

Simone Eliza do Carmo Lessa *

Associação entre as políticas de educação, assistência social e a “questão social”

Resumo: O artigo explora as relações entre educação e assistência social como ações para o alívio da pobreza. Problematisa a forma como se associam essas políticas por meio de exame bibliográfico dos elementos históricos que demonstram essa associação, enfatizando as expressões atuais desse processo.

Palavras-chave: educação; assistência social; pobreza; questão social.

Abstract: The article deals with the historical combination of educational policies and welfare policies towards poverty relief. It questions the way these policies interrelate revealing the contradictory aspects found out in the literature concerned with the subject

Keywords: education; welfare; poverty; “social question”.

1. Elementos históricos

Não é nova a associação entre ações no campo da atenção à pobreza e ações no campo educacional. Diferentes análises, entre 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 e ideológico das populações econômica e socialmente mais frágeis. Na presente reflexão queremos discutir elementos contemporâneos da citada associação, entendendo-a como manifestação expressa de abordagem da chamada “questão social”.¹ Para tanto, partimos da ideia de que, em lugares e tempos históricos diversos, a ação educacional tem sido objeto de disputa em razão de suas potencialidades diante dos processos de adequação e/ou de resistência de homens e mulheres frente

* Assistente Social do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço postal: Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido, Rio de Janeiro, CEP: 20261-232. E-mail: elizasimone@gmail.com

¹ A chamada “questão social” é uma expressão muito utilizada no campo das Ciências Sociais, em especial as aplicadas, como o Serviço Social, na intenção de definir as expressões e os resultados de uma sociedade estruturada sobre a desigualdade na distribuição dos bens socialmente produzidos. Sobre o tema, ver: Iamamoto (2008) e Netto (2001)

à ordem estabelecida. Educar e formar para a concordância e para a adequação *versus* formar para o domínio do conhecimento acumulado pela humanidade e para a emancipação é um conflito aprofundado na contemporaneidade, que esteve presente em momentos diversos da história da educação, em especial depois da Revolução Industrial, que instaura a modernidade.

Esta revolução modificou as relações de trabalho, a dinâmica urbana e familiar, forjando um novo tipo de sociabilidade, inclusive no campo dos processos formativos. Este fenômeno implica a necessidade de “ensinar” a viver de um modo novo, criando novas formas de aprendizado. Neste sentido, é organizado um novo tipo de escola, não mais como *lugar de ócio* (Manacorda, 2000), mas como espaço para absorção dos valores da sociedade do trabalho alienado. Esta escola absorve mais trabalhadores e está marcada pela busca da cientificidade e, ao mesmo tempo, pela conformação ao padrão de sociabilidade ascendente. Desse modo, as tensões das classes sociais estarão refletidas no ambiente escolar. A Revolução Industrial também é um marco para a percepção dos pobres, que se multiplicarão e se tornarão visíveis nas cidades. Eles passam a ser tratados por meio da repressão e da atenção emergencial e filantrópica.

Convocada, por sua vez, para organizar o letramento exigido pela então ascendente sociedade contratual e para a adequação dos comportamentos à lógica fabril, a escola, na modernidade, se expande, chegando a segmentos de trabalhadores que a ela não tinham acesso, especialmente aqueles que atuam nas áreas industrializadas, estratégicas para a produção. Essa instituição se especializa em funções, se subdivide em classes de aprendizagem e amplia seu papel e visibilidade social. Segundo Manacorda (*op cit*), aquela sociedade emergente, de características fabril, urbana e contratual, fundamentada na desigualdade, demandava instituições que promovessem a adaptação dos trabalhadores formados no trabalho artesanal e na vida no campo àquela nova ordem. A escola era uma dessas instituições.

Difundido e amadurecido o modelo de sociedade do capital, chegamos ao século XX, com a intensificação da luta de classes e do gerenciamento, por meio do Estado, dos conflitos aí nascidos. Em uma conjuntura de ascensão dos monopólios, a educação seria transformada em política estatal, como resultado da externalização dos custos da reprodução da força de trabalho — neste caso, de investimentos para formar um trabalhador mais produtivo e cada vez mais integrado e receptivo à lógica do capital.

Para tratarmos dos aspectos históricos da educação no Brasil, precisamos destacar algumas especificidades da nossa constituição como país. Vamos a elas. Na origem do Brasil na condição de colônia de Portugal, as ações educacionais eram organizadas pela Igreja Católica,² assim como em outras colônias, com a intenção de forjar o cristianismo em meio aos povos não cristãos, integrando-os à ordem da coroa (Bosi, 1992). A educação brasileira nasce, assim, da confluência do pensamento religioso com a necessidade do controle dos súditos sob o domínio de

.....
² A Igreja Católica era, então, a principal responsável pelos processos formativos no Ocidente — assim como a guardiã dos registros do conhecimento acumulado socialmente.

Portugal. No entanto, somente quando as questões decorrentes da ampliação do trabalho assalariado, da industrialização e do crescimento das cidades despontam como problemas — experimentados nos países centrais do capitalismo ao longo dos séculos XVIII e XIX, e que, aqui, somente ocorrem no final do século XIX e início do século XX. É que a administração dos conflitos entre capital e trabalho se torna objeto de debate e de ações iniciais por parte dos poderes constituídos. Tais ações visavam lidar com as sequelas da exploração de trabalhadores e com a minimização dos conflitos daí decorrentes. As ações no campo educacional se inscrevem neste contexto e, nesse sentido, podemos afirmar que a elaboração mais sistemática das ações educacionais coincidiria com a abordagem organizada sobre a chamada “questão social”.

Com a complexificação da sociedade brasileira, especialmente durante a República Velha, devido à liberação de significativa força de trabalho recém-liberta para o ascendente assalariamento, em um contexto de industrialização, urbanização e imigração estimulada, também se tornam complexas as formas de lidar com a situação de pobreza e com os pobres (Passetti, 2000) como expressões da “questão social”. A repressão por parte dos poderes constituídos — o abrigo, a filantropia, o policiamento e a divulgação da moral religiosa — não eram mais suficientes na abordagem da questão e novas respostas começam a ser buscadas. Por isso, liberais, filantropos católicos e os movimentos socialistas e anarquistas faziam proposições (distintas, certamente) sobre o assunto. A experiência do trabalho e o aprendizado de um ofício seguem, ainda, como prescrições fundamentais na abordagem da pobreza. Atentemos, porém, que não estamos falando de uma formação dotada de complexidade e de estrutura organizada para esse fim. Falamos de um aprendizado obrigatório, fragilizado e executado precariamente no ambiente produtivo, assim como falamos da execução de tarefas produtivas manuais e simples.

A década de 1930 é essencial na construção de uma base institucional de legislação sobre o trabalho e a organização da sociedade. Por meio do advento de um modelo de Estado que se coloca como modernizador das relações de produção e generalizador de relações capitalistas, direitos são legalizados, em especial aqueles relacionados ao trabalho. A “questão social”, portanto, passa a receber atenção pública organizada e específica.

O ascendente capitalismo monopolista, resultado da relação entre o Estado e o grande capital, socializava os custos da reprodução da mão de obra e solicitava um modelo de financiamento estatal das políticas de desenvolvimento, inclusive as sociais. Aquilo que Carlos Nelson Coutinho denomina de *industrialização pelo alto*, apontando o fundamental papel do Estado brasileiro na oferta de respostas às urgências de cunho social e econômico para otimizar a acumulação. Cunha (2000b, p.5) aponta que o aparato estatal se apresenta como protetor de interesses econômicos privados. Também Iamamoto e Carvalho (1985) refletem sobre a ação estatal naquela conjuntura, destacando seu papel de fomentador do desenvolvimento industrial e organizador de um pacto de classes que incluía a organização de legislação social e instituições.

Assim, são organizadas políticas para trabalhadores incorporados diretamente aos setores econômicos em ascensão (fábricas, portos, comércio, órgão públicos).

Os desassistidos e os pobres não envolvidos nos processos produtivos acima citados emergem como “questão social” urgente, pois sua não inserção no projeto de desenvolvimento em curso poderia implicar a desorganização de uma política que se pretendia abrangente, conciliadora dos conflitos entre capital-trabalho e viabilizadora do desenvolvimento. Era, portanto, preciso integrar todos a esse processo, ainda que periféricamente. Estamos falando da complexificação da sociedade, das bases do trabalho e da organização de segmentos de trabalhadores, que faz surgir a possibilidade de realização de ações de proteção social, como ocorrera, guardadas as devidas proporções históricas, na Inglaterra pós-Revolução Industrial. Aqui também os conflitos de classe e as sequelas da desigualdade demandam intervenção nas relações sociais e de produção, com a finalidade de minimizar tensões.

O primeiro governo Vargas é a expressão dessa intenção de harmonização e apassivamento social. A concretização dessa harmonia é limitada, uma vez que a proteção estruturada não tem caráter universal e se mostra frágil, além de esbarrar no próprio modo de produção e no modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado populista.³

Tratava-se, portanto, muito mais de um projeto de controle das tensões de classe (Fernandes, 2006) do que de reconhecimento efetivo de direitos — já que estes se mostravam mais fictícios do que reais (Iamamoto & Carvalho, *op cit*). Sendo assim, as respostas dadas por Vargas no campo educacional, tais como a ampliação da rede escolar na capital do país, foram muito mais respostas às demandas das camadas médias urbanas, que ganhavam visibilidade com a industrialização, do que um projeto de massificação e popularização do ensino. No campo da Assistência Social, lembramos a inauguração da LBA, mas ressaltamos as limitações iniciais das ações desta instituição.

Nesta linha de reflexão, destacamos o pensamento de Cunha (1995), que afirma que o processo de desenvolvimento industrial brasileiro, apesar de reclamar a ampliação da escolaridade, em especial da formação profissional em setores econômicos estratégicos, é realizado sem colocar a escola como agente central. Trata-se, portanto, de uma industrialização que prescinde da massificação da escolarização. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) fazem reflexões neste mesmo sentido e apontam que o governo Vargas, em especial o primeiro — e, acrescentaríamos, seus imediatos sucessores — destacava a importância da ampliação das políticas educacionais, mas dava respostas limitadas a esse respeito, apesar do discurso. O mesmo se pode afirmar em termos da assistência: esta aconteceu precariamente no entorno do processo de industrialização.

Focando especialmente a política educacional, o capitalismo industrial ainda demandava pouca força de trabalho especializada, o que deixava para a escola a tarefa de difundir (não necessariamente em curto prazo) somente as bases da leitura, da escrita e do cálculo para as massas. O aprendizado do trabalho acontecia nesse mesmo ambiente e era fortemente marcado pela perspectiva moral.

³ Neves nos diz que: “As políticas públicas dos anos iniciais do nosso processo de modernização capitalista responderam de modo geral a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca — de cima para baixo — de um consenso mínimo, no limite de um capitalismo dependente e em estágio inicial de estruturação.” (2000, p. 35)

Complementando esse processo de formação, a sociabilidade urbana e os agentes informais de educação atuavam no sentido da conformação dos trabalhadores à ordem, entre estes a Igreja e os meios de comunicação — à época o rádio, em especial. Em outras palavras, a formação era também um instrumento de enfrentamento da “questão social”, especialmente no que se referia ao controle da ordem.

Cunha (2000b) enriquece essa reflexão, ressaltando que não era para os trabalhadores empobrecidos, atuantes nos campos mais precarizados da produção, que estava voltada a educação profissional dotada de organização e formalidade, estruturada paralelamente à industrialização. Pelo contrário. Essa profissionalização mais organizada estava dirigida a trabalhadores dos setores estratégicos da produção. Nesse sentido, era preciso despertar socialmente o interesse pelo trabalho especializado e conquistar a adesão das camadas urbanas na busca por essa formação, conferindo-lhe dignidade, valor próprio, além da promessa de vinculação — então real — à ocupação. Nas palavras de Cunha (2000b, p.7): “Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar.”

Neste contexto, vale lembrar que o acesso à escolarização se amplia a passos lentos, em especial para as camadas médias urbanas, mas a qualidade da formação permanece determinada pela condição de classe (Neves, 2000). Em outras palavras, cresce a quantidade da oferta educacional, mas não a qualidade da educação proporcionada. Além disso, como resalta Romanelli (2001, p. 62), “se de um lado cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado, a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais”.

Ampliando nosso foco para além da política educacional, vale acrescentar que a complexa administração da relação entre capital e trabalho solicita mediação permanente e, para tanto, demanda a ação de agentes sociais diversos. Nesse sentido, o aparato estatal se expande, assim como suas políticas, mas as contradições de uma sociedade de classes como a brasileira permitem que permaneçam intactas a dualidade estrutural e a negação da universalização da proteção social, favorecendo a construção de uma cidadania frágil, limitada e regulada (Santos, 1979).

Detalhando nossa análise, lembramos que nas décadas de 1930 e 1940 ocorrem mudanças educacionais, mas estas não alteram a essência fragmentada da formação aqui comentada. Lembremos, inicialmente, das reformas instituídas pelo Ministro Francisco Campos, da sucessão de decretos-leis datados dos primeiros anos da década de 1930, que instituem mudanças ao criar uma estrutura nacional para o ensino secundário, comercial e superior, em uma conjuntura de expressivos índices de analfabetismo, insuficiência de equipamentos escolares e de metodologias pedagógicas criticadas (Romanelli, 2001). Tais reformas tiveram o mérito da organização das bases iniciais de uma estrutura nacional de ensino. Também efetivaram o ordenamento de uma estrutura educacional seriada, dotada de dois ciclos (fundamental e complementar), com destaque para a formação de nível secundário, em resposta às demandas das crescentes camadas médias urbanas por escolarização e ascensão social através desta. Além de tais demandas, cresciam entre os operários desde os anos de 1920 as reivindicações por educação (Paulilo, 2003).

Sobre os citados decretos, importa-nos destacar a confirmação da seletividade educacional neles contida: instituíram um ensino secundário enciclopédico, extremamente rígido nos processos seletivos e avaliativos, voltado para as camadas médias urbanas e frações da elite, e um ensino profissionalizante, denominado comercial, em uma conjuntura de expansão e diversificação do comércio interno. Neste sentido, fora dessa reforma ficaram o ensino primário, o normal e os demais campos do ensino profissional, que permaneceram interditados como forma de acesso ao ensino superior.

Lançando nosso olhar sobre a assistência social, podemos observar que esta e a política educacional estreitariam seus laços, em especial no atendimento às populações empobrecidas. Os trabalhadores mais pobres e desprotegidos giraram, historicamente, em torno do suporte filantrópico privado. Com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Estado varguista inclui em seu rol de ações uma política que vai além dos trabalhadores envolvidos na industrialização. A LBA em sua origem desenvolvia projetos para grupos específicos (órfãos da guerra, especialmente). No entanto, frente às demandas de um projeto de desenvolvimento e conciliação entre classes em vigor, essa nova instituição precisa expandir seu leque de atividades, diante das necessidades reais e ideológicas de um país que ampliava seu aparato estatal.

Na concepção de Iamamoto e Carvalho (1985), a LBA constitui-se em um projeto de grande impacto para o aparelho privado de assistência — em particular aquele ligado à Igreja Católica, com quem o governo Vargas dialoga satisfatoriamente. Neste sentido, a LBA seria uma instituição que dinamizaria e daria racionalidade à assistência. Suas funções posteriormente foram ampliadas na atenção à infância pobre — por meio da criação e gestão de abrigos e creches, da organização de programas de suplementação alimentar e, mais tarde, de atividades no contraturno escolar — e na atenção à maternidade, revelando uma preocupação com as mulheres e crianças que orbitavam a proteção pela via do mundo do trabalho formal. Pela LBA foi delineado um discurso oficial por parte do governo Vargas em relação à pobreza e aos pobres (Oliveira, 2001). Suas marcas eram o “primeiro-damismo”, a conduta assistencialista e a fragmentação de demandas por segmentos específicos (mulheres, crianças, gestantes etc.).

Verificamos, assim, que ambas as estruturas — políticas assistenciais e políticas educacionais — se expandiram sem a organização de um projeto prévio, mas a partir de demandas da realidade, na intenção de minimizar conflitos de classe e responder às crescentes reivindicações da sociedade por escolarização (lembramos que operários e empresários demandavam políticas neste campo, certamente com interesses opostos, conforme discutem Paulilo [2003] e Rodrigues [2007] a respeito do empenho em atender às necessidades produtivas e realizar integração a um projeto de desenvolvimento que conservava e aprofundava desigualdades). Trata-se de um modelo que é fruto das necessidades produtivas ascendentes, das demandas decorrentes da organização dos trabalhadores, da urbanização, da contratualização, enfim, da complexificação das relações sociais. O país crescia, tornando-se cada vez mais diverso, recolocando permanentemente e de forma combinada a desigualdade e a condição de periferia (Fernandes, 2006).

No final da década de 1950, no contexto de consolidação dos processos democráticos e de debates em torno de projetos de desenvolvimento, tem início uma intensa movimentação social por reformas de base. As reivindicações por mudanças na base econômica e social eram contraditórias, pois não estavam descoladas do projeto desenvolvimentista, modernizante e de cunho industrial que caracterizava o modelo econômico no final dos anos de 1950.⁴

A reforma educacional estava no centro desse debate. As discussões iniciadas no Manifesto dos Pioneiros,⁵ ainda nos anos de 1930, foram enriquecidas e retomadas por grupos de variados matizes ideológicos, que, ao longo de mais de uma década, vinham discutindo a educação brasileira. Estes trariam à tona a discussão sobre o ensino público e privado, laico e religioso, bem como sobre o acesso à universidade, como expressão dos diversos e contraditórios interesses presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, vale lembrar que, como resultado destes debates e da organização da sociedade brasileira, em 1959 um novo Manifesto é produzido com a inequívoca defesa da escola pública, contando com a participação de educadores, intelectuais e estudantes, revelando um enriquecimento do debate crítico em torno do tema educação.

Essas discussões sobre a política educacional teriam como coroamento a promulgação da Lei 4.024/1961, a primeira legislação de âmbito nacional, que versava exclusivamente sobre educação em seus diversos níveis — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A lei, aprovada em 1961, trazia em si avanços, como o fim da limitação de acesso do estudante proveniente do ensino profissionalizante ao ensino superior, o que minimizava a conduta educacional excludente contida nas legislações anteriormente citadas. Por outro lado, na mesma LDB, como resultado da intensa disputa, em especial entre o empresariado laico e religioso que se ocupava do rentável campo educacional *versus* os grupos que representavam os interesses da educação pública e gratuita, teremos a vitória das forças privatistas e conservadoras no que se refere ao fortalecimento do ensino privado (Romanelli, 2001).

O Golpe Militar de 1964 apoiado pela burguesia nacional vem colocar, à força, limites nas manifestações em prol das mudanças de base, aprofundando o processo de modernização conservadora do aparato estatal (Netto, 1991). Fiori (2003) nos indica que o projeto desenvolvimentista em curso, até então, não se perde, mas ganha contorno autoritário e centralizador, que termina por agravar desigualdades já existentes. Ou seja, o projeto de aprofundamento do capitalismo permanece em

⁴ Fiori (2003) destaca que projetos industrializantes já estavam presentes na Constituição de 1891, mas somente a partir da década de 1930 estão dadas as condições de seu amadurecimento. Este projeto ganha firmeza nos anos de 1950, no segundo governo Vargas, além de receber influência direta do capital internacional no governo de Juscelino Kubitschek.

⁵ Saviani (2002) indica como momento de crítica à pedagogia tradicional, iniciado no final do século XIX, que se intensifica nos primeiros anos do século XX. Esse movimento defendia a instituição escolar como instrumento de equalização social. O marginalizado da escola passa a ser compreendido como o rejeitado, que deve ser estudado para ser integrado. A partir de análises do fracasso e do sucesso escolar sob uma ótica individualizante, a chamada pedagogia escolanovista pretende compreender a realidade para aceitar as diferenças. No Brasil, essa geração de pensadores dos processos educacionais organizou o Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova.

curso, mas ganha perfil de maior controle do Estado sobre a sociedade. O projeto aprofunda a dependência centro-periferia, demarcando a condição subordinada ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. Não podemos esquecer, na tentativa de compreensão desse contexto, as chamadas políticas de cooperação⁶ entre nações desenvolvidas e as então chamadas subdesenvolvidas ou “em desenvolvimento” (como os governos militares costumavam designar), que terão intensa repercussão sobre a política educacional.

Esses acordos compulsórios exibiam apelo ideológico apoiado em suposta harmonia e intenção cooperativa entre os países ricos e os pobres. Tais iniciativas pregavam a cooperação entre os países centrais, com destaque para os Estados Unidos (lembramos os acordos MEC-USAID, assinados entre 1964/1968),⁷ e os demais países da América Latina, num claro propósito de montar um bloco de resistência aos países socialistas e ao perigo que representava a revolução cubana, então recente (Ammann, 1987). Segundo a citada autora, as instituições de cooperação que realizavam as tarefas de aproximação e execução de políticas entre os povos americanos o faziam sob a ótica de que o subdesenvolvimento, supostamente, decorria de dificuldade e falta de racionalidade econômica e social.⁸ Nesse marco, qualquer compreensão que associasse as relações entre países centrais do capitalismo e a periferia com a ideia de dominação e de controle da pobreza era desqualificada e reprimida.

Se a concepção hegemônica afirmava que o problema do subdesenvolvimento era somente fruto da falta de planejamento e da má administração desses países, as políticas educacionais seriam uma estratégia central de enfrentamento desse quadro. Nesse sentido, a formação profissional ganharia destaque especial, como promessa da ascensão social, e a chamada Teoria do Capital Humano — que era um dos subsídios da perspectiva desenvolvimentista — receberia relevo,⁹ já que oferecia elementos que reforçavam a ideia de que os graves problemas dos países pobres eram reversíveis graças a ações sociais, particularmente as do campo educacional.

Como marcos na gestão das políticas públicas do período ditatorial, queremos citar a centralização e racionalização burocrática como forma de responder às necessidades do modelo de acumulação monopolista que se enraizava (Netto, 1991) e seus reflexos na área da educação. No campo do financiamento da educação, va-

⁶ Esse tipo de ação viria a criar as referências para acordos de cooperação internacional, em um modelo de submissão econômica desenvolvido e acompanhado, mais tarde, por agências de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁷ Tais acordos, aqui indicados pela união das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vigente à época da ditadura, e a da Agência de Desenvolvimento Internacional norte-americana (*United States Agency for International Development – USAID*), tratavam de reformas na estrutura, na organização e nos conteúdos da política educacional brasileira. Firmados durante o governo militar, esses acordos formataram a educação brasileira para um projeto de desenvolvimento subordinado e repressor.

⁸ Seguindo linha de raciocínio semelhante, o então ministro Roberto Campos associava a mobilização estudantil a uma suposta “generalidade” e falta de “objetividade” dos cursos superiores. Para ele, a criação de cursos voltados para as diretrizes do mercado de trabalho impediriam que esses alunos tivessem “vácuos de lazer”, preenchidos por ideologias nocivas à ordem capitalista (Ghiraldelli, 2003).

⁹ Segundo Frigotto (1993), a Teoria do Capital Humano teve sua concepção sistematizada no final da década de 1950, momento em que as relações intercapitalistas demandavam e produziam esse tipo de formulação. Essa compreensão da realidade e essa abordagem das políticas educacionais afirmavam que o acesso à educação seria o promotor da equalização social, permitindo crescimento econômico e ascensão social de países e indivíduos.

le destacar o caráter regressivo e a natureza perversa dos impostos destinados a esse aspecto da política educacional. Análises destes revelavam que os mais pobres pagavam mais e usufruíam menos dessas políticas (Cignolli, 1985), o que tinha reflexos no seu acesso aos sistemas de ensino e na sua permanência nestes. Tratando desse período, não poderíamos deixar de citar a reforma universitária, que propiciou a ampliação do ensino superior por meio da transferência de recursos públicos para instituições privadas,¹⁰ contribuindo para um maior controle sobre estas instituições com a finalidade de conter o movimento estudantil. Também precisamos destacar a criação do salário-educação (que viria a financiar escolas particulares com dinheiro público), o fortalecimento das chamadas escolas comunitárias, a suspensão das atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE), a criação e consolidação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹¹ como política de educação de adultos e a fixação de novas Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus, com destaque para a profissionalização compulsória para este segundo segmento (Kuenzer, 1998).

Na interseção de ações de assistência e educação no período, destacamos a Igreja Católica e os grupos burgueses ligados à filantropia humanitária. Na atenção à pobreza, encontraremos experiências como os *Lions Clube* e o *Rotary Internacional Brasil Office*, que atuam como grupos de apoio comunitário aos mais frágeis economicamente. No campo do poder público, esse é um período de grande visibilidade para a LBA, que, além de ações assistenciais, desenvolvia de forma mais evidente políticas do campo educacional, ainda que estas não fossem assim classificadas,¹² como a oferta de vagas em creches para os filhos de mulheres trabalhadoras de baixa renda. A assistência se inscreve nesse processo de ampliação do aparato público somado à repressão política (ou de direitos sociais, sem direitos civis, como afirma Cignolli, *op cit*), por sua capacidade de auxiliar na reprodução da acumulação e da sociabilidade capitalista. Sua relevância também diz respeito à capacidade de chegar àquela força de trabalho que não consegue acessar outras políticas sociais, tamanho o nível de destituição experimentado em sua vida. Sua função é a de garantir sua reprodução física e ideológica.

A educação se integra a esse processo como mecanismo dotado do poder de conferir produtividade, informar segundo padrões desejados pelo capital e controlar a força de trabalho. Como reforça Nunes (1992), o espaço da educação tem tido destaque na tentativa de doutrinação dos pobres, o que é corroborado por Manacorda (2000). Melhor delineando nossa reflexão, relembramos o conceito de dualidade estrutural, pois a formação é um processo recortado intensamente pela perspectiva de classe. Sendo assim, a educação constrói projetos de aprendizagem distintos para os que realizarão atividades mais simples na base produtiva e para aqueles que irão comandá-los, mas isso não deve ser algo facilmente perceptível na sociedade

¹⁰ Cignolli (1985) destaca que, no período compreendido entre 1968 e 1974, aconteceu acentuada expansão do ensino superior privado.

¹¹ O Mobral foi criado em 1967, em um dos momentos mais duros da ditadura militar. Objetivava alfabetizar adultos dentro de perspectiva tradicional, sem o suporte da pedagogia de Paulo Freire, que trabalhava com a concepção de leitura do mundo.

¹² No período analisado, as creches ofereciam vagas para crianças de zero a 6 anos de idade. No entanto, essa modalidade não estava incluída como ação do campo educacional, mas no campo assistencial. Somente com a Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, a chamada educação infantil ficaria estabelecida, o que seria confirmado no artigo 29 da LDB, Lei 9394/96.

capitalista, sob pena de enfraquecer o caráter ideológico integrador ali contido. Já a assistência possui uma intencionalidade de classe muito evidente. Essa é uma política que se volta para os pobres, os trabalhadores que não conseguem prover sua subsistência adequadamente. Ela é atravessada pela noção de subalternidade (Yasbek, 1993), dependência e cidadania de segunda classe, visto que não está vinculada à proteção do trabalho (Santos, 1979).

Retomando a atenção aos mais pobres, o viés filantrópico, religioso e positivista é a marca principal. Neste sentido, a pobreza aparece como fenômeno individual, imutável, visto que fundado em subjetividades, ou seja, na capacidade de alguns e não de outros. Como problema pessoal, ético e moral, a atenção à pobreza demanda ações pontuais para não gerar dependência e desestímulo ao trabalho.¹³

Se comparadas, as ações no campo educacional, que se voltam para as populações mais pobres, aqueles que ocuparão as atividades mais simples, desqualificadas e desprotegidas no mundo do trabalho, e as ações de atenção à pobreza possuem como ponto em comum a falta de qualidade, na medida em que se voltam para públicos periféricos, com pouco poder decisório e econômico. Essa educação fragilizada e assistencialista se volta para o trabalhador que se localiza nos campos mais frágeis do trabalho, portador de baixa escolaridade, com pouca ou nenhuma especialização profissional. No entanto, essa mão de obra permanece fundamental para o capital por sua capacidade de baratear intensamente os custos da produção, por sua potencialidade consumidora, por sua necessidade de apassivamento social. Neste sentido, mesmo que essa mão de obra não esteja integrada aos campos mais complexos de trabalho, esses grupos não podem ser esquecidos nos processos de produção e reprodução social.

2. A articulação entre educação e assistência social hoje

Entendemos que a abordagem da pobreza associada aos processos de formação fica evidenciada tanto mais a escola pública se torna um local aos quais os mais pobres têm acesso. Nesse espaço, as sequelas da desigualdade ficam mais claras. A escola é, portanto, palco especial dos conflitos de classe e espaço em que a chamada “questão social”, em suas mais múltiplas faces, se manifesta. Esse processo começa a ocorrer, ainda que de forma tímida, na segunda metade do século XX, a partir do crescimento dos processos de urbanização, migração, exploração da mão de obra, bem como a partir da expansão (e do crescimento em importância) da instituição escolar. Não é, portanto, um fenômeno novo. No entanto, a abordagem da pobreza e de outras expressões da “questão social” pela via da escola ganhará ênfase após década de 1990,¹⁴ com as políticas de ampliação quantitativa dos anos de escolarização e de estímulo à permanência no espaço escolar sugeridas por or-

¹³ Yasbek (1993) produziu reflexão fundamental sobre os pobres. Para esta autora, pobreza é um fenômeno multidimensional, gerador de subalternidade. É o resultado de uma sociedade desigual economicamente e em termos de poder.

¹⁴ 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 e a priorização de populações analfabetas e mulheres nas ações de escolarização foram algumas destas metas. (Shiroma *et alli*, 2000). Na sequência, os Congressos da Salamanca e a Conferência de Nova Déli determinaram padrões de ação no campo educacional, especialmente no que se refere à atenção aos pobres.

ganismos internacionais e assumidas por governos (Torres, 2001) — como o então nascente Bolsa Escola. Ações no contra-turno escolar também são ampliadas nesse período, assim como as experiências de escolas integrais nos moldes dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs.¹⁵ A assistencialização (Mota, 2008) da política educacional e dos espaços escolares é evidente, portanto.

Uma das expressões atuais desse quadro — talvez, a mais importante por sua extensão e visibilidade — é o Programa Bolsa Família (PBF), que tem como condicionalidades a matrícula e a frequência escolar. Em outras palavras, a família usuária deve garantir a matrícula e a presença escolar mínima de 85% para seus filhos entre 6 e 15 anos, e de 75% para dependentes entre 16 e 17 anos, para garantia da permanência no programa. A frequência escolar é compreendida no PBF como instrumento de enfrentamento da condição de pobreza, pelas oportunidades contidas na experiência; daí sua valorização. No entanto, como no passado, as condições operacionais e de infraestrutura em que a escola está inserida e, mais do que isso, em que a educação deste usuário acontece, não são problematizadas ou avaliadas pelo Programa.

Assim, a qualidade da educação, a infraestrutura para a base do aprendizado naquele ambiente — condições físicas do equipamento, tempo dedicado à formação, remuneração dos profissionais da educação, suas possibilidades de qualificação e condições de trabalho, por exemplo — e as condições de sobrevivência e socio-culturais do grupo familiar dessas crianças, como partes do processo de ensino-aprendizagem, não são analisadas ou consideradas. Em outras palavras, as condições de vida do estudante e de sua família, seu acesso ao conhecimento e a maneira pela qual esse conjunto influencia suas possibilidades de desenvolvimento¹⁶ não são objeto de acompanhamento pelo programa. Sendo assim, o que está em foco no PBF são as famílias e seus indivíduos, como elementos isolados, e não as condições sociais — incluído aí, seu acesso aos serviços públicos. Esse quadro nos faz pensar na condução individualizada desse programa (focado na matricialidade familiar) e na subutilização das possibilidades educacionais e de melhoria de políticas públicas que atravessam o PBF.

Problematizando o PBF, vale afirmar que este tem hoje 11 milhões de domicílios atendidos, tendo como meta atender a 13 milhões até o final de 2010.¹⁷ O PBF tem permitido a permanência de um número significativo de crianças, que antes oscilavam entre a matrícula e o abandono escolar, ao longo do ano letivo. No entanto, essa permanência tem evidenciado no cotidiano da escola expressões da “questão social”, em especial aquelas relacionadas ao pauperismo e à violência, que anteriormente eram menos visíveis, dada a instabilidade da permanência escolar daqueles que sofrem mais intensamente com a desigualdade social.

¹⁵ Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram os carros-chefes do governo Leonel de Moura 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.

¹⁶ Debater esse quadro de condições efetivas da educação é fundamental, mas não é objetivo da presente reflexão.

¹⁷ Estes números têm sido amplamente divulgados pelos meios de comunicação. Ver <http://educacao.ig.com.br/us/2009/12/29/bolsa+familia+atendera+cerca+de+13+milhoes+de+domicilios+em+2010++9258504.html>

Essa população hoje ingressa e permanece na escola, instituição pública dotada de grande visibilidade e relevância na abordagem dos problemas decorrentes da desigualdade, especialmente se considerarmos a realidade de um país de imensa concentração de renda, poder e informação, hoje dotado de bons níveis de acesso à escola.¹⁸ No entanto, diante do sucateamento e da desqualificação desta instituição, as possibilidades de suporte para a adequada abordagem destas questões — pobreza, abandono, violência doméstica, desinformação, drogadição, expressões da violência urbana, falta de acesso a outras políticas públicas, entre outras — são limitadas. Dessa forma, mesmo diante das condicionalidades do PBF, nem a formação de qualidade acontece nem a abordagem da pobreza no sentido de seu efetivo combate ocorre. Constrói-se, em verdade, uma educação empobrecida.

Em outras palavras, programas como o PBF revelam os contornos da abordagem da questão social e das expressões do pauperismo no ambiente escolar.¹⁹ Estes permitem, de fato, que crianças e adolescentes de famílias empobrecidas melhorem suas condições de permanência na escola. 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 etc. Ainda nos anos 1980, Buffa, Arroyo e Nosella (1987) fizeram análise crítica a este respeito. Em 2001, Arroyo recoloca este mesmo debate, revelando sua atualidade. Esses autores afirmam que a escola tem se tornado um lugar triste, onde as possibilidades de aprendizagem efetiva são frágeis.

Segundo eles, 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, produtora de “quase alfabetizados”, executora de práticas assistencialistas, improvisadora de respostas para a “questão social”. O papel reflexivo da escola sobre o conhecimento produzido socialmente, bem como seu suporte para a leitura da realidade, ficam secundarizados e esmaecidos, frente à necessidade de preparar para a sociabilidade atual. Mais do que formar, a escola passa a informar valores para esta nova ordem. Não estamos aqui simplesmente descartando a hipótese de a instituição escolar constituir-se em *locus* de enfrentamento da desigualdade social. Em nossa realidade de país periférico na economia mundializada, essa tarefa precisará ser enfrentada durante muito tempo por instituições e políticas públicas diversas, inclusive a escola, caso construamos um projeto de desenvolvimento econômico e social efetivo e articulado. 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 (Arroyo, 2001). Criticando esta visão, nos diz Nosella, “o populismo con-

¹⁸ O UNICEF em 2009 indica que 97,6% das crianças brasileiras estão matriculadas na escola. Ver em http://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm

¹⁹ E a inserção de assistentes sociais, entre outros profissionais, neste espaço faz parte desta estratégia oficial de enfoque da “questão social”.

fundiu a escola com abrigo de crianças e jovens abandonados, confundiu a escola com melancólicos cursos noturnos que distribuem diplomas, confundiu alfabetização orgânica com abstrata iniciação ao uso do alfabeto” (1998, p. 182).

Não por acaso, as protoformas de programas como o PBF foram lançadas na década de 1990, na ascensão e na materialização do pensamento neoliberal, quando ocorria o aprofundamento da funcionalidade da educação ao mercado. A política educacional passava a ter representada, 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. Neste sentido, a escola (de modo especial aquela que se volta para as populações mais fragilizadas econômica e socialmente) foi sucateada, desqualificada em sua função de compreensão do mundo, e valorizada no sentido de formar comportamentos adequados à lógica do mercado (Gentili, 1996), mesmo diante da resistência dos trabalhadores da educação a este processo.²⁰

Neste marco, lembramos as recomendações do Banco Mundial²¹ quanto à pobreza nas chamadas economias periféricas (Banco Mundial, 2001), revelando elementos aí contidos. No entanto, cabem algumas considerações prévias: não desejamos conferir a esses organismos internacionais um papel maniqueísta de algoz solitário dos países periféricos, uma vez que, de fato, suas recomendações sociais e econômicas somente se efetivam com o suporte da burguesia nacional e de sua representatividade frente aos governos.

A década de 1990, neste sentido, teve a marca das prescrições dos organismos internacionais para as periferias econômicas. Segundo estes, é preciso adequar os países pobres ao livre mercado, à flexibilidade nas relações de trabalho e à competitividade, para que alcancem o crescimento. Recomendações neste sentido foram negociadas e absorvidas por governos. A fortíssima influência desses organismos na economia nacional e na condução das nossas políticas sociais seria evidenciada no cotidiano dos brasileiros, que ouviam falar deles e de suas supostas boas intenções nos noticiários diários.

Acordos econômicos bilaterais, ou como se convencionou denominar, acordos de cooperação e de assistência técnica, passam a ser firmados com vistas à adequação do modelo econômico periférico às necessidades do padrão de produção flexível. Em termos de financiamento — e isso não costuma estar na mídia mais popular —, as relações estabelecidas são, ao contrário da cooperação, baseadas em empréstimos convencionais, detentores de pesados encargos. Regras rígidas e pré-condições de ordem econômica, social e cultural para que os países possam ter acesso a financiamentos diversos traduzem as exigências desses organismos. A América Latina foi um laboratório dessas experiências, que atacaram frontalmente a frágil rede de proteção social existente (Boron, 2003).

²⁰ Neste campo, queremos lembrar a ação do SEPE/RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação) e da APEOESP/RJ (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), em especial na década de 1990.

²¹ O BM 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.

Nesse contexto de precariedade, uma nova compreensão da pobreza²² ascende. Trata-se da percepção de que o pobre é alguém privado de capacidades materiais e individuais para gerir adequadamente sua vida. Como solução para esse 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 possuem diálogo privilegiado com o Banco Mundial. Sob essa lógica, os fundamentos da desigualdade não são questionados. O foco desses olhares está no chamado “alívio da pobreza” e na criação de estratégias para torná-la menos agressiva. A recomendação é de que os serviços que se voltam para os pobres sejam mais eficientes e estejam orientados a uma conduta mais proativa diante da vida.

Nesta mesma linha de compreensão, os pobres começam a ser vistos como recurso abundante (Altmann, 2002) — no sentido produtivista do termo —, que precisa ser melhor apreciado e administrado. Em outras palavras, os pobres passam a ser entendidos como mão de obra com grande potencial a ser explorado, o que implicará sua abordagem diferenciada. Mais do que um problema evidente e temível, mais do que um risco à “*esquerdização*” das relações sociais, como Ammann (1987) critica como compreensões equivocadas em torno dos pobres, estes são redescobertos como recursos humanos e como possibilidades produtivas, pessoas geradoras de renda, consumidores potenciais. Para que esse perfil seja construído, o acesso ao trabalho é a recomendação, assim como a garantia de acesso aos níveis educacionais fundamentais e à aprendizagem profissional. Segundo essa lógica, é preciso que estes trabalhadores sejam produtivos, quer inseridos no emprego formal ou informal, quer protegidos ou desprotegidos socialmente. A produtividade e a integração adequada ao trabalho estão acima de tudo, independentemente da proteção social e do estímulo às capacidades humanas contidas na experiência. É preciso que se integrem a esse contexto sem resistência, colaborando para criar uma realidade de estabilidade e consenso, conforme esperado por organismos internacionais. O acesso ao trabalho e à escolarização — qualquer trabalho e qualquer escola — como forma de combate à pobreza se inscreve entre as estratégias de desenvolvimento sustentável perseguidas pelo Banco Mundial e sinalizadas em seu relatório sobre o desenvolvimento de 2000/2001. Segundo esse organismo, os pobres precisam ser valorizados em suas potencialidades produtivas, bem como em sua capacidade de desenvolver autonomia. Para tanto, é preciso resgatar sua capacidade produtiva, seu desejo de ascensão social e de consumo pela via do trabalho.

Assim como no campo educacional sob a perspectiva neoliberal, as palavras passam a ser dotadas de novo sentido (Frigotto, 1995). Na abordagem da pobreza será buscada uma nova semântica: não mais trabalhadores informais, mas membros de estruturas terceirizadas, não mais “biscateiros”, mas trabalhadores autônomos,

²² Diversas são as explicações em torno da categoria pobreza, da perspectiva econômica às análises que levam em conta as subjetividades dos sujeitos pobres. Essa categoria tem sido objeto de estudo especialmente depois da década de 1950. Entre os organismos internacionais, o BIRD é um dos que mais discutem a categoria pobreza e estabelecem padrões em torno da questão (Crespo e Gurovitz, 2002).

não mais beneficiários, mas usuários detentores de direitos, não mais marginalizados, mas pessoas incluídas, não mais empregados, mas colaboradores. De fato, a pobreza e o trabalhador pobre têm sido reinterpretados, em claro processo de *transformismo* da compreensão em torno da questão. Suas identidades tradicionais, historicamente reforçadas — o desvalido, o sem sorte — têm experimentado novas concepções — o perigoso (Wacquant, 2001), caso não esteja preparado para empreender.

As políticas educacionais, neste contexto, são aliadas fundamentais no projeto de tornar os pobres mais produtivos e adequados socialmente, sendo valorizadas, desta forma, como panaceia no combate à pobreza, daí o aprofundamento da relação política educacional/assistencial. Tais ações têm forte viés moral, que revela uma nova pedagogia (Neves, 2005) instaurada para a manutenção da ordem hegemônica do capital. Uma ética baseada no mercado, no consumo, na competitividade e na produtividade emerge, demonstrando sua força persuasiva. Organismos de financiamento estimulam e subsidiam esse processo.

Nesse marco, a escola pública desponta como *locus* importante de abordagem da pobreza — e vale ressaltar que esta prática é bastante comum nos países centrais desde a década de 1960 (Connel, 1995) —, constituindo-se em uma das instituições principais na abordagem da questão. Para os mais pobres,²³ as políticas educacionais são organizadas de modo a tornar o aprendizado mais acessível, palatável, produtivista, independente da qualidade e do aligeiramento da formação, sendo a escola o principal instrumento de difusão deste processo.

Para tanto, o acesso e a permanência nesse ambiente são facilitados, mas as escolas são ainda mais sucateadas e desqualificadas. Ao contrário de combater a desigualdade e prover qualidade de vida aos mais pobres — utilizando diversas políticas públicas, entre estas, as do campo educacional — faz-se a opção pelo empobrecimento da educação para os mesmos. Mais do que concretizar a educação, os espaços formativos nas periferias passam a ser tratados como locais de abordagem da pobreza e dos pobres, realizando o que Mota (2008) denomina de assistencialização das políticas sociais (no caso, a de educação), processo que ocorre aliado ao empobrecimento educacional.

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, artísticas,²⁴ religiosas e até de suporte às disciplinas, numa clara alusão de que educar é uma tarefa que pode ser realizada por qualquer um. Temas transversais relativos ao comportamento em sociedade — que são importantes e devem, de fato, ser incluídos

²³ Manacorda (2000) destaca que a escola moderna é um espaço privilegiado de contato e atenção aos pobres. Ali será conformada a educação para os trabalhadores.

²⁴ Exemplo notório deste processo é o Projeto Amigos da Escola, da Fundação Roberto Marinho, que é uma iniciativa por meio 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 imprevisto e desqualificação do processo educativo, impossível.

no dia a dia da escola, mas não devem suplantiar o aprendizado da língua portuguesa, de matemática, ciências, história etc. — assumem lugar central, a despeito de conteúdos específicos das séries, segundo pudemos observar ao longo de nossa experiência profissional junto a escolas em comunidades pobres. A escola para os pobres passa a ser, então, um lugar de arremedo.

A construção desse projeto educacional acontece em meio a disputas, mas a hegemonia do capital e dessa educação empobrecida se mostra evidente nos marcos de um Estado que ainda implementa o neoliberalismo — mesmo na vigência de um governo supostamente popular —, que afirma cada vez mais sua presença penal (Wacquant, 2001) e moral nos ambientes pobres. Dessa forma, as possibilidades educativas são transformadas em práticas produtivistas, emergencialmente administradas e apassivadoras da pobreza. A assistencialização da educação e seu empobrecimento são resultados deste processo.

Neste sentido, os assistentes sociais que atuam nos espaços educacionais, em especial nas escolas, não podem idealizar seu ingresso nestes ambientes como uma simples valorização da garantia de direitos. Trata-se de um processo muito mais complexo. Precisamos problematizar posturas românticas que encontramos em alguns profissionais — não só os de Serviço Social —, que veem na escola esta capacidade salvadora, messiânica. Nesta perspectiva, a própria educação, assim como a instituição escolar, equivocadamente são alçadas ao patamar de provedoras de justiça social, de instrumento de ascensão econômica. Reforçando a ideia de que o real é síntese de múltiplas determinações (Marx, 1987), destacamos que as análises centradas na educação isolam-na das múltiplas determinações de sua condição, que passam a ser compreendidas separadamente da base econômica, social. Sendo assim, a educação e a escola ganham *status de locus privilegiado* de enfrentamento da questão social, colocando sobre os ombros dos profissionais que lá atuam a responsabilidade por acabar com as desigualdades, o desemprego, a violência, a gravidez precoce etc. Dessa forma, fica parecendo que absorvemos um certo “*fetichismo da educação*”, já que esta aparece mitificada, provedora de equalização, instrumento de ascensão social líquido e certo. Ao contrário dessa perspectiva, a escola é um espaço contraditório, marcado pela sociedade de classes. A entrada de políticas sociais compensatórias em seu interior não é um processo simples e tampouco imbuído, necessariamente, de intencionalidade humanizadora, como aqui tentamos demonstrar. A associação entre política educacional e de assistência social está em grande evidência e demanda estudos neste sentido. Esperamos, com a esta breve reflexão, contribuir para dar visibilidade e demonstrar a relevância deste debate.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun 2002.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001; p. 270-279.

Bolsa Família atenderá cerca de 13 milhões de domicílios em 2010. Disponível em IG Educação de 29/12/2009 em <http://educacao.ig.com.br/us/2009/12/29/bolsa+familia+atendera+cerca+de+13+milhoes+de+domicilios+em+2010++9258504.html>, acesso em 12/02/2010.

BORÓN, Atilio A. El estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Org.). *América Latina*. Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003; p.153-184.

BOSI, Alfredo. *A dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

CIGNOLI, Alberto. *Estado e força de trabalho no Brasil*. Introdução à política social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

CRESPO, Antonio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como fenômeno multidimensional. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun-dez. 2002. Disponível em: <http://www16.fgv.br/rae/artigos/1178.pdf>. Acesso em: 12 out. 2009.

CUNHA, Luis Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: EDUNESP, 2000a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: EDUNESP, 2000b.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF, 1995.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FIORI, José Luis. *O vôo da coruja*. Para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes: 1996; p. 111-178.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Lima (Peru): CELATS, 1985.

KUENZER, Acácia. *O Ensino de Segundo Grau*. O trabalho com princípio educativo. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MANFREDI, Silvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, Ana Maria; FREITAS, José Cleber. *Políticas públicas de qualificação*. Desafios atuais. São Paulo: Unitrabalho, 2006.

_____. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2003.

MARX, Karl. O Capital, volumes I e III, Coleção *Os Economistas*. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1987.

MOTA, Ana Elizabete. (Org.). *O mito da Assistência Social*. Ensaio sobre Estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da Questão Social. *Temporalis*. Brasília (DF), v. 2, n. 3, jan/jun 2001.

_____. *Ditadura e Serviço Social*. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 1964. São Paulo: Cortez, 1991.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

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

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre (RS), nº 6, p.151-182, 1992. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisieteixeira/index.html>>.

OLIVEIRA, Edvaldo. LBA: trajetória de uma instituição no contexto das políticas públicas. *Revista Debates Sociais*, n. 51. Rio de Janeiro, CBCISS, 2001, p. 105-170.

OLIVEIRA, Ramón. *Agências multilaterais e a Educação Profissional brasileira*. Campinas: Alínea, 2006.

PAULILO, Andre. Aspectos políticos da reforma da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, volume 23, nº 46, 2003, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000200005&script=sci_arttext, acesso em 03/10/2010.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Crianças no Brasil*. Questões da nossa época. São Paulo: Contexto, 2000.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 25ª ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da Educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P.B. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época)

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

UNICEF. Educação brasileira melhora, mas desigualdades sociais ainda criam barreiras. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm, acesso em 16/08/2010.

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

YASBECK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*. São Paulo: Cortez, 1993.

Recebido em 16 de agosto de 2010.

Aceito para publicação em 05 de outubro de 2010.