práticas mais democráticas e organizativas no sentido de instrumentalizar a população usuária a exigir a garantia de seus direitos e qualidade na implementação desta política.

A educação não é um campo de trabalho novo para o assistente social, mas apenas restrito. Nas últimas décadas, percebe-se um crescente interesse da categoria profissional por esta área. Algumas experiências vêm mostrando a necessidade e a possibilidade de o Serviço Social contribuir para o planejamento e para a execução da política educacional, seja no acompanhamento direto a alunos e famílias, seja na inserção em equipes multidisciplinares.

A inclusão do Serviço Social no campo educacional se deu inicialmente na década de 40, período marcado pelo desenvolvimentismo, em que a profissão se inscreve de forma mais definitiva na divisão social do trabalho, procurando situar suas práticas no campo da educação, numa tentativa de contextualizá-las, acompanhando, assim, o próprio movimento da sociedade.

Na década de 40 observou-se a inclusão do assistente social nas equipes multiprofissionais, com a criação do Centro de Orientação Juvenil – COJ, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que atendia a crianças e adolescentes com problemas de “ajustamento”. Esse trabalho, cuja equipe era composta de médico, psicólogo e assistente social, visava a *“conduzir os menores a uma adaptação positiva às suas condições de vida”*.²²

²² Tese de Mestrado da Assistente Social Heloísa Rosa de Souza, Março/1980 – O Serviço Social na Assessoria de Orientação Educacional – Pág. 11

Nos anos 50, foram criados os Centros Distritais de Orientação (CDOs), subordinados ao Departamento de Educação Primária, com o objetivo de dar assistência médico-psico-pedagógica, através de equipes de multiprofissionais, às crianças portadoras de necessidades especiais. Posteriormente, este atendimento se estendeu às crianças das classes comuns, portadoras de “problemas de desajustamento” (Resolução nº 48 de 31.08.56 *apud* Silveira *et alli* 1982)

Nessa época, a rede oficial de ensino, que atendia indiretamente os alunos portadores de necessidades especiais através de convênios com instituições específicas, passou a prestar assistência direta a esses alunos. Criou-se o Instituto de Educação do Excepcional – I-EEx, na Secretaria Geral de Educação, que tinha por objetivo promover a formação profissional em educação e assistência ao portador de necessidades especiais. O assistente Social integrava a equipe interdisciplinar.

Até então, segundo Silveira (1982) a atuação do assistente social adotava uma linha curativa e terapêutica, visando a “ajustar” o educando ao contexto social, conforme as normas da instituição, com o intuito de corrigir disfunções. Neste contexto, a prática profissional era fundamentada na “Escola Diagnóstica”, que tinha como um dos princípios a prática individualizada do Serviço Social, em que eram trabalhados os componentes emocionais e inconscientes do comportamento, visando a adaptação do indivíduo funcionalmente ao seu meio-ambiente.

A partir da expansão do Setor do Ensino Especial, por volta dos anos 60, organizou-se na Secretaria Geral de Educação e Cultura uma sub-seção de Ensino Especial, subordinada à Seção de Orientação Pedagógica (Decreto 1954 de 25.03.68 *apud* Silveira (1982). São criados os primeiros Núcleos de Atendimento específicos aos portadores de necessidades visuais, auditivas, físicas, os Centros Ocupacionais (COs) para profissionalizar os deficientes adolescentes; a Escola Francisco de Castro para atender alunos com múltiplas deficiências, entre outras.

Ainda segundo o documento supracitado (1982), o assistente social desenvolvia seu trabalho nesses locais, em equipes interdisciplinares, atuando junto às famílias. Inserido neste trabalho, o Assistente Social tinha como objetivo desempenhar funções específicas no atendimento de cada “problema social”, de acordo com a visão retalhada e setORIZADA da realidade social.

Ainda nos anos 60, foram realizadas experiências de Serviço Social em algumas escolas: Escola Guatemala, Escola Argentina e Escola Mário de Andrade que funcionavam como laboratório de estágio. Na escola Mário de Andrade, a atuação do Serviço Social se dava nos três níveis – caso, grupo e comunidade – tendo como objetivo capacitar os alunos de serviço social a lidar com os interesses da comunidade, levando-a a participar da solução de seus problemas.

Outra experiência relevante foi o Projeto Acaú – Escola/Comunidade, vinculado à Secretaria Geral de Educação, conveniado à Fundação Ford, desenvolvido em cinco escolas (Bombeiro Geraldo Dias, Araújo Porto Alegre, Anísio Teixeira de Freitas, Olímpia do Couto e Madrid). A ação desse projeto se estendia à comunidade, buscando a participação dos pais e alunos na solução dos problemas educacionais.

Nessas experiências, a ação do serviço social sofreu a influência do pensamento liberal e da ideologia desenvolvimentista: expansão econômica, prosperidade, riqueza, grandeza material, soberania, ambiente de paz política e social, e de segurança, que passou a dominar o pensamento da época. Assim, a intervenção profissional vai se conformando a partir da apropriação teórica do *Desenvolvimento de Comunidade*, incentivada pela lógica presente no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), com o intuito de diminuir as tensões urbanas, através da ampliação e otimização da oferta de serviços, bem como da incorporação da população aos projetos de desenvolvimento nacional.

O serviço social passou a incorporar um conjunto de componentes teóricos e ideológicos do Desenvolvimento de Comunidade no seu início, objetivando, conforme é explicitado no Documento de Araxá (1969), “*capacitar a comunidade*

*para integrar-se no desenvolvimento, através da ação organizada, para atendimento de suas necessidades e realização de suas aspirações”.*²³

Dessa forma, a utilização do Desenvolvimento de Comunidade na qualidade de nova metodologia, desencadeou uma mudança teórico-prática do serviço social, objetivando uma maior integração escola-família-comunidade.

Na época, ao mesmo tempo em que foram canceladas as experiências supra citadas, criou-se o Centro Distrital de Orientação Psicológica – CDOP, ligado à seção de Orientação Psicológica da Secretaria de Saúde Escolar, setor este que tinha por objetivo atender alunos que apresentassem problemas de aprendizagem e de comportamento. Posteriormente, o atendimento do CDOP ampliou-se para as DECs – Divisão de Educação e Cultura, sendo incorporado pela Seção de Assistência ao Escolar (Dec. “E” nº 5.703 de 17.09.1972 *apud* Silveira 1982).

Para atender aos demais Distritos Educacionais, foi criada uma nova Equipe Técnica de Orientação Psicológica e Educacional – ETDOPE, cujo objetivo era o mesmo do antigo CDOP. Preservava-se o caráter interdisciplinar dessas equipes, ressaltando-se que as coordenações das mesmas podiam ser assumidas pela psicologia ou pelo serviço social.

Na década de 80 no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi criada a Assessoria de Orientação Educacional – AOE - que resultou da fusão dos setores de Psicologia e Orientação Educacional e Vocacional. A AOE era um órgão normativo, consultivo, coordenador e que fazia supervisão técnica das três (3) áreas que a compunham, quais sejam, Orientação Educacional²⁴, Psicologia e Serviço Social, de forma integrada e interdisciplinar em seus três níveis: central, regional e local.

Através da Resolução nº 1 de 17.06.75 *apud* Silveira 1982 foram criadas as Equipes Técnicas de Orientação Educacional (ETOE). Tais equipes integram o Serviço Técnico de Assuntos Educacionais (STAE) e tinham como competências

²³ Documento de Araxá – Debates Sociais – Suplemento nº 3 – Agosto – CEBC/SS – RJ – Pág. 16

²⁴ Ressalta-se a função do Orientador Educacional, como facilitador do processo educacional.

“Executar o planejamento básico emanado da Assessoria de Orientação Educacional, adequando-o às peculiaridades locais, assessorar a chefia imediata, estabelecer interfaces com demais equipes, coordenar, supervisionar e complementar o trabalho de Orientação Educacional realizado nas escolas, integrando pela ação interprofissional situações que necessitem de atuação de seus especialistas”.

O assistente social se integrava a essas equipes sob um enfoque de ação interdisciplinar, com ênfase na práxis comunitária, que correspondia ao pensamento técnico dominante na época. Os programas desenvolvidos pelas equipes dessa assessoria, a princípio, eram voltados para a preservação da saúde mental, de caráter predominantemente preventivo e/ou promocional. Posteriormente, a ação da AOE voltou-se para as questões ligadas à alfabetização, repetência, evasão, educação para o trabalho e relação escola-comunidade, visando à transformação da escola num pólo comunitário. Neste sentido, a ação profissional do Assistente Social procurava partir das necessidades explicitadas pelas escolas, visando a uma participação efetiva dos setores populares nelas envolvidos, com o intuito de implementar práticas que apontassem para a democratização da escola através de projetos específicos.

A partir da Resolução “N” nº 192, de 26.03.84, que aprovou o regimento interno dos DECs da SME, o assistente social se insere numa única equipe interdisciplinar do Serviço Técnico de Apoio Educacional.

O assistente social passa a atuar no âmbito da SME – portanto na esfera da educação, a partir de equipes multidisciplinares, (psicologia, orientação educacional, supervisão educacional). Sua ação se direciona às escolas dos DECs nos quais este profissional está lotado e vai priorizar o enfoque nos supervisores e orientadores educacionais, a fim de se pensar politicamente a educação e a realidade social dos alunos e suas famílias.

Como havia um assistente social para atender um conjunto de escolas, o trabalho com as famílias e os alunos era indireto. Os debates e a capacitação para

o enfrentamento das questões eram feitos com os orientadores, supervisores, e às vezes, com o corpo docente da escola, cabendo a este conjunto de profissionais a atuação direta com os alunos e familiares.

Vale ainda destacar, neste contexto, o trabalho da Assessoria de Educação Especial que era um órgão normativo, consultivo e coordenador, o qual tinha como sua unidade básica o Instituto Helena Antipoff (HIA), onde funcionavam, a princípio, as equipes de triagem e avaliação, sendo também, um órgão que executava um trabalho de acompanhamento a campo. Nesse campo de atuação, o assistente social, inserido nas diversas equipes interdisciplinares, fosse nas áreas centralizadas do IHA (atendimento específico às deficiências) ou nos Centros Ocupacionais (atendimento a alunos de 14 a 18 anos), intervinha basicamente na dinâmica familiar do aluno, utilizando a metodologia específica da época: Caso e Grupo. Desenvolvia um trabalho, visando à participação da família no processo de integração do aluno à escola e à comunidade, levando-a a entender, aceitar e ajudar o aluno portador de necessidades especiais, orientando-a quanto às suas deficiências, suas limitações, o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilidades de tratamento e conhecimento dos recursos existentes para esse tratamento.

Segundo Silveira (1982), a ação do serviço social se fazia sob uma perspectiva não crítica da escola e, por conseguinte, da sociedade. Seu trabalho seguia uma linha de “adaptação” e de “ajustamento” – termos predominantes no debate da época. Aceitando e trabalhando a partir do critério incorreto da criança “inadaptada”, não se levava em conta a possibilidade de a escola estar inadequada à criança e à comunidade a que se dirigia.

Vale destacar que a equipe técnica era constituída por assistentes sociais, que se tratavam, na verdade, de funcionárias desviadas de suas funções. Na época, a equipe, junto com o Sindicato dos Assistentes Sociais, iniciou uma luta em favor do enquadramento destes profissionais, luta esta que foi vitoriosa. No entanto, ao longo dos anos posteriores, o serviço social foi sendo extinto, na medida em que não foi realizado mais nenhum processo seletivo para a categoria.

Atualmente o Instituto Helena Antipoff ainda exerce suas antigas funções, contando com pedagogos e psicólogos que atendem crianças encaminhadas por diversas escolas, de acordo com a área de abrangência. Entretanto, o que se percebe é que o Instituto vem funcionando de forma precarizada, não conseguindo absorver a demanda que lhe é pertinente.

3.2 - A inserção do Serviço Social na escola pública: experiência protagonizada pela ação não governamental: CEASM/ Programa de Criança Petrobras.

No sentido de dar materialidade a este tema, vale assinalar que as indagações postas sobre a relação entre escola e família são decorrentes da experiência como Assistente Social na escola pública, pela inserção profissional no Programa de Criança Petrobras, que atua diretamente em oito escolas públicas, contribuindo para garantir a permanência das crianças nas escolas através de oficinas de diversas linguagens artísticas. Este programa se desenvolve no Centro de Estudo e Ações Solidárias da Maré-CEASM.

3.2.1 A experiência do Serviço Social.

3.2.1.1 – O trabalho com as famílias: o projeto Grupo de Pais.

O trabalho do assistente social no Programa de Criança Petrobras teve início no ano de 2001, com o objetivo principal de acompanhar as 2.000 crianças envolvidas e realizar um projeto destinado às famílias, o então denominado: “Grupo de Pais”.

Este projeto foi elaborado após dois anos de implementação do Programa de Criança Petrobras. Percebeu-se a necessidade de realizar um trabalho mais

intensivo com os pais e responsáveis das crianças e adolescentes participantes, a fim de envolver as famílias nesse processo. O projeto tem como pressuposto que seria fundamental que os pais e responsáveis percebessem a importância de manter seus filhos na escola bem como a contribuição das oficinas oferecidas pelo Programa para o desenvolvimento sócio-pedagógico e a criatividade de seus filhos.

O projeto “Grupo de Pais” teve início em 2001, no CIEP Gustavo Capanema, expandindo-se para o CIEP Hélio Smidt, e para os CIEPs Elis Regina e Samora Machel em 2002, com a inserção de mais um assistente social.

A grande motivação para esse trabalho foi perceber que, para alcançar qualquer resultado com relação à criança, era necessário trabalhar também com a sua família. Não basta tornar a escola mais interessante para a criança, mas é necessário que seus responsáveis percebam a importância de sua permanência na escola e contribuam para que isso aconteça.

Nesta direção, o projeto Grupo de Pais tem como objetivo central contribuir para a fixação das crianças na escola, por meio de uma maior organização e participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos, assim como incentivar sua organização e envolvimento na comunidade. Através de reuniões quinzenais, busca-se construir novos e melhores vínculos com o espaço escolar e com a própria comunidade, desenvolvendo o sentido de grupo, as potencialidades do trabalho coletivo e a participação ativa na escola e na comunidade.

Desse modo, entre os objetivos mais específicos do projeto, se incluem:

- *Possibilitar uma maior integração dos pais com a escola;*
- *Incentivar os responsáveis a acompanhar a vida escolar de seus filhos;*
- *Criar um espaço de discussão, de debate e de construção de propostas que reflitam não só na relação dos pais com seus filhos e a escola, mas na forma de entender a sua própria realidade e transformá-la;*
- *Oportunizar atividades culturais, educativas e de lazer;*

- *Contribuir para a melhoria da qualidade da relação Pais/responsáveis x Escola;*
- *Oportunizar o reconhecimento da comunidade local enquanto espaço de luta e organização política;*
- *Envolver os pais/responsáveis nas atividades desenvolvidas pelo CEASM/ Programa de Criança Petrobras;*
- *Partilhar reflexões presentes no cotidiano das famílias.*

Nessa proposição, a família e as instituições comunitárias são pensadas como partes constitutivas do processo pedagógico, elementos fundamentais para garantir o melhor enraizamento do aluno na escola. A participação dos pais e responsáveis se dá a partir da motivação de intervir mais na vida escolar, e, portanto, na organização e melhoria da escola pública e da sua realidade local.

O Projeto Grupo de Pais é realizado no espaço da escola, congregando todos os pais das turmas atendidas. A convocação para estes momentos é efetivada com dois dias de antecedência pelo técnico e bolsista,²⁵ que explica o propósito da reunião em cada sala de aula. Este é considerado um dos momentos mais importantes para o êxito da reunião. Para a maioria das crianças, a presença dos pais na escola é sempre vista como algo penoso, pois muitos só comparecem ao espaço escolar quando solicitados, quase sempre em situações nas quais as crianças apresentam problemas de comportamento e/ou aprendizado. Sendo assim, o processo de sensibilização das crianças para que entreguem os convites aos pais é sempre muito árduo. É preciso mostrar, a cada vez, que a reunião poderá trazer bons resultados para a sua própria vida.

As reuniões do Grupo de Pais acontecem sempre no início da manhã, para que as famílias, ao levarem os filhos na escola, possam permanecer. A reunião tem início com uma dinâmica, a apresentação do projeto e da instituição executora. Em média, a cada encontro são reunidas aproximadamente 40 famílias. Entretanto, nem sempre é possível reunir um número considerável de

²⁵ Geralmente o bolsista é um aluno do Pré Vestibular do CEASM ou um universitário que é morador do Complexo da Maré que desenvolve as ações administrativas e de articulação política entre a escola e o projeto.

peças. O grupo é grande quando a divulgação tem êxito, quando todas as turmas estão na escola, quando a temática é interessante e, principalmente, quando não há problemas na comunidade, como por exemplo, homicídios provocados pela guerra do tráfico e da violência policial, incursões do “Caveirão”, entre outros.

Os grupos em geral constituem-se, em sua maioria, de mulheres, que muitas vezes são chefes de família, situação esta decorrente de diversos fatores: são mães solteiras que assumem seus filhos, ou e avós que criam seus netos; os homens aparecem, em alguns casos, de forma pouco expressiva, conforme já aprofundado no capítulo 2.

A grande maioria das mulheres garante o seu sustento através de subempregos, empregos informais ou biscoites, obtendo muitas vezes uma renda inferior ao salário mínimo. O tempo livre é um fator determinante na participação no Grupo, tendo em vista que, ao conseguir a inserção no mercado de trabalho formal, geralmente a participação do responsável diminui.

No que tange à escolaridade, o Grupo oscila entre semi-analfabetos e pessoas que não concluíram o ensino médio.

A participação dos pais na escola está muito atrelada à percepção que eles têm sobre a mesma e os resultados que os filhos apresentam em seu processo de aprendizado.

Geraldo Romanelli, (2002) em seus estudos, aponta que, quando se trata de estudantes das classes populares, tanto as avaliações do senso comum, quanto uma parte dos trabalhos científicos tendem a separar as famílias em dois grandes grupos situados em posições opostas.

...”Em um deles, apesar das condições de pobreza das famílias, elas são consideradas como unidades organizadas, constituídas por trabalhadores que se dedicam a atividades profissionais com seriedade e que dispensam atenção aos filhos, o que contribui decisivamente para eles tenham bom rendimento escolar. Já no outro grupo, apontado por essas avaliações como composto por maior número de

famílias do que o primeiro, a pobreza não é só material, mas a precariedade das condições de vida impregna o conjunto da vida doméstica, evidenciando ausência de capacidade de pais e mães para viverem de modo considerado adequado, o que inclui descuido na socialização dos filhos e no acompanhamento de suas atividades escolares. Sendo o inverso do primeiro, esse segundo grupo torna patente a desorganização da vida familiar de uma parcela significativa das famílias das classes populares.(2001:01)

Essa não deixa de ser uma classificação maniqueísta, como se existissem apenas dois modelos de famílias oriundas de classes populares, que referenda um modelo idealizado, supostamente encontrado nas camadas médias, o que não é verdadeiro, partindo-se do pressuposto de que não há um modelo único de família.

De fato, alguns aspectos peculiares da vida doméstica das classes populares são importantes para se entender como, em determinadas famílias, pais e mães elaboram uma visão positiva ou não da escola. Nos espaços populares, prioritariamente nas favelas, a escola passa longe do que é trivial.

A proposta desse projeto, que até então se relaciona com a motivação dos pais para com as questões escolares e comunitárias, percorre caminhos que a ultrapassam. A intenção deste projeto é também contribuir para o processo de formação política dessas famílias, no sentido de incentivá-las a se organizarem com o objetivo de buscar uma inserção na vida social com amplitude de significados. Outra questão é trabalhar a própria percepção da favela, que, embora marcada por grandes adversidades - a convivência com o tráfico de drogas, a deteriorização das políticas sociais, a falta de perspectiva dos

moradores, e o próprio *discurso da ausência*²⁶ –acredita-se que as mesmas, conforme aponta Jailson de Sousa e Silva²⁷

“... são antes de tudo uma demonstração da capacidade e tenacidade dos setores populares. Competências que reconhecidas, permitem a ruptura com o tradicional discurso da ausência que norteia os conceitos de representações firmados em relação à favela. Discurso que sustenta tanto o olhar conservador criminalizante em relação aos espaços populares como a postura paternalista assumida por setores progressistas. Setores que, embora tenham uma perspectiva solidária com grupos sociais populares, terminam por apresentá-los como vítimas passivas de um sistema monolítico, que não teriam condições de compreender e enfrentar” (2003:24).

3.2.1.2 – O processo de trabalho do Serviço Social

A partir deste conjunto de elementos arrolados durante o amadurecimento da proposta interventiva do serviço social junto com a ampliação da equipe técnica, foram sendo re-construídas coletivamente os objetivos da equipe técnica:

1. Conhecer e intervir, a partir da prática profissional, as demandas apresentadas pelas crianças e adolescentes no espaço escolar, familiar e comunitário para a garantia de sua participação e permanência nas oficinas do Programa e na escola;

²⁶ Discurso marcado pelo senso comum em relação aos espaços populares, onde a valorização das ausências é o eixo dos olhares dirigidos àquelas áreas urbanas: a favela é definida, de forma quase homogênea, por uma pretensa carência, seja de serviços públicos e equipamentos urbanos, de leis, de beleza e, no limite, de noções básicas de moral e de ética. (SILVA 2005:01)

²⁷ Jailson de Souza e Silva autor da Obra “ *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para universidade*” é um dos diretores do CEASM. Ele faz parte da pequena parcela de moradores que chegaram à universidade e estudou minuciosamente as razões que levam pessoas com características comuns, em particular as de origem popular, a construir, muitas vezes, trajetórias sociais distintas.

2. Realizar intervenções visando à resolução de conflitos e/ou dificuldades relacionadas ao melhor aproveitamento dos participantes do Programa nos diferentes espaços por eles ocupados – escola, família e comunidade;
3. Contribuir para um estreitamento dos laços existentes entre a família dos participantes e o seu universo escolar e comunitário, visando aumentar sua participação no processo educacional dos filhos, bem como o estabelecimento de novas relações de troca;
4. Integrar uma rede de parcerias com outras entidades – dentro e fora da Maré -, ligadas à garantia dos direitos sociais, favorecendo e/ou facilitando o acesso da comunidade aos recursos existentes;
5. Contribuir para a formação teórica e prática de estudantes de serviço social e psicologia, através da qual se possa adquirir conhecimento que possibilite sua intervenção frente às diversas expressões da questão social no espaço escolar;
6. Contribuir, através da realização de projetos especiais (oficinas pedagógicas e grupo de pais), para a construção do sentimento de pertencimento à comunidade local e para o fortalecimento do exercício da cidadania.

Neste sentido, para que se fossem alcançados tais objetivos, as seguintes atribuições foram determinantes:

- Planejar as atividades do Grupo de Pais a partir das demandas percebidas nos encontros anteriores;
- Articular mini-oficinas com os educadores, objetivando expor o trabalho realizado com as crianças/adolescentes para os pais;
- Planejar atividades culturais com crianças e famílias;
- Desenvolver atividades conjuntas com as escolas;
- Construir a rede de recursos sociais, tendo em vista possíveis encaminhamentos e parcerias;

- Realizar visitas domiciliares a crianças e adolescentes, no sentido de conhecer sua realidade sócio-familiar e possibilitar o acompanhamento social das mesmas;
- Acompanhar crianças e adolescentes em situação de risco social;
- Contribuir para a ampliação do universo cultural e político das crianças e adolescentes, assim como o de seus pais e responsáveis;
- Supervisionar estagiários de Serviço Social bem como participar das atividades e reuniões propostas pelas universidades conveniadas,
- Contribuir para o planejamento e realização das oficinas sócio-pedagógicas desenvolvidas nos Projetos Especiais²⁸;
- Participar das atividades propostas pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente (CDECA), a fim de influir na construção das políticas públicas;
- Participar das Comissões de Educação e da Infância e Adolescência do Conselho Regional de Serviço Social, a fim de construir uma maior aproximação com a categoria profissional bem como participar do debate contemporâneo sobre a temática, entre outros.

A ação profissional da equipe social²⁹ supõe um processo de formação pedagógica e política, que se inicia junto com a equipe do Programa de Criança Petrobras, que é composta por dois coordenadores gerais, um coordenador na área de arte e educação, quatro coordenadores de escola (cada um responsável por duas escolas), a coordenação da equipe social, a coordenação da equipe de avaliação e monitoramento, os educadores, bolsistas e um administrativo. O programa proporciona a seus integrantes momentos para uma substantiva e

²⁸ Projetos Especiais são ações específicas que desenvolvidas nas escolas, não atendem exclusivamente alunos de uma única turma. São projetos que agrupam alunos de diversas escolas da Maré que tem como objetivo final produtos artísticos pré-definidos, como por exemplo: A orquestra de Flautas da Maré, o projeto Maré Batuque (percussão), Projeto Maré Catú (maracatu) entre outros.

²⁹ Nome que é dado à equipe de serviço social e psicologia do Programa de Criança.

efetiva formação política da equipe, realizado por profissionais e estudiosos oriundos das universidades e movimentos sociais. Assim, semanalmente parte das horas de reunião é destinada ao estudo e aos debates de temas como favelas, educação, política, escola pública, entre outros.

Já o planejamento das ações é traçado no início do semestre, quando as equipes preparam seu percurso ao longo do período. A equipe social, composta por assistentes sociais, uma psicóloga e estagiários, busca planejar os eixos temáticos a serem trabalhados, articulando-os com o momento político (eleições, campanha contra a Área de Livre de Comércio das Américas (ALCA), Conselho Tutelar, entre outros), e deixando em aberto espaços para que os pais e a própria direção das escolas sugiram temas. Questões que aparecem no curso dos atendimentos também podem ser assunto do trabalho.

De acordo com as diretrizes do documento “Serviço Social na Educação” do Conselho Federal de Serviço Social (2001), a prática do assistente social no âmbito escolar, vem se pautando por ações que objetivam analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais apresentados pelos alunos inseridos no Programa de Criança, a saber: baixo rendimento escolar; comportamento indisciplinado; atitudes agressivas e violentas; evasão escolar, dentre outros.

Note-se ainda, que tais comportamentos muitas vezes se apresentam como formas de expressar aquilo que os educandos e sua família enfrentam no cotidiano, e não são indicadores relativos somente à escola.

Dessa forma, o acompanhamento social de crianças, adolescentes e famílias constitui-se numa das premissas para garantir o acesso e permanência do educando no sistema educacional. Ele se efetiva através de entrevistas, visitas sociais, dentre outros, e tem por objetivo detectar as reais necessidades do educando.

Cumprido ressaltar que este acompanhamento social no projeto é realizado prioritariamente às crianças atendidas pelo Programa de Criança Petrobras. Os casos de crianças em situação de risco social, (maus tratos, evasão escolar, elevados níveis de repetência) são comunicados à escola para que a mesma

encaminhe o caso diretamente ao Conselho Tutelar, conforme designa a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 56.

Portanto, é possível afirmar que os assistentes sociais trabalham com as mais diferentes expressões da “questão social”. Com o agravamento de tais questões – em especial, o crescimento massivo do desemprego e os níveis alarmantes de pobreza e desigualdade – o Serviço Social abrange um espectro variado de possibilidades de intervenção. A escola, nas últimas décadas, tem assumido um papel significativo na vida das classes trabalhadoras, sendo cada vez mais desafiada a articular o conhecimento com a realidade social, buscando, assim, instrumentalizar o sujeito para compreender e intervir nas questões que se apresentam no seu cotidiano.

Conforme Marilda Villela Iamamoto, a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura. Isto tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol de direitos relativos ao trabalhador que exigiam seu reconhecimento enquanto classe. Portanto, trata-se de compreender que,

“Hoje se renova a velha questão social, inscrita na própria natureza das relações capitalistas, sob outras roupagens e novas condições sócio-históricas de sua produção 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”.(IAMAMOTTO, 2000:55).

Assim, é em meio às contradições da sociedade capitalista, marcada pela tensão entre produção de desigualdade e produção de resistência, que se encontram as mais diversas áreas de atuação do serviço social. A educação é

mais um locus de reflexão e proposição para a categoria profissional neste contexto. No item subsequente, será apresentado um conjunto de dados que justificam a necessidade e a relevância do serviço social na escola, bem como a possibilidade de aproximar as famílias do cotidiano escolar.

3.3. Reflexões sobre o Serviço Social e educação.

A experiência vivenciada no Programa de Criança Petrobras na Maré suscitou uma série de indagações quanto à relevância do trabalho social nas escolas públicas, principalmente na relação de aproximação das mesmas com a escola.

Segundo as informações colhidas nos documentos do Programa de Criança, desde 2002, o CEASM demonstrou interesse em desenvolver um sistema de avaliação do Programa de Criança Petrobras na Maré, impulsionado em parte pela necessidade interna de um monitoramento e em parte pela exigência da empresa financiadora. Entretanto somente a partir de 2004, foi constituída uma equipe para efetivar um sistema de avaliação. Algumas questões foram percebidas como entraves, como por exemplo, a dificuldade em resgatar informações passadas, em especial informações que possibilitassem constituir o marco zero (momento anterior ao início da intervenção) do sistema.

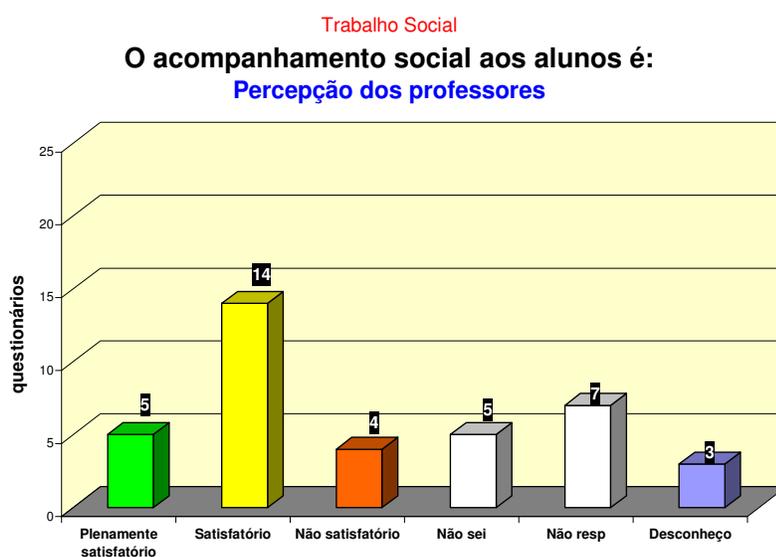
A partir da pesquisa realizada pela equipe de Avaliação e Monitoramento, foi realizado um recorte no sentido de serem considerados os elementos mais significativos no exercício de interlocução com o objeto em questão. A percepção sobre o desenvolvimento das ações do serviço social sob o olhar de alguns atores envolvidos com o Programa de Criança fossem eles educadores, bolsistas ou membros da comunidade escolar, trouxe uma avaliação que pode justificar ou dar sentido à relevância do serviço social escolar.

Os questionários aplicados visavam mensurar o grau de satisfação dos diversos atores envolvidos como trabalho do Programa de Criança, dentre eles as

ações da equipe social. As questões objetivaram avaliar o trabalho social com as famílias, no caso, o projeto Grupo de Pais, o acompanhamento social prestado aos alunos e suas respectivas famílias, o nível de articulação estabelecida entre a equipe e a comunidade escolar, e as repercussões do acompanhamento social. Foi possível detectar que o trabalho social é percebido de forma diferenciada pelo conjunto de atores dentre os quais foram aplicados os questionários, seja no que tange ao trabalho do Grupo de Pais, seja no acompanhamento social das crianças.

Os quadros abaixo retratam a sistematização dos dados colhidos a partir das respostas contidas nos questionários – em anexo - aplicados a 38 professores de primeiro segmento, 37 educadores do Programa de Criança, 11 bolsistas, 5 diretores de escolas, 5 coordenadores do projeto e 11 integrantes da equipe social (estagiários e profissionais).

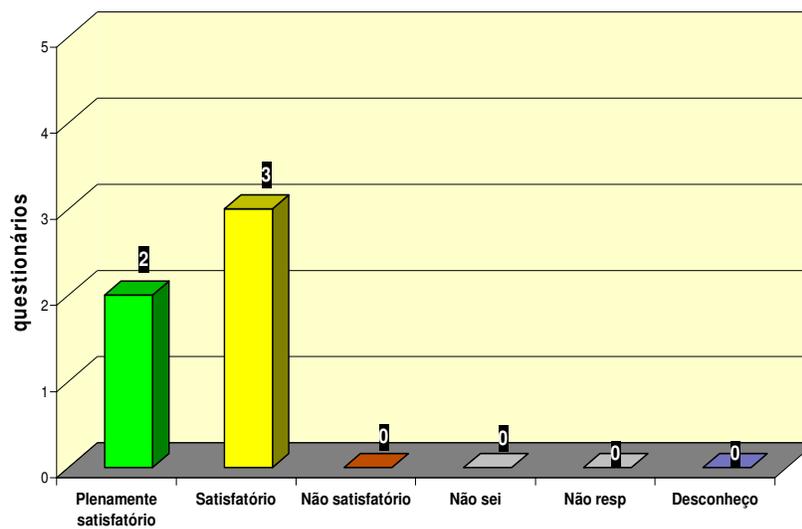
Para o conjunto de atores envolvidos no Programa, a avaliação do **acompanhamento social** aos alunos no 1º semestre de 2005 se apresentou da seguinte forma:



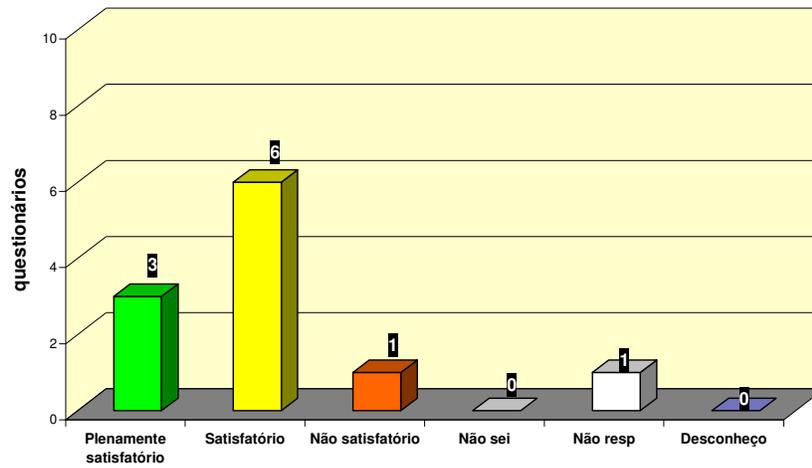
Trabalho Social

O acompanhamento social aos alunos é:

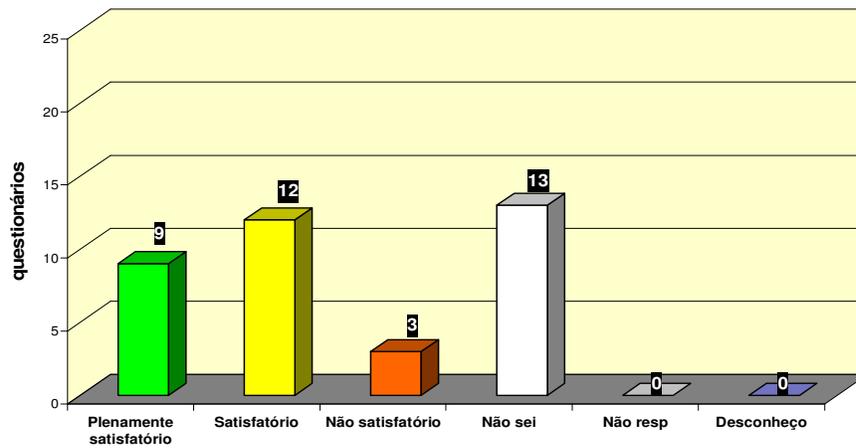
Percepção dos diretores

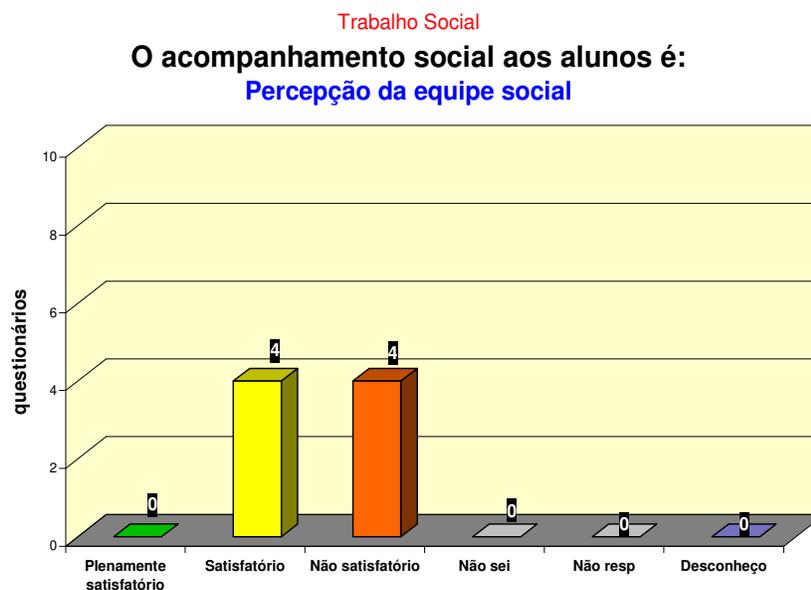
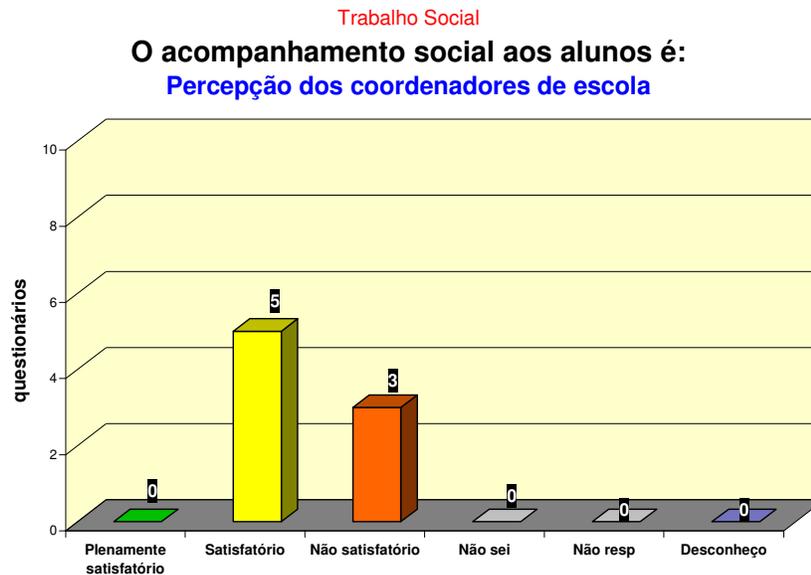


Trabalho Social

O acompanhamento social aos alunos é:
Percepção dos bolsistas

Trabalho Social

O acompanhamento social aos alunos é:
Percepção dos educadores



O quadro revela oscilações quanto à percepção dos atores envolvidos. Diretores, professores, educadores e bolsistas avaliam como satisfatório o acompanhamento social. Já a própria equipe técnica, que vivencia o cotidiano escolar, convivendo com o excesso de demandas para o serviço social, dividiu-se nas respostas.

Parte da equipe social entende que é satisfatório, e outra aponta como insatisfatório o trabalho de acompanhamento social. Supõe-se que o

desenvolvimento de uma ação que difere das demais já executadas pelos professores, ou seja, o atendimento social, pôde contribuir no desempenho escolar dos alunos. Entretanto, são inúmeras expressões da questão social que são privadas de um acompanhamento mais intenso, face à ausência de políticas públicas adequadas.

A partir dos comentários realizados, percebe-se que estes atores reconhecem que as expressões da questão social são amplas, profundas e demandam atendimento contínuo para que resultados sejam percebidos. Neste sentido, o número de profissionais envolvidos é considerado pequeno. Avalia-se ainda que o êxito nos atendimentos não se dá exclusivamente com um corpo técnico numeroso, ou familiares participativos; além disto, são necessárias políticas públicas eficientes e acessíveis para o conjunto da população.

A ausência de conhecimento sobre a profissão, por parte dos profissionais envolvidos, por vezes expressa uma expectativa sobre o atendimento social. Espera-se uma mudança de comportamento do aluno ou uma alteração na postura do familiar que nem sempre tem relação com o cotidiano da escolar, e certamente também é vítima do agravamento da questão social.

Alguns comentários tecidos pelos pesquisados expressam as opiniões sobre os atendimentos sociais:

- *A equipe se articula bem com toda a equipe de professores e com toda a comunidade escolar.*
- *A demanda é muito grande, o que ocasiona o não atendimento de alguns casos. No entanto, o trabalho realizado é muito bom.*
- *Acredito que as crianças que tenham um acompanhamento social possuam um reflexo positivo no seu comportamento em sala de aula, pois toda ajuda é bem vinda.*
- *Ainda é muito pequeno, considerando a grande demanda na comunidade escolar*
- *Acho que são poucos os profissionais para atender à demanda da escola, visto que o ciep tem mais de mil alunos e um a carga de problemas acima do normal.*
- *No setor social, estou vendo algum movimento este ano e ainda é cedo para opinar.*
- *Infelizmente a demanda é grande demais, o que prejudica os resultados. Quanto a esclarecimentos, poderia se pensar numa maneira do corpo docente conhecer melhor*

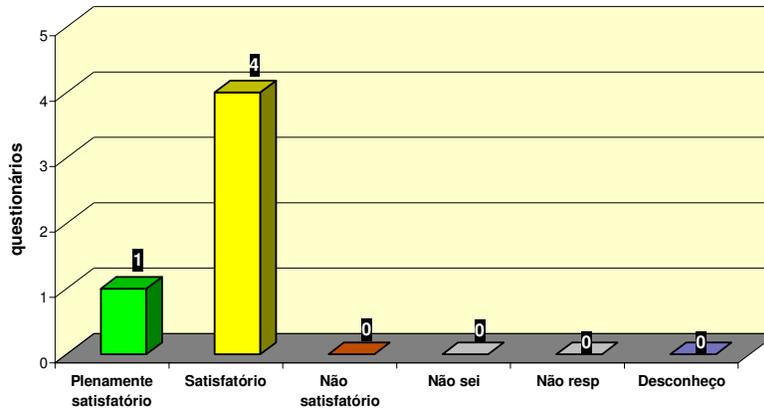
os atendimentos.

- *O trabalho da equipe social é tão presente na escola, que a maioria dos pais já procuram diretamente a equipe, por saberem que é um ponto de apoio na escola. O acompanhamento social só não é plenamente satisfatório, pois a demanda é maior que os recursos, mas no que diz respeito à equipe de trabalho, sim ele é plenamente satisfatório.*
- *Nem tudo depende do assistente social, às vezes os pais participam mas não são ativos.*
- *A minha turma especialmente tem sido atendida sempre que solicito algo ao grupo; mesmo quando não se consegue plenamente o proposto, mas foi feito esforço.*
- *Soube há pouco tempo que há alunos da minha turma que recebem este tipo de acompanhamento. Como só tive contato um dia e superficialmente com as profissionais responsáveis por este acompanhamento social, preferi não opinar.*
- *Mas acho que falta uma integração do trabalho do grupo de pais e o acompanhamento das crianças, no que diz respeito ao repasse para os professores dos problemas relatados e vivenciados pelas famílias, já que isso reflete diretamente no nosso trabalho.*
- *Acho que o trabalho do grupo de pais poderia contar com a presença de um professor para que ficássemos sabendo mais. O que sei é o que os pais falam.*
- *Na minha turma não houve necessidade de acompanhamento social, portanto, não posso opinar se tem reflexo positivo no comportamento em sala. Sei que nas outras turmas existem alguns acompanhamentos, mas não posso avaliar. Observo que há interesse por parte do programa em auxiliar esses alunos.*
- *O conhecimento que tenho sobre o trabalho da equipe social é apenas através de informes e discussões nas reuniões da coordenação colegiada. Sobre o reflexo no comportamento, acredito que não seja através do trabalho social que essa interferência aconteça realmente.*

Outro elemento importante abordado nos questionários diz respeito ao à avaliação do trabalho social com as famílias através do Grupo de Pais. Seguem os dados apresentados a partir destes elementos.

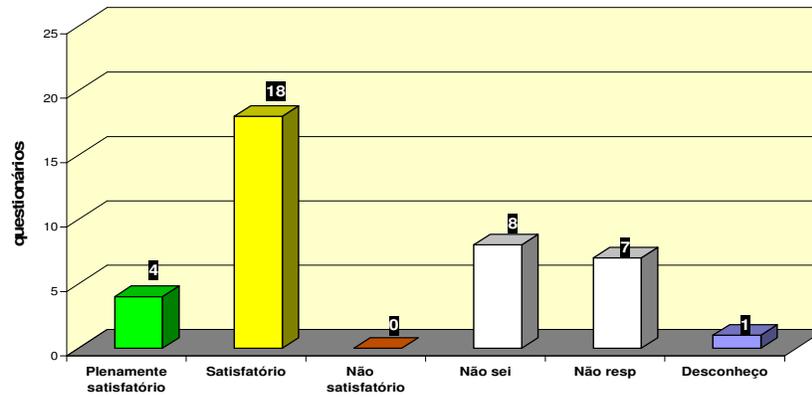
Trabalho Social

O trabalho do grupo de pais é:
Percepção dos diretores do 1º segmento

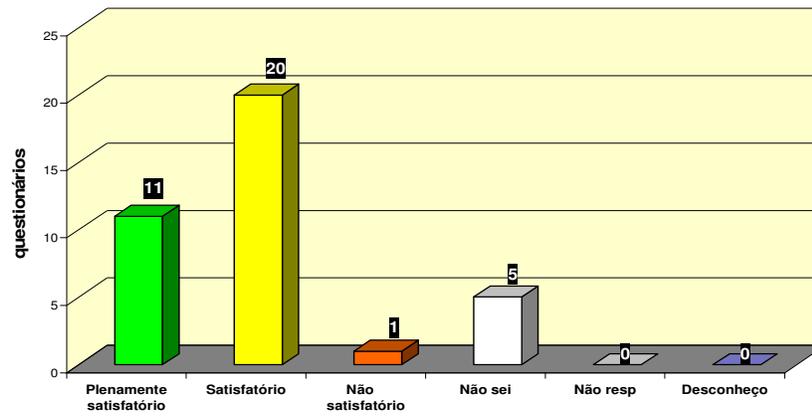


Trabalho Social

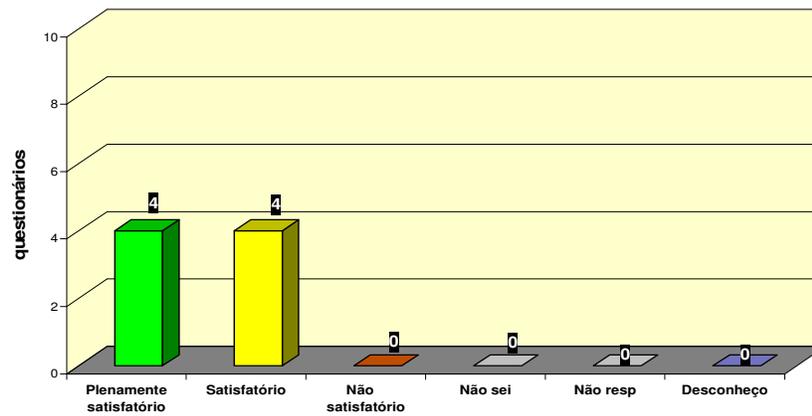
O trabalho do grupo de pais é:
Percepção dos professores do 1º segmento

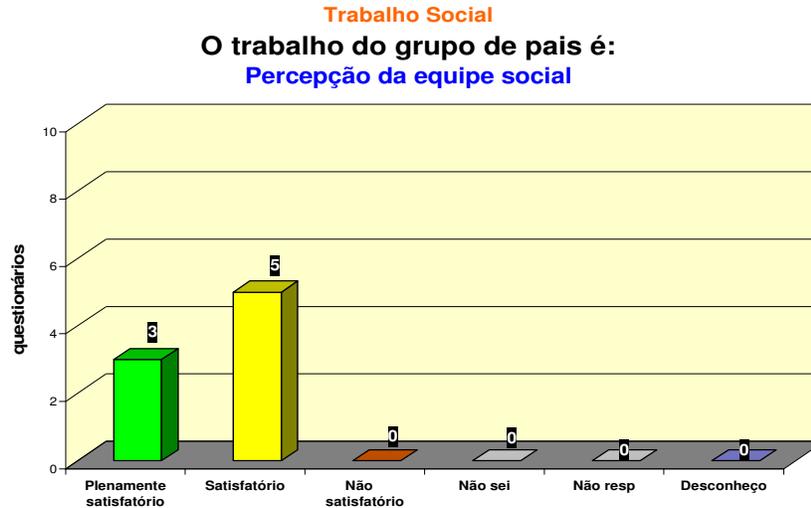


Trabalho Social
O trabalho do grupo de pais é:
Percepção dos educadores



Trabalho Social
O trabalho do grupo de pais é:
Percepção dos coordenadores de escola





O trabalho social com famílias foi avaliado de forma satisfatória, porém é preciso avançar, de forma que seja possível uma maior aproximação entre a família e a escola, haja visto que são poucos os responsáveis que participam do Grupo de Pais se comparado com o quantitativo de pais de alunos matriculados.

O trabalho desenvolvido embora seja realizado buscando uma aproximação com a realidade social vivida e com as questões que são presentes em sala de aula, nem sempre consegue trazer um número considerável de pais para a escola. Os motivos são diversos: a inserção no mercado formal, o cuidados com filhos menores e o desinteresse para com as atividades educacionais.

Um pergunta que se faz necessário: Se para os professores e diretores a presença dos responsáveis é tão importante, por que os mecanismos de ação coletiva de pais e responsáveis estão tão desarticulados? Será realmente a presença da família na escola tão importante para estes atores?

Levanto como hipótese que o desejo pela concentração de poder e a total autonomia na tomada de decisões da escola prevaleça, pois hoje, o CEC – Conselho Escola Comunidade – prevê dentre outras atribuições, certa influência nos rumos político pedagógicos, administrativos e financeiros das escolas, inclusive no Fundo de Suprimentos. Parece que as vezes o próprio Estado, diante do sucateamento da escola pública, utiliza artifícios para burlar seus próprios

trâmites burocráticos, quando determina prazos mínimos para a constituição de um processo de escolha de integrantes que possam vir a constituir determinados fóruns com capacidade de influir nos rumos das escolas.

De fato, o esvaziamento dos fóruns de participação popular, incluindo os CECs, são uma constante, o que acaba sendo mais um desafio dentre as diversas atribuições da equipe social. Neste sentido, o que foi percebido em determinadas escolas, é que este conselho assim como as atividades desenvolvidas nas escolas para as famílias como, por exemplo, o “*Dia da Família*” na escola, são em sua maioria, ocupados por integrantes dos Grupos de Pais, que por sua vez apresentavam-se como elementos envolvidos no cotidiano escola e interessados em contribuir na melhoria da mesma.

Os comentários abaixo expressam algumas percepções sobre o trabalho desenvolvido.

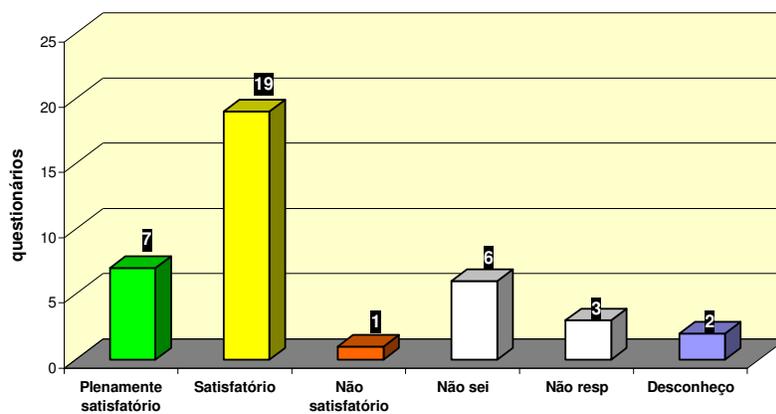
- *É necessário tempo específico para aproximar mais os educadores do grupo de pais.*
- *Muitos responsáveis não têm interesse no trabalho, o que acaba não adiantando acompanhamento, mas quando o acompanhamento é permitido pela família o resultado é maravilhoso.*
- *A demanda (acredito) não permite uma mesma resposta como a dos pais, que uma vez atendidos, são articuladores ao nosso trabalho.*
- *A Assistente social tem bastante inserção junto à escola, aos pais, professores e alunos.*
- *Creio que o Grupo de Pais tem reflexo positivo no comportamento de alguns alunos. Entretanto para que o comportamento social tivesse maiores resultados, seria necessária uma maior mobilização e integração dos professores com a equipe social.*
- *A demanda é muito grande, o que ocasiona o não atendimento de alguns casos. No entanto, o trabalho realizado é muito bom.*
- *O grupo tem demonstrado boa vontade, mas há necessidade de novas estratégias para aumentar a frequência no grupo de pais*

- *A equipe atua de forma bastante satisfatória. Tem um ótimo relacionamento com os pais.*
- *As reuniões de pais são muito necessárias, mas pouco freqüentadas. Por isso não acaba atingindo quem deveria, poderiam ser junto com as reuniões que os professores fazem aos seus responsáveis, e também aos sábados ou quando tiver escola aberta e ainda em dias de festa...*
- *Nem tudo depende do assistente social, às vezes os pais participam mas não são ativos.*
- *Soube há pouco tempo que há alunos da minha turma que recebem este tipo de acompanhamento. Como só tive contato um dia e superficialmente com as profissionais responsáveis por este acompanhamento social, preferi não opinar.*
- *Não me sinto apta a falar do trabalho social, pois não o conheço. Nunca assisti sequer a uma reunião do Grupo de Pais.*
- *Acho que o trabalho do grupo de pais poderia contar com a presença de um professor para que ficássemos sabendo mais. O que sei é o que os pais falam.*
- *Não sei como é feito o trabalho c/ grupo de pais, visto que é sempre no horário em que estou com a turma. Deveria estar mais presente (trabalho da equipe social), ou seja sem solicitação do professor. Não dá para perceber se o acompanhamento aos responsáveis tem reflexo positivo na relação deles com a escola e com os filhos, pois a participação deles na escola ainda é muito precária. Seria interessante que eles estivessem mais presentes.*
- *Em relação ao acompanhamento social não posso dizer se influenciou ou não em minha sala, pois os pais que pedi para que a assistente entrasse em contato, nunca compareciam nem nas reuniões de grupo, nem individualmente.*

E para concluir, a avaliação geral do trabalho desenvolvido pela equipe social na escola.

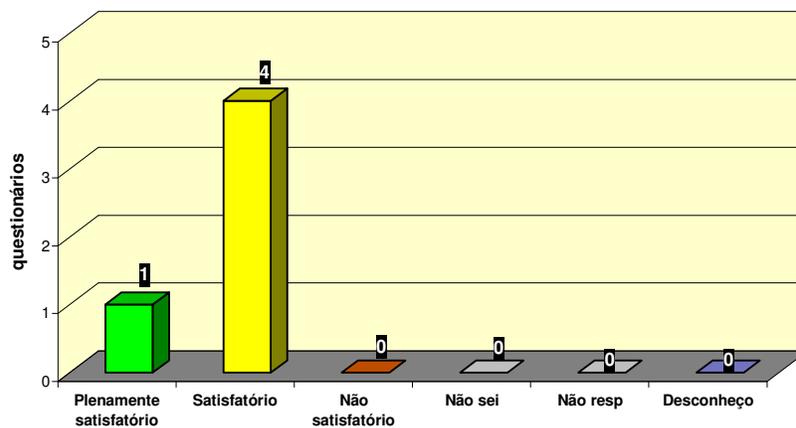
Trabalho Social

Em geral, o trabalho da equipe social na escola é:
Percepção dos professores do 1º segmento



Trabalho Social

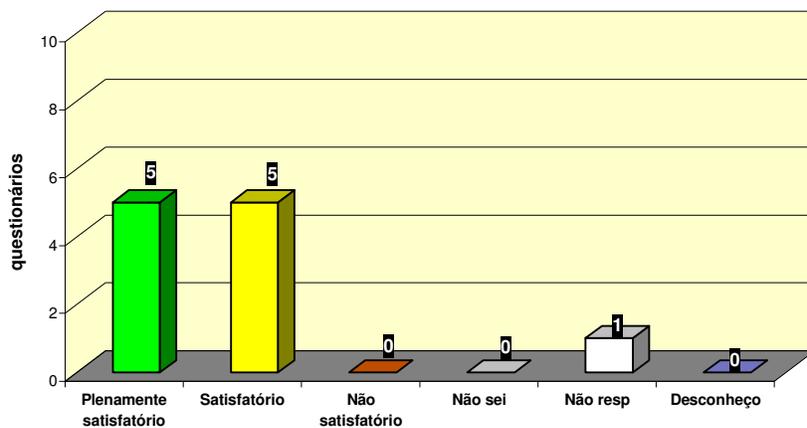
Em geral, o trabalho da equipe social na escola é:
Percepção de diretores do 1º segmento



Trabalho Social

Em geral, o trabalho da equipe social na escola é:

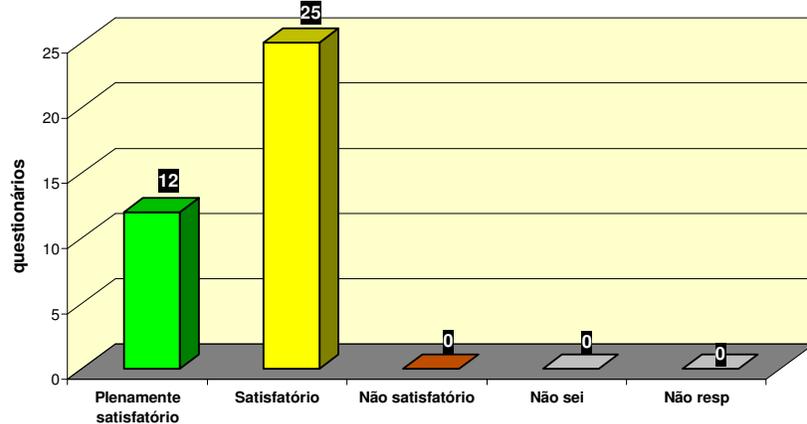
Percepção dos bolsistas

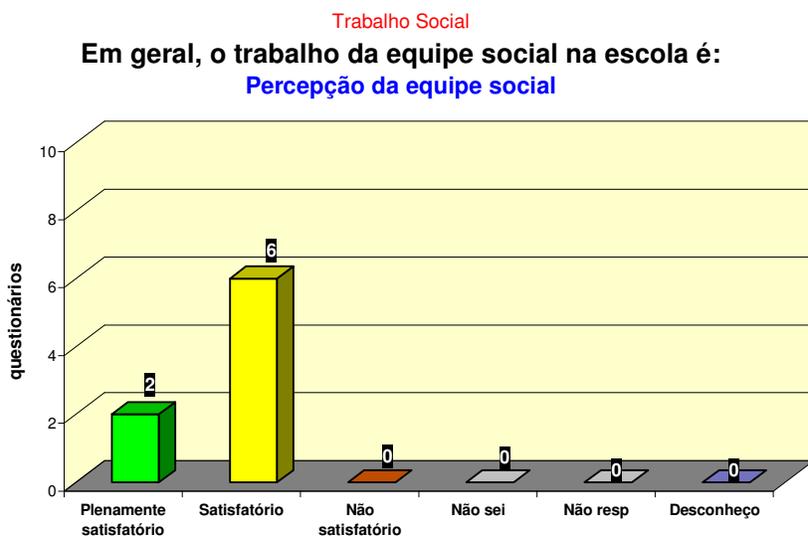
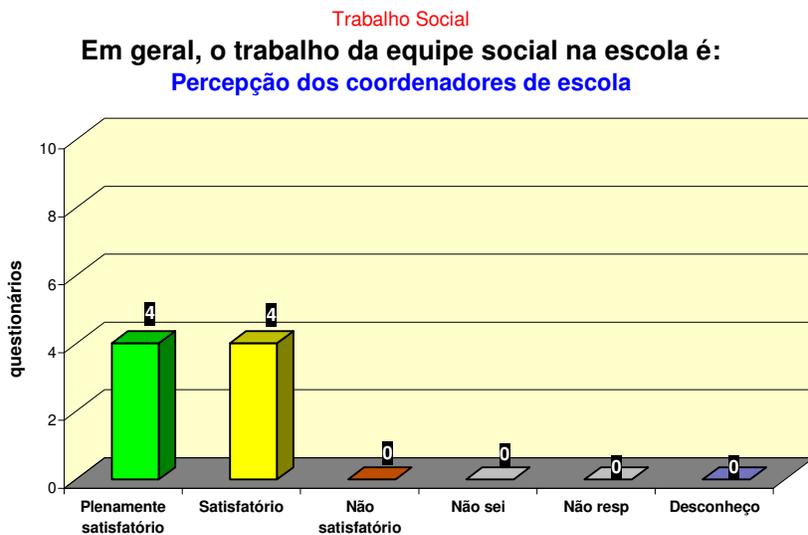


Trabalho Social

A articulação com a equipe social é:

Percepção dos educadores





Eis alguns dos comentários:

- *Acredito que seja mesmo um "não", mas ele se explica pela demanda (alta). Já com os pais, é ótimo, o pai torna-se engajado e facilitador, logo multiplicador. Ou não!*

- *Existe uma demanda muito grande para uma assistente social, apenas. Sendo assim, fica muito difícil atingir o plenamente satisfatório. Essa não é uma avaliação do profissional alocado nessa escola, mas do trabalho de forma geral.*
- *O trabalho social desse semestre teve muitos avanços, porém a assistente social poderia participar mais das oficinas e dar retorno das atividades à direção e professores.*
- *Realizou um trabalho muito bom, sempre buscando atingir os responsáveis, tentando transformar a realidade.*
- *O trabalho da equipe social é tão presente na escola, que a maioria dos pais já procuram diretamente a equipe quando deseja, por saberem que é um ponto de apoio na escola. O acompanhamento social só não é plenamente satisfatório, pois a demanda é maior que os recursos, mas no que diz respeito à equipe de trabalho, sim ele é plenamente satisfatório.*
- *Mas acho que falta uma integração do trabalho do grupo de pais e o acompanhamento das crianças, no que diz respeito ao repasse p/ os professores dos problemas relatados e vivenciados pelas famílias, isso reflete diretamente no nosso trabalho então acho que nós deveríamos estar sabendo mais sobre este trabalho.*

A partir dos dados e depoimentos acima é possível perceber a importância da intervenção profissional no espaço escolar. É perceptível também a demanda de trabalho explícita que se apresenta para educadores, professores e diretores de escola, o que nos leva a salientar que na rede pública ainda não existe a presença deste profissional. Entretanto, cabe ainda ressaltar que esta família que ora se apresenta para o Serviço Social na escola, também se apresenta para o profissional na Secretaria de Assistência Social, através dos CEMASIs , hoje situados nos grandes espaços populares. Esta mesma família também é usuária dos serviços prestados pelas Secretarias de Saúde, através dos Postos de Saúde, que por sua vez também não conseguem abarcar todas as faces das expressões da questão social. Assim cabe a reflexão que, para além do trabalho de acompanhamento social, existem várias possibilidades de inserção profissional na escola pública, seja via trabalho com famílias, capacitação de professores e

desenvolvimento de ações que possam vir a ampliar os universos culturais, educacionais e simbólicos da comunidade escolar.

Um dado que nos chama atenção sobre o trabalho do Grupo de Pais, diz respeito aos incessáveis elogios à equipe técnica. De fato cabe o reconhecimento merecido à equipe social do Programa de Criança, tendo em vista a seriedade de suas ações, sua qualificação, sua formação cultural e política e o próprio caráter inovador e eficaz das ações desenvolvidas. O assistente social é considerado , o profissional “extra” classe que contribui para o aprendizado e a melhoria das relações entre alunos e a comunidade.

Conforme apontado no capítulo 1, as escolas públicas das favelas, são de fato muito incipientes no que tange à qualidade de suas ações. Tais afirmativas são fruto das experiências vivenciadas no cotidiano da escola pública, que, carece de uma série de elementos para seu bom funcionamento.

Quanto ao Grupo de Pais, este influi ainda de forma muito tímida no incentivo à mobilização destes responsáveis na luta por uma escola de mais qualidade. Isto porque poucos foram os avanços nestes últimos anos de grupos de pais. Entretanto, o grupo vêm sendo bastante presente no que tange às discussões mais específicas no trato das questões cotidianas, como violência doméstica, saúde, cuidado com os filhos, entre outros.

No início do Programa, algumas ações foram realizadas em função da mobilização destes grupos. Um exemplo foram as lixeiras colocadas no pátio do CIEP Hélio Smidt, fruto da “pressão” dos pais, oriundos do Programa. Outro caso é a sala de leitura que hoje funciona no CIEP Gustavo Capanema. Há quatro anos atrás, o que existia naquele espaço era uma montanha de livros velhos. Com o incentivo dos familiares, que iniciaram um ação coletiva de arrumação e limpeza, hoje funciona uma sala de leitura organizada e mantida pela própria escola.

De fato é sabido que o processo de enfrentamento estabelecido em qualquer ação de luta pela garantia de direitos não é simples. Principalmente em um espaço no qual o assistente social atua como um “parceiro” da escola, sendo funcionário de um programa que não é desenvolvido por ela. Por vezes se

contrapor às determinações impostas ou contestar padrões e regras já estabelecidos, não é algo simples para uma categoria profissional que prima por um conjunto de valores emancipatórios e humanos. Assim conforme Almeida (2003), lidar com esta realidade exige mais do que os esforços empreendidos no sentido da ampliação das competências e habilidades daqueles profissionais que atuam no campo das políticas sociais.

Almeida (2005) traz ainda uma reflexão muito pertinente, que é justamente sobre a chegada deste novo ator ao universo escolar. Por mais que seja um profissional que tem como objetivo, intervir nas expressões da questão social – sendo esta um aspecto dificultador ao trabalho docente - pode suscitar a possibilidade de sobreposição de determinadas habilidades.

Talvez esta suposta sobreposição de habilidades possa estar atrelada às atividades que são executadas por profissionais como orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e docentes no que tange ao trato das questões que vão para além da sala de aula, como o atendimento à família, a realização de reuniões de pais e ações na comunidade. Tais ações embora sejam atributos similares no cotidiano profissional se distinguem face as habilidades e competências contidas no processo interventivo que são peculiares à prática do assistente social. Nesta direção, o artigo 5º da lei de regulamentação da profissão nos seus onze incisos enumera as atividades que circunscrevem a prática profissional auxiliando na elucidação destas competências. São eles:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

É importante ressaltar que esta lei 8.662, promulgada em 1993s assegura objetivamente as competências e atribuições privativas do assistente Social visando defender o exercício profissional. Esta lei, junto com o Código de Ética, é um produto histórico de conquista democrática e de afirmação de valores emancipatórios.

Segundo Marilda Vilela Iamamoto (1997), o assistente social exerce, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto às classes trabalhadoras, 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, trabalhando diretamente com a ideologia, e dialogando com a consciência dos seus usuários.

Todavia, é fundamental reafirmar a função pedagógica contida na prática profissional. Marina Maciel Abreu (2002) apresenta alguns argumentos vinculados à dimensão constitutiva da organização da cultura. Em suas análises a autora argumenta que a função pedagógica do assistente social é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa por meio dos efeitos desta ação na maneira de pensar e agir dos sujeitos nela envolvidos.

Assim, conforme ABREU (2002),

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. (2002:17)

À luz das leituras realizadas no campo da educação, foi possível realizar alguns apontamentos que buscam articular o Serviço Social à dimensão da Educação Popular na construção de sentidos para a vida social. Segundo SILVEIRA (2004), *a adoção desta concepção supõe a elaboração crítica da organização societária conformada sob o capital, e, portanto a negação de sua permanência e naturalização.*

Neste sentido, torna-se pertinente situar os pontos de convergência entre a Educação Popular e o Serviço Social. Entende-se a Educação Popular por:

“Uma gama ampla de atividades cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos

as atividades de educação popular visam o desenvolvimento das habilidades básicas, como leitura e a escrita, consideradas como essenciais para a participação política e social mais ativa. Em geral segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como um método dialógico, por exemplo, que não reproduzem, eles próprios, relações sociais de dominação”.(SILVA, 2000: 24).

Recorrendo às reflexões de Paulo Freire, identificamos alguns elementos oriundos de suas concepções fundamentais, que revelam formas possíveis de sua materialização na sociedade. A partir destes apontamentos, foi possível encontrar elos que aproximam o serviço social das propostas de Educação Popular, especialmente através do projeto ético político do Serviço Social, da Lei de Regulamentação da profissão, das Diretrizes Curriculares e do Código de Ética. Este conjunto de elementos norteadores do agir profissional pressupõe a necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição de compromissos com os usuários, tendo como base os moldes da liberdade, a democracia, a justiça e igualdade social.

Em suma, a obra *Política e Educação*, Paulo Freire afirma que a Educação Popular:

- *“É um nadar contra a correnteza, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”;* (2001:101).

Neste sentido, Paulo Freire traduz a sua perspectiva libertadora, que também aparece na prática do assistente social comprometido com a transformação social. Através da sua linguagem – compreendida como um dos principais instrumentos de trabalho do assistente social – o profissional contribui para o “desvelamento da realidade” de seus usuários, que é marcada pela

desigualdade social bem como a possibilidade de mudança através da luta coletiva e do acesso aos direitos.

A sociedade na qual estamos inseridos, vê o ensino exclusivamente ligado à utilidade que ele possa ter, como se fosse uma mercadoria, não o considerando como possibilidade de ampliação do universo sócio-político e cultural dos indivíduos.

- *“É a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (2001:102).*

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nas escolas públicas objetiva, além de estimular a presença da família na escola, contribuir para a ampliar sua visão de mundo. Busca igualmente trabalhar no sentido de possibilitar às famílias se perceberem como atores de sua própria história, auxiliando-as na estruturação de processos organizativos pertinentes à sua realidade. Esta é uma tendência que circunscreve a prática profissional do assistente social, na medida em que, através das intervenções realizadas, se busca a defesa e garantia dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e da luta pela transformação social.

- *“É a que entende a escola com um campo aberto à comunidade, e não como um espaço trancado a sete chaves, objeto possessivo do diretor ou da diretora, que gostaria de ter sua escola virgem da presença de estranhos”; (2001:103).*

Entendemos a escola como um bem público, coletivo, um espaço para a construção de novas relações sociais e interpessoais. Mesmo hoje, sendo sucateada pelas políticas de corte neoliberal ditadas pelo Banco Mundial, a escola pode ser utilizada para trabalhar as contradições e conflitos da sociedade capitalista, buscando formar pessoas críticas, capazes de ler o mundo, partilhar a constituição de uma nova ordem societária.

➤ *É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educador e educandos, amaciando estas relações, mas ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, criticando também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo”.(2001:103)*

O Serviço Social é uma das poucas profissões que, dentro do seu código de ética profissional, abarca uma série de princípios voltados para a luta e superação do capitalismo. Apresenta em seus pressupostos elementos preciosos do projeto ético-político profissional que expressa a ampliação e consolidação de direitos sociais. Dentre estes princípios, destaca-se a *“opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”*.(Código de Ética do Assistente Social/ 1993)

Diante destas considerações, percebemos que é possível estabelecer conexões e afirmar que algumas ações empreendidas pela categoria profissional podem firmar um certo diálogo com a Educação Popular, principalmente, na luta pela escola pública democrática e competente, capaz de auxiliar os alunos a entenderem a realidade e nela fazerem sua inscrição de forma crítica. A escola, nesta perspectiva, deve servir aos sujeitos humanos e não às demandas do mercado.

Instván Mészáros (2005) reforça esta perspectiva de humanização ao afirmar que a educação não é uma mercadoria, ou seja, pensa

a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, a exigir e priorizar a superação da lógica desumana do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. (MÉSZÁROS: 2005:09)

Refletir sobre as possibilidades de intervenção do Serviço Social na escola pública implica necessariamente em trazer para o debate não só à garantia do

direito à educação, mas a questão da permanência na escola; direitos estes necessários ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Com base nas reflexões de Mészáros, o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, na garantia do direito à educação, haja vista, o esquecimento social milhões de pessoas cujo e a existência é reconhecida apenas nos quadros estatísticos. O processo de exclusão educacional não se restringe à questão do acesso à escola, mas abrange a reprodução, pela escola, de valores que contribuem para a continuidade de uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Outro debate importante é a questão da participação popular na gestão da escola, que está ligada à possibilidade de superar a precariedade do ensino público no país, produto das ineficientes ações do Estado. O profissional de Serviço Social, através de projetos e frentes de trabalho pode colaborar no processo formativo de pais e alunos, a fim de mostrar que *“é a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses”*.(PARO, 1997:25).

A participação popular é um componente importante na busca da transformação da lógica educacional vigente. Entretanto, conforme Mészáros, a educação não é a força ideologicamente primária que consolida o capital, e tampouco por si só poderá fornecer uma alternativa radical. *“A tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental”*.(MESZAROS: 2005:45)

Considerando o conjunto de ponderações trabalhadas, penso ainda que o Serviço Social, em face do seu caráter sócio-educativo-organizativo, pode contribuir para a ampliação do papel da escola enquanto um espaço democrático, que precisa ser repensado não só pela categoria profissional, mas por todos os atores envolvidos neste processo. Por entender que o Serviço Social trabalha direta e necessariamente com os processos de consciência e com a dimensão

ideológica estruturante da vida social, torna-se necessário, mais uma vez, remetermos nossa reflexão a Antônio Gramsci.

Gramsci afirma que a ideologia pode ser tanto um elemento de dominação - uma vez que desde a entrada do homem no mundo consciente lhe é imposta uma concepção de mundo mecanicamente - quanto um elemento de libertação, quando ocorre a elaboração de uma concepção de mundo própria dos grupos subalternos, na superação da influência da ideologia da classe dominante, o que é imprescindível para *“romper a unidade baseada na ideologia tradicional, sem cuja ruptura a força nova não poderia adquirir consciência da própria personalidade independente”* (Gramsci 1978:11).

Neste sentido, a dominação ideológica provoca, nas classes sociais subalternas, uma dicotomia entre o pensar e o agir, sendo possível dizer que o indivíduo possui:

“Duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória) uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e outra superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia esta concepção verbal não é inseqüente: ela liga um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção de vontade, de uma maneira mais ou menos intensa que pode, inclusive, atingir um ponto na qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha, produza um estado de passividade moral e política”.(1978:20)

Quando Gramsci fala de consciência contraditória, está se remetendo à questão do senso comum. Sobre este assunto, reflete KONDER (2006):

Gramsci admitia que o "senso comum" possuía um caroço de "bom senso", a partir do qual poderia desenvolver o espírito crítico. Advertia, contudo, para o risco de uma superestimação do "senso comum", cujos horizontes, afinal, são inevitavelmente muito limitados. O "senso comum é, em si mesmo", difuso e

incoerente". É justamente esta passagem para o bom senso que aqui ns interessa, pois esta representa a base de uma nova concepção de mundo, merecendo ser desenvolvida em algo unitário e coerente.

Mediante todos estes apontamentos, é possível dizer que a escola, na perspectiva gramsciana, constitui-se num espaço privilegiado de construção de uma visão crítica do mundo. Embora atravessada por inúmeras contradições, a escola pode ser reconhecida como lócus de formação de valores diferentes que poderão contribuir à construção um projeto que expresse os interesses da classe trabalhadora, numa perspectiva igualitária e libertadora.

A escola pública, gratuita e de qualidade, enquanto direito social, este entendido como os que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade, foi um dos primeiros direitos a ser reconhecido de modo positivo segundo Carlos Nelson Coutinho (1997)

Cabe aqui ressaltar que os direitos sociais, mais do que os direitos políticos são fruto da luta da classe trabalhadora. Entretanto, muitas vezes o reconhecimento legal, não é garantia automática para a efetivação dos mesmos. A efetividade dos direitos, políticos, civis e sociais, de fato só é possível, de acordo com a teoria marxista, em uma sociedade de sem classes, ou seja, existe um antagonismo entre capitalismo e cidadania, que conforme aponta Coutinho (1997):

“a divisão da sociedade em classes constitui limite intransponível à a firmação conseqüente da democracia” (1997:159), ou seja “só uma sociedade sem classes – uma sociedade socialista – pode realizar o ideal de plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal de soberania popular e, como tal, da democracia”.(1997:159).

Percorrendo ainda as reflexões de Coutinho, sem desconsiderar o conceito de Estado formulado por Marx e Engels em 1948, no Manifesto Comunista³⁰, é possível afirmar que, com as transformações ocorridas nas esferas econômica e

³⁰ Neste, o Estado é conceituado sinteticamente como “Comitê executivo da burguesia”

política, a própria natureza do Estado capitalista se alterou, assumindo novas características, com a incorporação novos direitos de cidadania política e social fruto da pressão das lutas trabalhadoras. Nesse sentido aquele Estado “restrito” desaparece.

Gramsci diz que o Estado tornou-se uma síntese da sociedade política, ou Estado *stricto sensu*, ou Estado coerção e sociedade civil, que representa e dá corpo aos diversos interesses em que se divide a sociedade como um todo. Assim, conforme aponta Coutinho,

*Essa nova configuração do Estado abriu a **possibilidade concreta** de que a transformação radical da sociedade – a construção de um ordenamento socialista capaz de realizar plenamente a democracia e a cidadania – se efetue agora não mais através de uma revolução violenta, centrada num curto lapso de tempo, como era previsto no manifesto e na reflexão de Lênin, mas sim através de um longo processo de reformas no que Gramsci chamou de guerra e posição. (1997:164)*

Portanto, para finalizar, é possível afirmar que a inclusão das famílias, no universo escolar, pode ser alvo de ações do serviço social, no sentido de fortalecer a classe trabalhadora na construção de novos valores e referências, e na mobilização para a luta por uma escola de outra natureza, além de novas formas de sociabilidade.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que acabo de realizar tem sua origem nas inquietações surgidas a partir da minha inserção profissional nas escolas públicas da Maré. Inquietações estas que me trouxeram o desejo de entender a educação destinada à classe trabalhadora.

Neste percurso pude notar o caminho elitizante tomado pela educação pública neste país. Apesar de as legislações não determinarem a escola que se destina aos pobres, e incentivarem o acesso ao ensino, são as diferentes condições de vida das classes populares e das elites que viabilizam e reproduzem a mesma discriminação que a “igualdade de direitos” previstos pela lei, diz querer corrigir.

Segundo Emilio Gennari, (2004) autor este que acredita na dimensão da educação com um olhar especial para as classes populares, a escola muda em função das alterações na ordem econômica e política. Esta afirmação ajuda a ressaltar a experiência já discutida e analisada dos CIEPS, que, apesar de todos seus limites não pode ser desconsiderada.

A década de 80, marcada pela redemocratização do país, necessitava de formação da força de trabalho que pudesse subsidiar, sobretudo, o crescimento proposto por tal ideário; isto demonstra que a construção de inúmeras escolas públicas garantiu direitos educacionais a partes significativas da classe trabalhadora, mas em verdade a sua concretude também se dá em função de responder a lógica do capital.

Neste contexto, cabe ainda fazer algumas considerações sobre o serviço social e sua relação com a escola, Entendo que este conjunto de argumentos que foram apresentados podem sustentar a seguinte hipótese: a presença do serviço social na escola pública é de relevância, não só no sentido da aproximação da

família com a escola, mas como um agente fortalecedor da família enquanto sujeito da classe trabalhadora.

De fato, esta aproximação com a escola está muito longe da lógica voluntarista reforçada pelo ideário neoliberal. Embora a lista de recursos públicos destinados à educação esteja cada vez menor, são inúmeras as iniciativas de colaboração da sociedade civil neste emaranhado de problemas e carências. Um exemplo desta forma de ação que utiliza a família nesta lógica mercantil é o Projeto Nordeste, que, com o “auxílio” do Departamento Técnico do Banco Mundial, define (e prescreve) as formas de presença da família. Segundo este, os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando:

1. *O aluno freqüenta a escola com saúde e aptidão para aprender.*
2. *Os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola.*
3. *Há comunicação freqüente entre o corpo docente e os pais.*
4. *Os membros da comunidade e os pais auxiliam na instrução.*
5. *A comunidade desempenha um papel com significativa autoridade na escola. (Heneveld, apud Carvalho (2004))*

O que este projeto de fato vai buscar é o envolvimento das famílias, sob a lógica do capital, ou seja, em uma perspectiva voluntarista, de substituição de tarefas. Ao contrário de uma aproximação da família com a escola que vislumbre uma participação consciente. Que ao contrário de incentivar a população a consertar a escola, a substituir o porteiro, a fazer a merenda, a substituir o professor, possa levar as famílias a compreenderem justamente o porquê de todo o sucateamento do ensino público, a ausência de professores nas salas de aula, da merenda de pouca qualidade. Para além destes elementos concretos, entender que o Estado, precisa garantir uma política educacional de qualidade, em vez de destinar grande parte dos recursos públicos, ao pagamento de empréstimos contraídos através de lançamentos de títulos do tesouro no mercado financeiro.

Acredito que são inúmeras as possibilidades de ações do serviço social, seja no processo de formação dos professores, seja na construção de

mecanismos que possibilitem os pais a se envolverem nas questões do aprendizado, seja no fortalecimento dos fóruns participativos de pais, dos Conselhos, seja no próprio processo de formação política da comunidade escolar. Trabalho este que pode ser partilhado com outros sujeitos profissionais.

De fato, as possibilidades são inúmeras, mas dos desafios, também. Penso que a legitimidade do Serviço Social nas escolas ocorrerá de fato, a partir do exercício profissional, o que possibilitará uma maior visibilidade das ações e conseqüentemente uma maior compreensão sobre a profissão que a todo tempo tem como desafio fortalecer sua identidade, seu *ethos* profissional no âmbito do tencionamento das relações sociais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALENCAR, Chico. *Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar: Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. *O Serviço Social na educação*. In: REVISTA INSCRITA. N.6 Conselho Federal de Serviço Social. 2000.

_____. “Educação”. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Brasília: UNB. Centro de educação aberta continuada a distância, 2000b

_____. Serviço Social e política educacional: *um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. 2003 disponível em www.assitentesocial.com.br. Acesso em 17/02/2006

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. SADER, Emir. (org) Pós-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1988.

_____. Lei nº 8.662. de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. 1993.

_____. Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social. 1993.

_____. LEI Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Dispõe sobre o Código Civil Brasileiro.

- BRUSCHINI, Marina Cristina Aranha. *Teoria Crítica da Família*. In: Maria Amélia Goldemberg. (Org.) *Infância e Violência Doméstica: as fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CARNEIRO. Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. Departamento de Habilitações Pedagógicas. Centro de Educação - UFPB Disponível em www.educacaoonline.pro.br acesso em 20/06/2004
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org) *A família contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMARDELO. Ana Maria. *Estado, Educação e Serviço Social: Relações e mediações no Cotidiano*. In *Serviço Social e Sociedade* n. 46 São Paulo: Cortez, 1994.
- CASSAB, Maria Aparecida Tardim. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia. PUC/RJ 1998. .
- CANEVACCI, Massimo. *Dialética da Família*. São Paulo: Editora brasiliense, 1976.
- Centro Feminista de Estudos e Assessoria - CFEMEA. *As mulheres na Reforma da previdência: o desafio da Inclusão Social*. São Paulo: FES/ILDES, 2003.
- CEASM. *Quem somos, quanto somos? O que fazemos. A Maré em dados: censo 2000*. Rio de Janeiro. 2003.
- _____ *História da Maré*. Rede Memória (mimeo)
- _____ *Relatório da coordenação da área da palavra do Programa de Criança Petrobras*. Documento Interno. 2003.
- _____ *Relatório da coordenação da equipe social do Programa de Criança Petrobras*. Documento Interno. 2003.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Serviço Social e Educação*. Brasília, 2001.
- _____ *Frentes de Atuação – IV Conferência Nacional de Assistência Social*. Disponível em <http://www.cfess.org.br>. Acesso em 14/11/2005.

COUTINHO. Carlos Nelson *Notas sobre cidadania e modernidade*. In Praia Vermelha. Estudos de Política Social. Cadernos da Pós Graduação da Escola de serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1 nº 1 1997.

DAVIES, Nicolas. *Escola: reforma ou revolução? Elementos para um projeto educacional a serviço da classe trabalhadora*. In Desafios da Educação. 2001.

Documento de Araxá. – Debates Sociais – Suplemento nº 3 – Agosto/1969 – CEBC/SS RJ

DURHAM. Eunice. *Família e reprodução humana*. In Perspectivas Antropológicas da Mulher 3/1983 Zahar Editores, Rio de Janeiro.

_____. *A família operária: consciência e ideologia*. Revista Brasileira de Ciências sociais. RADIS Dados.1980.

ENGELS. Friedrich. *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*. Tradução Leandro Konder. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FLEURY, Sônia. *Estado sem Cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

FREIRE. Paulo. *Política e Educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENNARI. Emilio. *A educação em tempos de qualidade total*. São Paulo. 2004 (mimeo)

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

GHON, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI. Antonio. *Cadernos do Cárcere*, v. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

_____. *Obras escolhidas*. Martins Fontes. 1976.

GUEDES Alessandra. Relatório da equipe social. CEASM (mimeo)

IAMAMOTTO, Marilda Villela. *Transformações societárias, alterações no mundo do trabalho e Serviço Social* In: Ser Social Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social do departamento de Serviço Social da UNB. N.6 2000.

- _____. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Crítico*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- IBGE. Pesquisa de informações básicas municipais. Disponível em www.ibge.gov.br acesso em 19/04/2006.
- JORNAL *O Cidadão*, Rio de Janeiro: /março de 2005.
- Jornal *O GLOBO* de 28/03/1986
- KONDER, Leandro. *A questão da Ideologia em Gramsci*. Disponível em www.artnet/gramsci.com.br. Acesso em 08/04/2006
- LESBAUPIN, Ives (org) *O desmonte da nação. Um balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LUKACS, George. *História e consciência de classe*. Porto: Publicações Escorpião, 1978.
- LOWY, Michael. *O pensamento de Che Guevara*. 5 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero *O princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MELO, Marcelo de Paula. FALEIROS Ialê. *Reforma da aparelhagem estatal: Novas estratégias de legitimação social*. In *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa e saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2000.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Acordo Nacional: Plano Decenal de Educação para todos. (1993-2002)*. Brasília: MEC. 1993b
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Finalidades do Programa Saúde da Família*. Disponível me <http://www.portal.saude.gov.br>. Acesso em 15/11/2005.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL/SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (MDS/SNAS) – Política Nacional de Assistência Social.

Brasília, novembro de 2004. Disponível em <http://www.mds.gov.br/nob.asp> Acesso em 13/11/2005.

_____. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS (Sistema Único de Assistência Social), Brasília, Julho de 2005. Disponível em <http://www.mds.gov.br/nob>. Acesso em 13/11/2005.

NETTO. José Paulo. *FHC e a Política Social: um desastre para as massas trabalhadoras*. In Ivo Lesbaupin. (Org.). O desmonte da nação: um balanço do primeiro governo FHC. 4ª ed. Petrópolis, 1999.

NEVES. Maria Lucia Wanderley. *A atualidade do pensamento Gramsciano quanto à relação Educação e Sociedade*. 2001 (mimeo)

_____. Educação e Política no Brasil hoje. Cortez. São Paulo. 2 ed. 1999.

_____. A nova pedagogia da hegemonia. *Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda, 2005.

_____. *Educação: um caminhar para o mesmo lugar*. In: Ivo Lesbaupin. (Org.). O desmonte da nação: um balanço do primeiro governo FHC. 4 ed. Petrópolis, 1999.

_____. *As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI*. In: Osmar FÁVERO (Org.) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. 2 ed. Petrópolis, 2002.

_____. *Brasil ano 2000: nova divisão de trabalho na educação*. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

ORO. Ari Pedro. *Representações sociais e Humanismo Latino no Brasil atual. Religião, política, família e trabalho*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PARO, Vitor H. - *Qualidade do Ensino: à contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA. Potyara Amazoneida Pereira. *Mudanças Estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo do bem estar*. In Política social, família

e juventude: uma questão de direitos. SALES. Mione Apolinário. (org) São Paulo: Cortez. 2004.

_____. *Assistência social e Cidadania: Qualificação Conceitual e indicações para política*. NEPPS/CEASM/INB 1997 (Mimeo)

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Estrutura. Disponível em www.pcrj.rj.gob.br/sme

REIS, José Roberto Tozoni. *Família, emoção, ideologia*. In MAURER. Silvia. CODO. Wanderley. *Psicologia social: O homem em movimento*. Ed Brasiliense. 13 ed. 1994

RIBEIRO. Darcy. *O novo livro dos CIEPs*: Brasília. Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1986.

ROMANELLI, Geraldo. *Escola e Família de classes populares: notas para discussão*. Disponível em www.educacaonline.pro.br. Acesso em 20/03/2006

SANTOS. Cleusa. *A Família e a Escola: algumas notas para reflexão*. 2003 (mimeo)

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos Santos. *Relatório da Coordenação da equipe social do programa de Criança Petrobras na Maré*. Rio de Janeiro: 2003. (mimeo)

_____. *Serviço Social e educação popular: dimensões de possíveis diálogos*. In Seminário de Educação Popular. CD-ROM. Rio de Janeiro: UFRJ. 2004

SILVA. Jailson de Souza. *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

_____. *Os limites para a constituição da cidade como espaço do encontro*. 2005, Disponível em www.observatoriodefavelas.com.br. Acesso em 25/03/2005

SILVA. Jailson de Souza. BARBOSA. Jorge Luiz. *Favela: alegria e dor na cidade Rio de Janeiro*. Editora SENAC. 2005

SILVA, Tomás Tadeu In *Teoria Cultural e Educação. Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA. Maria Lídia Souza. *Produção de sujeitos, apassivação de campos coletivos e constituição de horizontes emancipatórios*. In Presença Ética. Ano 11. 2002.

- _____. *et alli. Proposta de Unificação do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.* 1982. Documento interno.
- _____. *Educação Popular: Novas traduções para um outro tempo histórico.* In Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais. CD-ROM UFRJ. Rio de Janeiro 2004.
- _____. *Do Pobre a trabalhador. Uma reflexão sobre o sujeito no Serviço Social.* OR produtor Editorial Independente. Rio de Janeiro. 2000.
- TELLES, Vera. da S. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza.* São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, 1992.
- VALLA, Vitor Vicent. *Educação Popular, Religião, Pobreza.* (mimeo) 2003
- VASCONCELOS, Eymard. Mourão. *A priorização da família nas políticas de saúde.* In Saúde em debate. Rio de Janeiro. V. 23 n 53. p.6-19 set/dez 1999.
- YASBEK, Maria Carmelita. Entrevista com a professora Maria Carmelita Yasbek, sobre Sistema Único de Assistência Social e a Política de Assistência Social no governo Lula. Caderno Especial n5. dezembro/janeiro de 2005. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em 29/10/2005.

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](#)