

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, A AMPLIAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA E O SERVIÇO SOCIAL: notas para debate

Simone Eliza do Carmo Lessa

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ) Centro Universitário UNIABEU

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, A AMPLIAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA E O SERVIÇO SOCIAL: notas para debate

Resumo: Este artigo traz uma discussão sobre a complexa relação entre a Educação como política pública e a vinculação do Serviço Social à mesma, em especial, sua integração à escola pública. Mostra que existe um debate relevante e crescente que atrai muita atenção por seu aprofundamento recente e pela ampliação de vagas na área.

Palavras chave: Educação, Escola Pública, Serviço Social

MODERN EDUCATION, MAGNIFICATION OF THE ACCESS TO SCHOOL AND SOCIAL WORK: notes for discussion

Abstract: This article brings a debate about the complex relationship between Education as a public policy and the binding of the Social Work to it, in particular, its integration into public school. Shows that exists an important and growing debate which attracts much attention for its recent deepening and expansion of jobs in the area.

key words: Education, public school, social work

Recebido em: 27/06/2012. Aprovado em: 14/05/2013

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discutiremos aspectos da educação como política pública na sociedade atual, sua ampliação e efetivação na formação escolar, suas interfaces com outras políticas públicas e o crescente trabalho do assistente social neste campo. Para tal discussão, partiremos da ideia de que estamos em uma sociedade complexa, extremamente desigual, contraditória, na qual, ao nível da aparência (KOSIK, 1995) a educação é apontada como política pública central, objeto de grande preocupação de sucessivos governos — dado que não se sustenta, se observamos o financiamento público e o tratamento conferido à mesma (DAVIES, 2000).

Para escaparmos deste tipo de percepção equivocada, precisamos apreender os movimentos contraditórios em que a educação se insere. O capital, em especial na contemporaneidade, não pode prescindir desta, por diversos fatores, dos quais destacamos: seu imenso potencial de otimização da produtividade e do lucro, sua capacidade de potencializar avanços tecnológicos, bem como suas possibilidades de formar para a ordem vigente. Além disso, precisamos pensá-la frente à mundialização da pobreza (CHESNAIZ, 1996), por sua capacidade de preparar os mais pobres para uma vida produtiva precarizada e subordinada. Somado a este quadro, frente à crise atual do capitalismo — relacionada à superprodução, à queda dos padrões de consumo, à crescente desproteção social, ao endividamento individual, de empresas e Estados e à financeirização da economia (GONÇALVES, 2008) — a educação recebe enfoque especial.

Neste contexto de tensões, muitas políticas sociais são refuncionalizadas. Para além de suas complexas e contraditórias tarefas — reprodução física e ideológica da força de trabalho, minimização de conflitos sociais, reconhecimento de direitos dos trabalhadores, capitalização de recursos de empresas privadas com dinheiro público, valorização da ideia de cidadania — tais políticas têm sido (re)valorizadas no sentido da manutenção da ordem e da adesão de indivíduos a um projeto de sociedade acrílico e fatalista diante do capitalismo.

Uma destas políticas é a Educação, que pelas potencialidades acima descritas, tem recebido imenso destaque de governos e da sociedade civil. Representantes do capital, como a CNI (Confederação Nacional da Indústria)¹ por exemplo, destacam sua importância frente à necessidade de qualificação permanente da força de trabalho. No entanto, assim como as outras políticas, contraditória que é esta mesma política pode favorecer a construção de uma formação humanista, crítica, emancipatória, menos degradada e degradante — da natureza e da *classe que vive do próprio trabalho*, conforme Antunes (1999).

Para além de análises românticas que afirmam que a Educação, sozinha, é capaz de criar uma sociabilidade de novo tipo (como os educacionistas² propõem), ou, em uma visão equivocada e maniqueísta, de que esta somente serve à perpetuação da ordem, precisamos conhecer criticamente e analisar as potencialidades contidas nesta política e prática social, entendendo-a como espaço de disputas entre projetos de sociedade. Inserida nas tensões e contradições desta mesma sociedade, a profissão de Serviço Social vem sendo solicitada para integrar, cada vez mais, os espaços educacionais (formais e informais) e para intervir sobre as expressões da chamada “questão social” manifestas neste âmbito.

2 DESENVOLVIMENTO: a educação contemporânea frente à crise do capital

A crise atual do capitalismo fez com que expectativas de novo tipo fossem lançadas para a produção e circulação de conhecimento — convertido em mercadoria vendável — e para as políticas educacionais, em si. Tais políticas têm sido maximizadas em suas potencialidades, por parecerem conter respostas para este momento em que os horizontes da proteção social se estreitam, o desemprego cresce, o subemprego idem. Neste sentido, enquanto a previdência, a assistência social, a geração de postos de trabalho protegidos, por exemplo, recebem críticas (a primeira é vista como deficitária, a segunda como acomodadora dos indivíduos e a terceira como cara e sobretaxada), a educação parece dotada, somente, de qualidades, em especial no que tange à qualificação permanente de mão de obra para acesso ao emprego.

Na sociedade contemporânea, onde a tecnologia assume lugar de grande destaque, mesmo nos países periféricos, onde sua presença ainda é frágil, os avanços tecnológicos foram apropriados pelo capital de maneira a criar a falsa imagem de que estamos em uma sociedade estruturada sobre o conhecimento³ e não mais sobre o trabalho humano. Isso implica na maximização do valor dos processos educativos. Segundo esta concepção — não coincidentemente reforçada por organismos de financiamento internacional, como o Banco Mundial — o conhecimento é um *bem* que está disponível para todos, a despeito da condição de classe e suas consequências. Este *novo bem* seria o principal recurso da economia globalizada, ou seja, seria um “novo capital”, passível de ser conquistado por empenho de ordem individual.

Esta é, no entanto, a aparência do fenômeno (KOSIK, 1995), visto que não estamos diante de uma efetiva valorização da educação e esta, tão pouco, está acessível a todos. Muito ao contrário disso. O acesso e a qualidade da educação permanecem atravessados pela condição de classe do educando:

quanto mais precárias suas condições de vida e trabalho, mas fragilizadas suas possibilidades de aprendizagem e de acesso a novas possibilidades como trabalhador.

A ideia da centralidade do conhecimento, afinada que está com o ideário pós-moderno, não se materializa no sentido da valorização do homem e da mulher em suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, materializando-se, de fato, na sua utilização como instrumento de agregação de valor ao capital e de atendimento às demandas do mercado. Frigotto (1995: p. 56) critica esta perspectiva, classificando-a como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”⁴. Assim refletindo, entendemos que a crise contemporânea do capital potencializa esta pseudo-centralidade da política educacional, indicando-a como ação salvacionista e fetichizada, que aumenta a produtividade das populações empobrecidas, preparando-as para a execução de trabalhos simplificados e precarizados, bem como para a necessidade de permanente requalificação e recolocação no mercado de trabalho.

Neste sentido, as políticas educacionais e a instituição escolar colocam-se no centro deste processo e absorvem conceitos como produtividade, flexibilidade, competitividade (FRIGOTTO, 1996). Entendemos que estamos diante de estratégias e ações (de governos e do capital) que buscam submeter as políticas educacionais aos processos econômicos e sociais que se alinham à lógica do mercado, da produtividade, do aprendizado fragilizado e periférico⁵. A intenção é formar uma força de trabalho adaptável e flexível frente à lógica da acumulação (GUERRA, 2010), do consumo e do desemprego estrutural.

Como expressão deste projeto, lembramos a ampliação do acesso às vagas no Ensino Fundamental — divorciada da qualidade do ensino — as ações de aprovação automática, bem como o condicionamento do aumento salarial dos docentes a esta mesma aprovação. Também ações de voluntariado, com sua consequente desprofissionalização da educação, as aprendizagens profissionais dissociadas de fundamentação científica, realizadas fora dos ambientes formais, com vistas ao ingresso e reingresso no mundo do trabalho (ainda que não necessariamente, o formal), bem como aquelas de qualidade fragilíssima como o chamado “ensino a distância.

A expansão deste modelo de formação produtivista traz para a instituição escolar novas demandas⁶, especialmente no Ensino Fundamental. Falamos da absorção e permanência de uma população extremamente pauperizada, privada de bens e de acesso a serviços públicos de qualidade (que reside, trabalha, se alimenta, tem acesso à cultura e ao lazer de forma precária), que passa a experimentar o espaço escolar mais cotidianamente.

Lembramos que o direito à educação aparece na legislação educacional somente na Constituição

de 1946, ainda assim condicionado à oferta de vagas existentes (SAVIANI, 2000). Também lembramos que a expansão da escolarização de longas faixas populacionais, especialmente os mais pobres, é um fenômeno novo⁷ na experiência brasileira. Acrescentamos que a permanência dos mais frágeis economicamente nas instituições educacionais é resultado da associação dos processos de ampliação da ação do Estado na proposição de políticas sociais, da urbanização, industrialização e contratualização no Brasil, bem como de programas sociais⁸ que condicionam escolarização e assistência social. Portanto, trata-se de fenômeno em construção que precisa ser acompanhado e problematizado.

Fundamentados em Savianni (2000), afirmamos que a educação e a escola pública brasileira do início do século XXI estão diante de uma base legal tímida, minimalista e subfinanciada, de uma rede pública, em sua maioria sucateada, de profissionais da educação mal remunerados, frente a uma realidade complexa, portadora de novas demandas para este campo: lidar com as consequências do aprofundamento da questão social em suas diversas expressões, refletidas no espaço educativo, incorporar “novos profissionais” em seu cotidiano — inclusive assistentes sociais — sem perder de vista sua função precípua; a formação humana. Assim, frente a uma significativa ampliação do campo de trabalho do assistente social na educação, destacamos a necessidade da categoria aprofundar conhecimentos a respeito das questões que recortam esta política como um todo, e a instituição escolar, em particular.

2.1 O Serviço Social no campo da educação, a “questão social” e a abordagem da pobreza

O Serviço Social é uma profissão requisitada socialmente a partir do desenvolvimento da divisão social e técnica do trabalho, no capitalismo em sua fase monopolista (NETTO, 2001). Somos alguns dos trabalhadores chamados a atuar sobre as sequelas criadas pela apropriação desigual dos bens gerados pela humanidade e sobre as consequências da exploração da força-de-trabalho, fatos que permitem que grandes faixas populacionais fiquem à margem dos processos civilizatórios (MÉSZAROS *apud* FRIGOTTO, 1995). As políticas públicas são nosso campo principal de intervenção profissional “O assistente social é o agente de implementação da política pública [...] nossa base de sustentação funcional ocupacional.” (MONTAÑO, 2003, p. 244). Atuamos, portanto, sobre as consequências de um modelo de acumulação explorador e degradante da força de trabalho e da natureza, que se materializa na desigualdade em suas diferentes faces: pobreza, adoecimento, violência, abandono, desinformação, alienação, sofrimento mental, entre tantos outros.

A dimensão educativa de nossa prática nos espaços onde atuamos, é visível e fundamental.

Nossa ação vem sempre acompanhada da palavra, da informação, da troca, da escuta, do debate, situações em que percepções de mundo são difundidas, analisadas, questionadas. Mas não é sobre este importante aspecto político e educativo de nossa intervenção profissional que desejamos falar neste momento. Chama-nos a atenção a crescente reflexão em torno do trabalho do assistente social no âmbito educacional, assim como o aumento do interesse dos profissionais de Serviço Social sobre este campo¹⁰. Na área de educação o Assistente Social tem estado, mais recentemente atuando no âmbito da garantia do acesso, da permanência e da gestão democrática (ALMEIDA, 2003), bem como na execução de programas sociais incorporados às instituições educacionais (como o Bolsa Família, as cotas nas universidades, a assistência estudantil, a dinamização dos debates sobre os temas transversais trabalhados na escola, por exemplo). Baseados em nossa experiência profissional, acrescentamos que temos também importante papel na construção de análises mais totalizantes em torno das expressões da questão social nos espaços educacionais, de modo a problematizar a percepção dos atores da educação sobre a família, as condições de vida e de aprendizado dos estudantes.

Esta ampliação de campo de intervenção é nova, mas não a inserção da profissão no campo da educação. Já na década de 1950, com o crescimento da intervenção estatal e do aparato público brasileiro, o espaço educacional já se colocava no cotidiano de ação do assistente social, em especial no Sistema “S” e nas creches, denominadas “parques infantis” (então vinculadas à LBA), assim como em Centros de Educação Popular. Nas décadas de 1980 e 1990 a atuação de profissionais de Serviço Social no campo educacional vai se tornando mais expressiva (ALMEIDA, 2003), em especial em ações no contraturno escolar, nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs¹¹ do Rio de Janeiro, bem como em iniciativas como as do então Bolsa-Escola — programa de transferência de renda que antecedeu o Bolsa-Família.

O que vemos como novidade, na atual conjuntura, é a intensificação da presença da profissão no interior da escola, aliada ao aprofundamento da qualidade dos debates em torno do campo educacional realizados pelo Serviço Social. Também é nova a diversidade das expressões da questão social naquele ambiente. Novamente lembramos Almeida (2003, p. 6) nas suas reflexões a respeito do crescimento do campo da educação para a profissão. Segundo este autor, este quadro é fruto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, da cultura e de seus reflexos no espaço educacional, do acúmulo teórico da profissão — como sujeito coletivo — em torno das políticas sociais e, ainda, fruto da “[...] ampliação da refração da questão social que se manifesta no cotidiano escolar.” (ALMEIDA, 2003, p. 6).

A esta reflexão acrescentamos a mudança de perfil da família contemporânea e a complexificação das demandas para os processos educativos hoje. No primeiro aspecto, destacamos que as famílias brasileiras têm se transformado — menor fecundidade, maiores jornadas de trabalho para provimento de sustento, novos arranjos familiares (NASCIMENTO, 2006), o que traz para o interior dos espaços educativos temas antes tratados privadamente (separações, adoecimentos, violência doméstica, debates sobre gênero, problemas financeiros, por exemplo). Quanto à complexificação dos processos educativos, entendemos que uma sociedade urbana, industrializada, marcada pela tecnologia, desigual e diversa, solicita às instituições formadoras tarefas de novo tipo. Portanto, novas práticas pedagógicas e atores são incorporados a este processo.

Este quadro se inscreve em uma totalidade maior, contraditória, mutável, histórica, tensionada, que tem se expressado em um projeto de educação simplificado e aligeirado para os trabalhadores, marcado pela dualidade estrutural (FRIGOTTO, 1993), que ser compreendido a partir da condição que ocupamos — como país — na divisão internacional do trabalho, visto que esta só nos solicita uma apropriação periférica do conhecimento (BIANCHETTI, 2001). Este quadro aponta, ainda, para a elaboração de uma LDB que Savianni (2000), identificou como “*minimalista*”, articulada a um modelo de Estado frágil na execução e financiamento das políticas educacionais¹², que organiza uma formação empobrecida para os trabalhadores, determinada pelas necessidades do mercado e cimentada sobre a ideia das competências¹³.

Como já afirmamos, a política educacional, hoje, ganha grande visibilidade. A esta é conferido um papel salvacionista, como se todas as respostas aos problemas nacionais fossem decorrentes da ampliação do acesso à escola. Neste sentido, a ideia de que a simples elevação dos patamares educacionais — independente da infraestrutura para tanto e das condições de vida da população — será responsável por uma revolução em todos os campos, tem grande apelo e visibilidade. Este tipo de discurso simplifica uma realidade que não pode ser compreendida e nem transformada, exclusivamente, a partir da associação linear e simplista entre “escolarização-qualificação-emprego-superação da pobreza”, uma vez que sabemos que ações focalizadas, não redistributivas, que aprofundam a desigualdades, ou seja, políticas sociais desarticuladas das econômicas têm poder de ação limitadíssimo.

Ressaltamos, também, que a abordagem da pobreza pela via educacional ganha grande destaque na contemporaneidade. Este entendimento, porém, não é novo. A associação entre as ações da atenção à pobreza, com outras do campo educacional/formativo estão presentes a partir da Modernidade,

conforme nos alerta Manacorda (2000). Diferentes análises, dentre as quais destacamos as de Manfredi (2003) e Arantes & Faleiros (1995), demonstram que o Brasil, desde os tempos da Colônia, tem utilizado o aprendizado como estratégia de controle social das populações pobres. Campos (2003), por sua vez, destaca que os temas da desigualdade e pobreza assumem destaque na sociedade brasileira no século XX no debate sobre as Reformas de Base do Governo Jango, na crítica à ditadura militar e na retomada da democracia nos anos de 1980 e, mais recentemente, durante o Governo Lula da Silva e das expectativas positivas que este suscitou (e acrescentamos, efetivamente, não cumpriu).

Entendemos que a abordagem da pobreza associada aos processos educacionais ficará evidenciada tanto mais a escola pública se torne um local para o qual os mais fragilizados econômica e socialmente se dirigem. A escola é, portanto, como instituição classista, palco especial dos conflitos de classe e espaço em que a chamada “questão social”, em suas múltiplas faces, se manifesta. Evidências deste processo começam a aparecer mais intensamente, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, com o crescimento dos processos de urbanização, migração, assalariamento, industrialização, exploração da mão de obra, bem como a partir da expansão (e do crescimento em visibilidade social) da instituição escolar.

A abordagem da pobreza e de outras expressões da “questão social” pela via da escola ganharão maior ênfase após a década de 1990¹⁴, com as políticas de ampliação quantitativa dos anos de escolarização e de estímulo à permanência no espaço escolar sugeridas por organismos internacionais e assumidas por governos (TORRES, 2001) — como o então nascente Bolsa Escola. A assistencialização da política educacional e dos espaços escolares vai, então, se tornando evidente. Uma das expressões atuais deste quadro — talvez, a mais importante por sua extensão e visibilidade — é o Programa Bolsa Família (PBF)¹⁵, que tem como condicionais a matrícula e a frequência escolar. Melhor explicitando, a família usuária deve garantir a matrícula e a presença escolar mínima — em 85% — para seus filhos entre 6 e 15 anos e de 75% para dependentes entre 16 e 17 anos, a fim de conseguir permanência no programa e acesso à transferência de renda. A frequência escolar é compreendida no PBF como instrumento de enfrentamento da pobreza, pelas melhores condições de acompanhamento das famílias que este, supostamente, proporciona; daí sua valorização. No entanto, assim como no passado, as condições operacionais e de infraestrutura em que a escola está inserida permanecem precárias e, mais do que isso, as condições em que a formação deste usuário acontece — visto que esta não se restringe ao espaço escolar — não são problematizadas ou avaliadas pelo Programa.

Assim, a qualidade da educação e a infraestrutura de base para o aprendizado naquele ambiente — condições físicas do equipamento, tempo dedicado à formação, remuneração dos professores, suas possibilidades de qualificação e condições de trabalho — bem como as condições de sobrevivência e socioculturais do grupo familiar destas crianças e adolescentes, como partes essenciais do processo de ensino-aprendizagem, não são analisadas ou consideradas. Em outras palavras, as condições de vida — habitacionais, alimentares, de lazer, de saúde, comunitárias, entre outras — do estudante e de sua família, seu acesso ao conhecimento, tempo dedicado ao aprendizado e como este conjunto influencia suas possibilidades de desenvolvimento, não são objeto de acompanhamento (ou mesmo de análise) pelo programa. Sendo assim, o que está em foco no PBF são as famílias e seus indivíduos, como elementos isolados e sob avaliação e não as condições sociais em que estes sobrevivem. Este quadro nos faz pensar na condução frágil, individualizante e focalista deste programa e, contraditoriamente, na subutilização das possibilidades educacionais, de articulação e melhoria de políticas públicas contidas no mesmo.

O PBF atende a 13 milhões de famílias (BRASIL, 2012b). O valor médio pago mensalmente pelo Programa está na faixa de *noventa e seis reais mensais*, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e os valores transferidos variam de R\$32 reais a R\$306 reais. Tal programa tem permitido a permanência de um número significativo de crianças e adolescentes que antes oscilavam entre a matrícula e o abandono escolar, ao longo do ano letivo, segundo pudemos verificar em nossa experiência profissional. Esta permanência tem evidenciado no cotidiano da escola expressões da “questão social” que anteriormente eram menos visíveis, o que é um aspecto positivo, mas precisamos sair da verificação e passar a ação.

Esta população hoje ingressa e permanece na escola, instituição pública dotada de grande visibilidade e relevância social, especialmente se considerarmos a realidade de um país com imensa concentração de renda, poder e informação, agora dotado de melhores níveis de acesso e permanência na escola¹⁶. Este é um grande desafio para as políticas sociais. Entendemos que programas como o PBF revelam os contornos limitados da abordagem da questão social e das expressões do pauperismo no ambiente escolar. Este permite, de fato, que crianças e adolescentes de famílias empobrecidas melhorem suas condições de permanência na escola e suas possibilidades de consumo.

Por outro lado, diante da precariedade de outras políticas (e não há como negar que, em muitas localidades, somente a escola é a manifestação do poder público) a instituição escolar tem assumido o papel, quase messiânico, de trazer soluções

para necessidades diversas, deixando em lugar secundário sua função de prover conhecimentos científicos, históricos, da linguagem, matemáticos, do campo cultural, etc. Ainda nos anos de 1980, autores como Buffa, Arroyo e Nosella, (1987) fazem análise crítica a este respeito. Em 2001, Arroyo recoloca este mesmo debate, revelando a atualidade do mesmo, afirmando que a escola tem se tornado um lugar de improvisação e emergencialismo, onde as possibilidades de aprendizagem efetiva estão fragilizadas.

Segundo estes autores, ao dar respostas a inúmeras demandas (e acrescentamos, sem que esta instituição receba suporte para tanto) a escola acaba convertida em um modelo precário de ensino, produzindo “quase alfabetizados”¹⁷, improvisando respostas para a “questão social”. Seu papel reflexivo e socializador do conhecimento produzido, bem como seu suporte para leitura de realidade, ficam secundarizados e esmaecidos, frente à necessidade de receber crianças e adolescentes e de prepará-los para a sociabilidade atual. Mais do que formar, a escola passa a informar valores e atitudes para esta nova ordem.

Não estamos aqui simplesmente descartando a hipótese da instituição escolar constituir-se em *locus* de enfrentamento da desigualdade social. Muito ao contrário disso. Em nossa realidade de país periférico na economia mundializada, esta tarefa precisará ser enfrentada durante muito tempo por instituições e políticas públicas diversas, inclusive a escola, caso passemos a construir um projeto de desenvolvimento nacional efetivo. No entanto, é preciso negar o “tarefismo” que a escola e mais amplamente a educação têm absorvido, como se ali todos os problemas pudessem ser solucionados, como se a política educacional fosse a única responsável pela proteção social e como se esta fosse a salvadora da infância.

Este chamamento à escola “que soluciona todos os problemas”, não por acaso, coincide com o aprofundamento das políticas neoliberais na década de 1990, na ascensão e na materialização deste tipo de pensamento, quando ocorre o aprofundamento da funcionalidade da educação ao mercado. A política educacional terá representados, em seu interior, a necessidade de formar para a reestruturação produtiva, para o trabalho flexível e precário, para a lógica produtivista e individualista e para o alívio das tensões de classe (GENTILI, 1996), mesmo diante da resistência dos trabalhadores da educação e de setores da sociedade, a este processo¹⁸.

Diante deste quadro, lembramos as recomendações do Banco Mundial¹⁹ quanto à pobreza nas chamadas economias periféricas (BANCO MUNDIAL, 2001). Estas falam do acesso das economias periféricas a uma educação rápida, profissionalizante, voltada para o mercado e para os vínculos informais. Não podemos, porém, conferir a estes organismos internacionais

um papel maniqueísta — de algoz solitário dos países periféricos — uma vez que de fato, as recomendações sociais e econômicas dos mesmos somente se efetivam com o suporte da burguesia nacional e de sua representatividade nos governos. A América Latina foi um laboratório destas experiências neoliberais que atacaram frontalmente a frágil rede de proteção social existente (BORON, 2003), inclusive as políticas educacionais.

Característica do neoliberalismo, a culpabilização dos indivíduos por sua condição econômica revela uma compreensão limitada da pobreza. Trata-se da percepção de que o pobre é alguém privado de capacidades materiais e intelectuais para gerir adequadamente sua vida. Como solução para este problema, é prescrita a “expansão da liberdade substantiva” para que as pessoas possam aprender a evitar a fome, o adoecimento, saibam ler e contar, participem da política como eleitores, segundo Crespo e Gurovitz (2002), em análise baseada no pensamento de Amartya Sen e Deepa Narayan, indianos que teorizam sobre a pobreza e que possuem diálogo privilegiado com o Banco Mundial. Sob esta lógica, os fundamentos da desigualdade e da pobreza não são questionados. O foco destes olhares está no chamado “alívio da pobreza”, no combate a sua expressão absoluta e na criação de estratégias para torná-la menos agressiva e visível. A recomendação é de que os serviços que se voltam para os pobres sejam mais eficientes, devendo orientá-los a uma conduta mais proativa, adequada e empreendedora diante da vida.

Neste mesma linha de compreensão, os pobres passam a ser vistos como recurso potencial e abundante (ALTMANN, 2002) — no sentido produtivista do termo. Em outras palavras, os pobres passam a ser entendidos como um recurso de grande potencial econômico a ser explorado, o que implicará em uma abordagem diferenciada dos mesmos. Mais do que um problema evidente e temível, mais do que um risco à “esquerdização” das relações sociais (AMMANN, 1987), os pobres são redescobertos como recursos humanos e possibilidades produtivas. Suas potencialidades empreendedora, geradora de renda, demandatária de liberdade de mercado, consumidora, colaboradora do mundo do trabalho serão valorizadas. Haverá, portanto, uma fetichização do fenômeno da pobreza.

Para que este quadro seja materializado, o acesso ao trabalho, ainda que precário e desprotegido, é uma recomendação essencial, assim como a melhoria dos níveis educacionais e a profissionalização dos pobres. Haverá, assim, como já discutido aqui, uma revalorização da formação. Neste sentido, o acesso ao trabalho e à escolarização — qualquer trabalho e qualquer escola — como forma de combate à pobreza inscreve-se entre as estratégias de desenvolvimento perseguidas por organismos internacionais.

Neste contexto renovado de abordagem da pobreza, será construída uma nova semântica: não mais trabalhadores informais, mas membros de estruturas terceirizadas, não mais “biscateiros”, mas trabalhadores autônomos, não mais marginalizados, mas incluídos, não mais empregados, mas colaboradores, não mais professores, mas “entregadores do saber”²⁰ e tutores. De fato, a pobreza, a educação e o trabalhador pobre têm sido reinterpretados, em claro processo de escamoteamento da realidade.

As políticas educacionais, neste contexto, serão aliadas fundamentais no projeto de tornar os pobres mais produtivos, integráveis à lógica do capital e adequados socialmente. Tais ações terão forte conteúdo moral, sendo reveladoras de uma nova pedagogia instaurada para a manutenção da ordem hegemônica do capital (NEVES, 2005), formada por uma ética baseada no mercado, no consumo, na competitividade e na produtividade.

A escola pública, por sua vez, terá importante destaque neste processo. Esta desponta como *locus* importante de abordagem dos pobres — prática bastante comum nos países centrais desde a década de 1960 (CONNEL, 1995) — constituindo-se em uma das instituições principais no trato da questão. Para os mais pobres as políticas educacionais serão organizadas de modo a tornar o aprendizado mais acessível, palatável, produtivista, independente da qualidade e do aligeiramento da formação.

Para tanto, o acesso e a permanência neste ambiente serão facilitados através de transferência de renda e de programas no contraturno, mas as escolas permanecerão sucateadas, desqualificadas e esvaziadas na função pública de educar. Como afirma Frigotto (1993), um modelo de escola pouco atraente e de má qualidade está em consonância com a divisão internacional do trabalho no Brasil, que, como um país periférico, não produz ciência e tecnologia em larga escala. Educamos para o emprego simples e precário, para a vida alienada, em que a cultura se resume aos programas de televisão e onde a ciência é desconhecida. Desta forma, a escola pública pode ter este perfil simplificador, aligeirado e precarizado.

Sendo assim, na política educacional contemporânea tem sido concretizado o que Mota (2008) denomina de assistencialização. Neste contexto de maximização do papel da escola e da educação, mas não de sua qualidade, as instituições escolares são transformadas em espaços em que cabem quase todas as aprendizagens e onde o ato de educar pode ser realizado por *todos*. Voluntários podem oferecer aprendizagens esportivas, culturais, artísticas²¹, religiosas e até de suporte às disciplinas, numa clara alusão ao fato de que educar é uma tarefa simples, não especializada, que pode ser realizada por qualquer um. Desta forma, ao contrário de poder entender e intervir no mundo, os alunos aprendem artesanato, religião, judô, ensinados por pessoas de “boa vontade”.

Nestas mesmas escolas Organizações não Governamentais oferecem atividades no contraturno — como o Projeto Acelera Brasil da Fundação Ayrton Senna, executado em diversos municípios brasileiros, inclusive o Rio de Janeiro — que têm como proposta adequar a relação idade-série nos anos iniciais, a partir de apostilas pré-formuladas. Entendemos tratar-se de uma proposta de formação verticalizada pela ONG, focalizada no educando, a partir de um modelo único, viabilizada através da transferência de recursos públicos para o setor privado, o que nos inspira, no mínimo, preocupação. Frente ao exposto, entendemos que a classe trabalhadora e em seu interior, os mais fragilizados economicamente que já experimentam condições de sobrevivência tão complexas e adversas — não têm conseguido concretizar o direito de acesso à formação propedêutica, dotada de bases científicas, tecnológicas, físicas e culturais.

Vale lembrar, porém, que a concretização deste tipo de projeto educacional não está dada, ou seja, está em permanente disputa e pode mudar, mas a hegemonia do capital e deste projeto de educação empobrecida para os pobres se mostra evidente nos marcos de um Estado que ainda implementa o neoliberalismo — mesmo na vigência de um governo supostamente popular, como no caso de Lula da Silva e Dilma Rousseff — de um Estado que afirma cada vez mais sua presença penal (WACQUANT, 2001), supostamente pacificadora, militar-policia-moral nos ambientes pobres e que permanece subfinanciando e precarizando uma política tão fundamental.

Frente a este quadro, inúmeros são os desafios para os profissionais da educação, dentre eles, os assistentes sociais. Neste sentido, é fundamental que possamos refletir sobre nosso trabalho, a população usuária, suas condições de vida e participação política, tendo como pano de fundo os espaços contraditórios e as condições materiais em que esta política se gesta.

3 CONCLUSÃO

No presente artigo, procuramos problematizar a relação entre o Serviço Social, a educação, a abordagem da “questão social” neste âmbito e a assistencialização dos processos formativos. Nossa intenção é fomentar um debate em construção na profissão, colaborando com a crítica de uma visão romantizada dos processos educativos e seus agentes. Partimos da ideia de que Educação é complexidade, emancipação e alienação em franca disputa, segundo os movimentos da própria sociedade. Se avançamos no sentido de emancipar, isso é resultado da organização daqueles que buscam construir uma sociedade mais igualitária, onde o conhecimento é democratizado. Se estes movimentos estão menos articulados,

se os interesses formativos do capital não são confrontados e questionados, a educação ganha tons a-críticos, superficiais, ainda que possa ser expandida numericamente, que é o que parece acontecer neste momento.

A relação entre o Serviço Social, a política educacional e a escola pública de modo particular, precisa ser compreendida neste marco, em suas múltiplas dimensões e potencialidades e limitações no contexto do capitalismo neste novo milênio, que se mostra ainda mais concentrador de renda, que despreza imensas faixas populacionais, mas que ainda precisa de uma educação que prepare homens e mulheres para seus processos de produção e reprodução social. Na realidade contemporânea, portanto, educar é uma tarefa central para o capitalismo neste terceiro milênio, visto que este solicita uma formação propedêutica para uma minoria e um aprendizado simplificado e simplificador para as grandes massas populacionais (KUENZER, 2002).

Como resistência a este processo é importante reforçar o quão essencial é a instituição escolar e o quão central esta pode ser frente a um projeto de construção de uma nação soberana, democrática, que organiza seus pilares econômicos na valorização do conhecimento, da ciência e na busca do combate à desigualdade. No entanto, educar é um processo amplo e complexo, que extrapola os muros institucionais; daí a importância da criação de retaguardas e de serviços no entorno da política educacional. Estes devem ser possuidores de intensa articulação.

Entendemos, portanto, que a estruturação de retaguardas institucionais e de redes de serviços públicos de qualidade para a abordagem dos problemas que se manifestam na educação e na escola é urgente. Responsabilizar e denunciar governos por sua inadequada gestão, valorizar a participação das famílias e da sociedade no interior dos espaços educacionais e Conselhos de Direitos, são caminhos neste sentido. Estamos falando, portanto, em sentido amplo, das lutas por seu adequado financiamento e controle social e da articulação com outras políticas públicas. Neste mesmo sentido, no cotidiano de nossa prática, falamos da importância de sermos profissionais de conduta democrática e olhar indagador/pesquisador, capazes de dialogar com a população usuária entendendo-a como resultado de um processo longo de destituição, que apesar de tudo sobrevive e resiste.

As dificuldades no sentido da organização de uma política educacional e de uma escola de qualidade e comprometida com uma educação emancipadora, são muitas, mas isso não quer dizer que não possamos pensar a educação segundo os fundamentos do projeto ético-político que orientam nossa profissão: a justiça, o direito, a igualdade, a não discriminação, o respeito à pluralidade, o diálogo

intelectual com outras categorias. Pelo contrário. É sobre este quadro contraditório, conflituoso, sobre este fio da navalha, que construímos nossa ação profissional, sendo também este o espaço em que a educação se constrói. Como afirma Saviani (1995, p.87) a desigualdade pode ser convertida em igualdade através da educação, mas não “[...] em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global.”

Acreditamos, portanto, que a luta pelo direito à educação pública e de qualidade não está focada exclusivamente no espaço educacional em si, embora esta seja uma arena essencial. Esta supõe a determinação da economia por um projeto de sociedade com justiça social. Esta luta passa, ainda, pela valorização da Ciência e da Tecnologia, pela geração de postos de trabalho protegidos legalmente, passa por uma cultura ampla, erudita e popular, científica, que valorize a participação, o controle social e a ideia de cidadania, do cuidado com o meio ambiente e com as pessoas.

Não queremos ser conclusivos, pois as indagações são muitas. Esperamos estar, somente, contribuindo com o enriquecimento desta importante discussão no interior do Serviço Social e da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação, 2003. Disponível em: <www.cress-mg.org.br/textos/>. Acesso em: 01 nov. 2004.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.
- AMMANN, Safira Beserra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999
- ARANTES, Ester Maria de Magalhães; FALEIROS, Eva Terezinha. Subsídios para história da assistência privada dirigida à infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial**: luta contra a pobreza 2000/2001 – panorama geral. Washington, DC, 2001. Disponível em: <<http://sitesources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/Portoverv.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

BORÓN, Atilio. El Estado y las reformas del Estado orientadas al mercado: los desempeños de la democracia em América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 153-184.

BRASIL fica em 53º lugar em avaliação internacional de alunos. **O Globo**, [S.l.], 7 dez. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/12/brasil-fica-em-53-lugar-em-avaliacao-internacional-de-alunos-de-65-paises.html>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_text_1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família deve chegar a 13,8 milhões de beneficiários.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Editora Cortez, 1987.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11-42.

CRESPO, Antonio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como fenômeno multidimensional. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun./dez. 2002.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: EDUNESP, 2000a.

DAVIES, Nicholas. **Verbas da educação: o legal x o real.** Niterói, RJ: EEDUFF, 2000

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias, pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis, RJ, 2001.

_____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GONÇALVES, Reinaldo. **Crise econômica: radiografia e soluções para o Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/604- crise-economica-radiografia-e-solucoes-para-o-brasil>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.** Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/spe/publicações/conjuntura/banco-de-slides/ie%202010%2009%2014%20-pnad%202009.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1995

KUENZER, Acacia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador,** São Paulo: Cortez, 2002

MACEDO, Myrtes de Aguiar; BRITO, Sebastiana Rodrigues de. **Transferência de renda: nova face da proteção social?** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Editora Loyola, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003

MOTA, Ana Elisabete (Org.). **O mito da assistência social**: ensaio sobre Estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Arlindo Melo do. População e família brasileira: ontem e hoje. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ABEP, 2006. Disponível em: <http://143.107.236.240/disciplinas/SAP5846/populacao_familia_nascimento_abep06.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2012.

NETTO, Jose Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

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

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

WACQUANT, Lôic. **Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Notas

¹ A CNI, como representante do capital industrial, tem destacado a educação, em especial a de trabalhadores, como elemento do desenvolvimento. O modelo educacional defendido por esta, porém, diz respeito a uma educação das atitudes, marcada pelo acesso a um conhecimento básico, com vistas à produtividade. Sobre o assunto acessar o site da instituição: www.cni.org.br.

² Educacionistas, como o Professor Christóvão Buarque, defendem que o desenvolvimento nacional é resultado de melhorias no campo educacional, superdimensionando esta política e desarticulando-a das demais (e necessárias) políticas públicas.

³ Frigotto (1996 p. 35) analisa e critica o pensamento de Toffler que nos apresenta a tese de que o proletariado seria substituído pelo cognatariado, os homens do conhecimento, num mundo em que o trabalho, como categoria ontológica, supostamente, teria sido substituído por outras mais centrais, como a cultura, o pensamento religioso, o lazer.

⁴ Segundo Frigotto (1993, p.38), a chamada Teoria do Capital Humano teve sua formulação sistemática no final da década de 1950, momento em que “as relações intercapitalistas demandavam e produziam este tipo de formulação”. Esta compreensão da realidade postulava o acesso à educação como instrumento de equalização social. Neste sentido, o crescimento do processo de escolarização conduziria à mobilidade social.

⁵ Utilizamos o conceito de aprendizado periférico relacionando-o ao *locus* ocupado pelos países pobres, na divisão internacional do trabalho. Como exportadores de produtos básicos, nossos projetos de formação constroem uma educação aligeirada, sem base científica e periférica.

⁶ Manacorda (2000) reconstrói a história da escola moderna, relacionando-a à Revolução Industrial. Ele lembra que no seu interior a questão social sempre esteve presente e que, em alguns momentos, a instituição assumiu uma face assistencial. Este quadro, portanto, não é novo. Manacorda (2000) afirma que a *escola* passa, lentamente, com a solidificação da fábrica e da vida urbana, a assumir outros papéis, além da divulgação e troca de conhecimento: ela passa a se desenvolver no sentido da complementaridade da vida doméstica, realizando atividades até mesmo de *assistência*. Quando isso começa a ocorrer, na segunda metade do século XVIII, já é possível perceber que a instrução das massas estava colocada como problema a ser enfrentando, em especial, pelo Estado Moderno.

⁷ Cunha (2000) destaca que a economia brasileira tem prescindido, historicamente, da ampliação da educação da força-de-trabalho. Para este autor, a industrialização (e incluímos) o contato com as novas tecnologias, têm sido feito fora da escola e sem a melhoria da qualidade educacional.

⁸ Macedo e Brito (2004) fazem a análise crítica dos programas sociais que aliam auxílio financeiro e permanência na escola, por sua ação focalizada, pelas dificuldades de efetivo acompanhamento e pela tímida transferência de renda.

⁹ Os Encontros Estaduais Serviço Social e Educação promovidos pelo CRESS/RJ, através de sua Comissão de Educação e pela FSS/PEPSS/UERJ, com o apoio do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida têm recebido cada vez mais profissionais interessados em debater o tema. Da mesma forma, o CRESS/RJ tem organizado, anualmente, curso que debate a profissão no âmbito educacional, com uma média de 50 alunos/ano, entre estudantes e profissionais. Também têm crescido o quantitativo de

TCCs, Dissertações e Teses sobre o tema. Recente expressão deste fenômeno foi o Seminário Nacional Serviço Social na Educação, ocorrido em 2012, em Maceió, com a presença de quase mil assistentes sociais.

¹⁰ Os Centos Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram os carros chefes do governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de experiência de escola integral, elogiada pela infraestrutura material e criticada por não chegar às crianças que viviam em situações econômicas complexas que lhes impediam a frequência à escola e aquelas que eram trabalhadoras.

¹¹ Um exemplo concreto deste fato nos chama a atenção. O Brasil ficou em 53º lugar em avaliação internacional de alunos, em um total de 65 países analisados. Neste estudo foram verificados avanços relativos à matrícula escolar, mas esta ampliação do acesso não foi acompanhada da qualidade do serviço prestado. Este estudo revelou, ainda, que as escolas públicas estaduais, inclusive as do Rio de Janeiro, um dos mais ricos estados da união, figuram entre as piores em termos qualitativos. (BRASIL ..., 2010).

¹² Atributo cognitivo e atitudinal, solicitado ao trabalhador. Ser competente significa estar identificado e sentir parte da empresa e de sua filosofia, o que inclui formação geral, capacidade para gerenciar a si mesmo e ao outro, capacidade para o trabalho em grupo, produtividade. (FRIGOTTO, 1996). Bianchetti (2001, p.20), por sua vez, ressalta que a noção de competência, cuja fonte é o discurso do capital, é dotada de extrema "plasticidade", exigindo que o trabalhador seja moldado segundo as necessidades da estrutura produtiva e da organização das empresas.

¹³ Em 1990, em Jontiem, na Tailândia, organismos internacionais e governos estiveram reunidos para estabelecer metas educacionais para o século XXI. A ampliação dos níveis de escolaridade, a priorização de populações analfabetas e mulheres nas ações de escolarização foram algumas destas metas. (SHIROMA et al, 2000). Na sequência, os Congressos da Salamanca e a Conferência de Nova Déli determinam padrões de ação no campo educacional, especialmente no que se refere à atenção aos pobres.

¹⁴ Complementarmente ao PBF a Prefeitura do Rio de Janeiro desenvolve o Programa Família Carioca, que também transfere renda e tem como condicionalidade, além da frequência escolar, a participação dos pais e responsáveis em reuniões na escola.

¹⁵ Ainda que os níveis de acesso à educação infantil permaneçam frágeis, segundo reconhece o próprio MEC. Sobre o tema, ver Brasil ([200-?]).

¹⁶ O número de analfabetos funcionais no Brasil é alarmante. Segundo a PNAD (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009), 25% da população com mais de 15 anos experimenta esta condição. Os analfabetos estão na faixa de 10%, número também importante e assustador.

¹⁷ Neste campo, queremos lembrar a ação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ) e da Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP/RJ) em especial na década de 1990.

¹⁸ O Banco Mundial conta hoje com mais de 160 países membros, entre eles o Brasil. Sua estrutura decisória está baseada nos recursos financeiros disponibilizados ao órgão, o que define que cerca de 50% dos votos estejam nas mãos de 5% dos países. A estrutura do BM reproduz, portanto, as relações econômicas e de poder existentes nas relações entre países centrais e periféricos.

¹⁹ Termo usado pelo Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, para se dirigir aos professores de uma das redes mais sucateadas e mal remuneradas do país.

²⁰ Outro exemplo notório deste processo é o Projeto Amigos da Escola da Fundação Roberto Marinho. Esta é uma iniciativa através da qual voluntários adentram o ambiente escolar oferecendo experiências diversas a serem incorporadas à dinâmica daquele espaço. O município do Rio de Janeiro, na gestão do Prefeito Eduardo Paes, diante da constatação de significativo índice de analfabetos funcionais nas séries iniciais, institui projeto de voluntários que prestarão atividades de reforço escolar. Mais improvisado e desqualificação do processo educativo, impossível.

Simone Eliza do Carmo Lessa

Assistente Social

Doutora em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Assistente Social do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ) e Docente de Serviço Social Centro Universitário UNIABEU

E-mail: elizasimone@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rua santa Alexandrina, 288, Rio

Comprido Rio de Janeiro, RJ

CEP: 20550-013

Centro Universitário UNIABEU

R. Itaiara, 301 - Centro Belford Roxo

CEP: 26113-400