

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Siliane Veiga Manzano Rolim Nunes

**PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:
PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?**

Sorocaba/SP

2007

Siliane Veiga Manzano Rolim Nunes

**PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:
PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González.

Sorocaba/SP
2007

Ficha Catalográfica

Nunes, Siliane Veiga Manzano Rolim
N928p Programa Escola da Família : privatização do ensino superior?
/ Siliane Veiga Manzano Rolim Nunes. -- Sorocaba, SP, 2007.
000 f.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.

1. Programa Escola da Família. 2. Ensino superior. 3. Educação
e Estado. 4. Políticas educacionais. 5. Neoliberalismo. I. Cammarano
González, Jorge Luís, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Siliane Veiga Manzano Rolim Nunes

**PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:
PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em 26 de Setembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González
Orientador e Presidente da Banca
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani
Universidade Estadual de São Paulo – USP.

*A meu pai, **José**, uma estrela no Céu, a iluminar
meu caminho sempre.*

*À minha mãe, **Regina**, porto seguro na Terra, a
aconselhar com suas palavras e exemplos,
encorajando-me sempre.*

*A meu marido **José Luiz**, minha filha **Ana
Beatriz**, razão maior de minhas conquistas, para
sempre.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos que, de alguma forma, colaboraram para que este estudo fosse concluído com êxito e em especial:

À atual equipe de Coordenação Regional do Programa Escola da Família da Diretoria de Ensino de Sorocaba pela disposição em ajudar.

Aos universitários bolsistas que, muito gentilmente, contribuíram com essa pesquisa.

Aos Supervisores da D.E. Sorocaba, pela paciência e carinho.

Ao meu amigo, Superisor Cândido, pelo trabalho a que se dispôs.

Ao meu orientador, Professor Jorge, que soube conduzir-me tão bem por um mundo, a época, desconhecido.

Aos meus familiares, especialmente, ao meu marido, pelo entusiasmo e auxílio.

Sobretudo e, principalmente, a DEUS por ter me concedido mais essa conquista.

*Deixo um sonho...
Até onde a vida alcança
Até os confins da poesia
Na magia da alquimia
Sem crenças nem profecias.*

*Deixo um sonho...
Semente de um novo dia
Aceno do amanhecer
Relutante em aceitar:
As lógicas que nos alienam
Os poderes que dominam
E vão transformando a vida
Num processo natural.*

*Deixo um sonho...
Nascente de um novo dia
Engendrando um outro ser
Radical em sua paixão
Pela vida emancipada:
Das formas de exploração
Da luta pela ilusão
Da vida coisificada!*

Jorge Luís Cammarano González

RESUMO

A Dissertação apresentada vincula-se à Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar. Ao longo deste trabalho sobre o Programa Escola da Família desenvolvo algumas considerações sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, particularmente as que se referem à Educação Superior. Observo o processo de reformas do Estado imposto pelos organismos multilaterais representativos de interesses políticos e sociais articulados à lógica do mercado. Nesse cenário, não consegui me furtar à realidade dos tempos atuais, do crescimento global e do neoliberalismo. Tentei adotar uma postura crítica frente à realidade em curso e a partir dela, compor, coerentemente neste texto, uma visão do contexto educacional, político e socioeconômico vigente, cuja exposição compõe-se de uma apresentação, três capítulos e as considerações finais. Este estudo apresenta, também, um panorama geral do Programa Escola da Família no Estado de São Paulo e na cidade de Sorocaba. A esses aspectos acrescento o levantamento socioeconômico dos 62.454 universitários que atuaram e ainda atuam no Programa Escola da Família no Estado, concentrando sua atenção nos 361 universitários que atuam na cidade de Sorocaba. Um dos aspectos referente ao Programa Escola da Família escolhido para ser analisado foi o diferencial existente desse Programa no Estado de São Paulo, em relação aos demais Estados parceiros do “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” que reside na oferta a universitários carentes, egressos do ensino médio público, uma oportunidade para cursarem a faculdade, através da concessão de bolsa de estudos, isentando-os em 100% do pagamento da mensalidade em troca de seu trabalho aos finais de semana nas escolas participantes. É com base nessas observações iniciais sobre o Programa Escola da Família que me propus a investigar: (1) Qual o interesse das Instituições de Ensino Superior privadas em estabelecer parceria com o governo do Estado de São Paulo para desenvolver o Programa Escola da Família? (2) Qual a visão dos universitários bolsistas sobre o referido Programa? Retomando os problemas e as hipóteses que orientaram esta pesquisa, interpreto sua pertinência a partir dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados.

Palavras-Chave: Programa Escola da Família; Educação Superior; Mundialização do Capital; Reformas Políticas; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The line of the research applied for this dissertation was: Knowledge and Daily School Pertaining. Through this work about the “Programa Escola da Família” it was possible to develop some considerations covering the implemented educational politics in Brazil since 1990 decade, with emphasis those related to the high education level. I observed the process of changes of the State imposed by multilateral organisms which represents politic and social interests articulated to the logic of the market. In this scenario, I had no conditions to avoid the considerations of the reality of the current times, the global growth and “neoliberalismo”. I tried to adopt a critical position front to the current reality and front it, to compose, with a coherent way in this work, a vision of the educational context, effective politic, social and economic, whose exposition is composed in one presentation, three chapters and final considerations. In addition this study it presents, also a general overview of the “Programa Escola da Família” in the State of São Paulo and the city of Sorocaba. For these aspects I added the social and economic survey of the 62.454 university students those worked and still working on the “Programa Escola da Família” concentrating its attention for 361 university students who working in Sorocaba city. An important selected aspect of the “Programa Escola da Família” to be analyzed it was the existing differential of this Program in the State of São Paulo related to the remaining States with partnership of the “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” which offers to the poor university students from the medium public school, an opportunity to study in the private university, through the free of charge monthly payment by exchanging for this work during the weekends on involved schools. With these initial considerations of the “Programa Escola da Família”, it was the base that I created my proposal to investigate: (1) What is the interest of the private universities in establishing partnership with Government of State of São Paulo in order to develop the “Programa Escola da Família”? (2) What is the vision of the chosen university students about this indicated Program? Retaking the problems and hypotheses that had guided this research, I interpret its relevancy from the collection procedures and analysis of the adopted data.

Key word: “Programa Escola da Família”; High Education Level, Globalization of the Capital, Political Reforms, “Neoliberalismo”.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução Estatística do Ensino Superior no Brasil – 1962-2001.....	43
Gráfico 2	Distribuição Idade.....	79
Gráfico 3	Distribuição Trabalho.....	79
Gráfico 4	Distribuição Moradia.....	80
Gráfico 5	Distribuição Forma de Ocupação.....	80
Gráfico 6	Distribuição Renda Familiar.....	81
Gráfico 7	Distribuição Faculdade.....	82
Gráfico 8	Distribuição Curso de Licenciatura.....	82
Gráfico 9	Distribuição Outros Cursos.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro A	Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa – (Brasil – 1960-2002).....	40
Quadro B	Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000	41
Quadro C	Evolução do número de vagas oferecidas em vestibular e outros processos seletivos na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa.....	42
Quadro D	Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2005.....	44
Quadro E	Evolução da oferta e da demanda por ensino superior - Brasil 1980 -2001.....	45
Quadro F	Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos – 2005.....	46
Quadro G	Logística Organizacional do Programa Escola da Família 2003 – 2004 – 2005.....	58
Quadro 1	Resumo dos Educadores Universitários e Voluntários.....	63
Quadro 2	Perfil dos Educadores Universitários por faixa etária e por sexo.....	64
Quadro 3	Matrículas em Cursos de Graduação Presencial, por Organização Acadêmica e Sexo dos Matriculados – 2005.....	65
Quadro 4	Perfil dos Educadores Universitários por raça/sexo.....	66
Quadro 5	Percentual da População da Educação Superior por cor/raça 2000 – 2003.....	66
Quadro 6	Perfil dos Educadores Universitários por estado civil e por sexo.....	68
Quadro 7	Perfil dos Educadores Universitários por forma de ocupação do imóvel e por sexo	69
Quadro 8	Perfil dos Educadores Universitários por tipo de residência e por sexo.....	70
Quadro 9	Perfil dos Educadores Universitários por pessoas que moram na casa e por sexo.....	71
Quadro 10	Perfil dos Educadores Universitários por renda familiar e por Sexo....	72

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 CAPÍTULO I – SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO REGIME NEOLIBERAL.....	15
2.1 Neoliberalismo e Mundialização do Capital.....	15
2.2 Neoliberalismo e Educação.....	27
2.3 Neoliberalismo e Educação Superior.....	35
3 CAPÍTULO II – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA.....	48
3.1 O Programa Escola da Família no Brasil.....	48
3.2 O Programa no Estado de São Paulo.....	54
3.3 Perfil Socioeconômico dos universitários do Estado de São Paulo.....	62
3.4 O Programa Escola da Família em Sorocaba.....	73
3.5 Perfil Socioeconômico dos universitários da cidade de Sorocaba.....	78
3.6 Análise do Questionário.....	84
4 CAPÍTULO III – O QUE OS DADOS POSSIBILITAM AFIRMAR.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – Questionário.....	106
ANEXO A - Decreto 48.781 de 07/07/2004.....	109
ANEXO B - Resolução SE 82/06 de 11/12/2006.....	111

1 APRESENTAÇÃO

O presente estudo examina o Programa Escola da Família. Este Programa, que segue as principais metas e diretrizes do Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, instituído no Brasil pela UNESCO, concede bolsas de estudos a universitários de baixa renda. Trata-se de investigar o provável interesse das Instituições de Ensino Superior nessa parceria.

A preferência por esse tema surgiu em 2004, quando ingressei no cargo de Supervisor de Ensino, na Diretoria de Ensino de Sorocaba (SP), recebendo como atribuição a supervisão do Programa na cidade. Assim como o Programa Escola da Família foi implementado em São Paulo, outros Programas fundamentados pelo “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, estão sendo desenvolvidos nos Estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Piauí, Sergipe, Santa Catarina e no município de Curitiba.

O Programa Escola da Família foi instituído como política pública do Estado de São Paulo em julho de 2004, com o Decreto 48.781 de 07/07/2004 (DOE 08/07/2004), dando início às suas atividades em agosto de 2003, antes mesmo da publicação do referido Decreto, abrangendo, nos 40 primeiros meses de sua existência, as 5.306 escolas, nos 645 municípios do Estado, que ficam abertas aos finais de semana, tentando, dessa forma, reduzir a falta de opções de cultura e lazer para os adolescentes. A presença do Programa no Estado de São Paulo movimentou até 2006, recursos de aproximadamente 200 milhões de reais por ano.

O grande diferencial desse Programa no Estado de São Paulo, em relação aos demais Estados parceiros do “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, reside na oferta a universitários carentes, egressos do ensino médio público, de uma oportunidade para cursarem a faculdade, através da concessão de bolsa de estudos, isentando-os em 100% do pagamento da mensalidade em troca de seu trabalho aos finais de semana nas escolas participantes.

O Programa conta com a parceria de 324 Instituições de Ensino Superior privadas em todo o Estado que oferecem bolsas de estudos para os universitários já matriculados nessas Instituições, determinando, dentre os cursos disponíveis e pré-

estabelecidos pela Instituição, quais serão oferecidos e quantas vagas serão destinadas nessas condições aos bolsistas do Programa Escola da Família.

Os estudantes, contemplados com a bolsa-universidade, atuam nas escolas durante 8 horas presenciais aos sábados e 8 horas aos domingos. Sua participação envolve a elaboração de projetos e a condução de oficinas conforme sua área de estudo ou habilidade pessoal. Sua permanência no Programa requer o bom desempenho escolar no curso de graduação escolhido. A presença dos universitários bolsistas substitui a atuação de profissionais remunerados qualificados em outros Estados como “animadores ou dinamizadores temáticos”.

É com base nessas observações iniciais sobre o Programa Escola da Família que me propus a investigar dois, dentre seus vários aspectos, que considero relevantes e aqui assumem a dimensão de problemas: (1) Qual o interesse das Instituições de Ensino Superior privadas em estabelecer parceria com o governo do Estado de São Paulo para desenvolver o Programa Escola da Família? (2) Qual a visão dos universitários bolsistas sobre o referido Programa?

Uma possível resposta a estas indagações demanda a elaboração de algumas hipóteses. Destas, duas são relativas à parceria das Universidades particulares com o governo estadual. Uma considera que as Universidades são instituições eticamente comprometidas com a formação de todos os indivíduos e suas ações estariam atentas ao atendimento da parcela carente da população em condições de ingressar neste nível de ensino. A outra observaria que o governo estadual paulista busca, por meio do Programa Escola da Família, socorrer a iniciativa privada em função da retração das matrículas nesse nível de ensino com o ingresso dos universitários bolsistas.

Outras duas hipóteses nos parecem necessárias e suficientes para abordar o problema relativo à visão que os universitários bolsistas têm do Programa Escola da Família. A primeira pondera que os alunos bolsistas avaliam sua participação no Programa como forma de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas do Estado de São Paulo. A segunda procura compreender como os alunos bolsistas qualificam as iniciativas dos órgãos estaduais visando ao ingresso de jovens carentes no ensino universitário paulista.

Nesse estudo, não consegui me furtar à realidade dos tempos atuais, do crescimento global e do neoliberalismo. Tentei adotar uma postura crítica frente à realidade em curso e, a partir dela, compor coerentemente neste texto uma visão do

contexto educacional, político e socioeconômico vigente, cuja exposição foi organizada como segue:

No capítulo I, SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO REGIME NEOLIBERAL, apresento algumas características dessa realidade, abordando a influência dos organismos multilaterais sobre as políticas públicas educacionais instituídas a partir da década de 1990 e os problemas da Educação Superior frente a uma nova demanda advinda da mundialização do capital.

O capítulo II, denominado O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, traça um breve histórico do “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, instituído no Brasil pela UNESCO, a partir de 2000, do qual originou o Programa Escola da Família, desenvolvido no Governo de Geraldo Alckmin (2003 a 2006). Apresenta, também, um panorama geral do Programa no Estado de São Paulo e na cidade de Sorocaba. A esses aspectos acrescentamos o levantamento socioeconômico dos 62.454 universitários que atuaram e ainda atuam no Programa Escola da Família no Estado e também dos 361 universitários que atuam na cidade de Sorocaba.

No terceiro capítulo: O QUE OS DADOS POSSIBILITAM AFIRMAR, retomo os problemas e as hipóteses que orientaram esta pesquisa, buscando interpretar sua pertinência a partir dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados. E procuro discernir se o Programa Escola da Família atende às necessidades dos universitários bolsistas e se estes, por sua vez, contemplam com sua participação um dos objetivos do Programa que é o de combater a exclusão social.

Não tenho, neste estudo, a pretensão de esgotar o tema abordado. Ao contrário, pretendo, sim, suscitar debates, indagações e, acima de tudo, refletir sobre a realidade atual, na qual o sistema neoliberal tenta incutir nos vários segmentos da sociedade que a única forma possível de gerir a Educação é manter essa estreita relação entre o sistema econômico mundial e o sistema educacional, de forma a mercantilizar cada vez mais a educação. Em suma, busco refletir sobre um futuro que, diferente do que muitos pensam, não está determinado, ao contrário, ele pode e deve ser mudado.

2 CAPÍTULO I

SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO REGIME NEOLIBERAL

2.1 Neoliberalismo e Mundialização do Capital

Neste capítulo desenvolvo algumas considerações sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, particularmente as que se referem à Educação Superior. Observo o processo de reformas do Estado imposto pelos organismos multilaterais representativos de interesses políticos e sociais articulados à lógica do mercado. Um dos porta-vozes desse processo afirma:

[...] sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são mais donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global. (discurso do então Presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn [1995-2000] em setembro de 1999, *apud* SILVA, 2002, p. 111)

Considero que o discurso de Wolfensohn nos aponta uma nova era, a era da Globalização Mundial, na qual todos os Estados são afetados de alguma maneira, com mais ou menos intensidade e de diversas formas, tornando-os dependentes uns dos outros. Esse processo parece exigir que a humanidade se adapte a essa nova era global, surgida a partir das duas últimas décadas do século XX no mundo. Essa adaptação requer cumprir novas regras de sobrevivência, adotando novo comportamento que corresponda à nova arquitetura financeira global, de forma a atender as imposições do imperioso “ditador” desses novos tempos: o mercado financeiro, que se constituiu na “peça-chave” dentro do padrão de desenvolvimento atual.

Reconhecendo a dificuldade em utilizar conceitos que explicitem de forma clara os vários aspectos do tema escolhido e tendo anteriormente utilizado o termo “globalização” para caracterizar o contexto investigado, recorro a François Chesnais

(1996) em seu livro “A mundialização do capital”. E isto para reiterar a dificuldade em utilizar conceitos e destacar que esta dificuldade deriva do próprio sentido que diferentes autores conferem a um determinado processo. Assim, enquanto Wolfensohn denomina o processo de transformações da sociedade capitalista contemporânea de “globalização”, Chesnais denomina esse processo de “mundialização do capital”. Aqui não temos condições de avançar na discussão sobre o referencial teórico que sustenta cada um dos conceitos. Entretanto, considera-se mais apropriado o termo “mundialização do capital” porque, segundo o próprio Chesnais: “tem o poder de diminuir, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos “global” e “globalização”” (CHESNAIS, 1996, p.24).

Para Chesnais (1996), a idéia de se construir instituições políticas mundiais que possam controlar o movimento da economia que se mundializou, é muito mais fortemente introduzida com a palavra “mundial” do que com o termo “global”. E esse tipo de controle é o que os organismos multilaterais menos querem. (op. cit. p.24). Ainda para o autor, a mundialização do capital designa muito mais do que apenas outra etapa do processo de internacionalização que conhecíamos desde 1950, designa, isto sim, “uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação”. (CHESNAIS, 1996, p. 13) Em seu artigo “Um Programa de Ruptura com o Neoliberalismo” (1999) complementa:

O termo ‘mundialização do capital’ designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e Grã-Bretanha. (CHESNAIS, 1999, p.77)

Muito embora considere importante e utilize o termo mundialização do capital no decorrer deste trabalho, concordo com o termo Globalização utilizado pelo autor José Dias Sobrinho (2005) em seu livro “Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?”, a quem recorro para possibilitar a apreensão da complexidade desse processo apontada por Chesnais. A análise de Sobrinho caracteriza a globalização como um processo que apresenta várias dimensões nas quais interagem continuamente e são interdependentes “a economia, as finanças, o mercado, a política, as relações

pessoais, os sistemas de informação e comunicação, a ciência e a tecnologia, a cultura, a educação”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 51).

Os autores supracitados nos auxiliam na compreensão das múltiplas dimensões desse processo de transformações da sociedade capitalista contemporânea. Essas transformações interferem na realidade social e, especificamente, na educação escolar. Dentre as várias mudanças observadas pelos referidos autores chamam a atenção o surgimento de uma nova noção de tempo e espaço no mundo; o contato entre diferentes culturas mediado em parte pelo crescimento dos meios de comunicação; a circulação quase que instantânea de novas informações. A dinâmica desse processo que, como foi observado, também atinge a educação escolar, parece distanciar cada vez mais a escola da possibilidade de compreendê-lo e supostamente acompanhá-lo.

Embasada, ainda por Dias Sobrinho (2005), avalio que a globalização trouxe conquistas e avanços relevantes para a história da humanidade. Essas conquistas e avanços também se concretizaram na área do saber e no setor da tecnologia da informação. Entretanto, caberia indagar se esse extraordinário desenvolvimento proveniente da globalização contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais ou para o fortalecimento do individualismo, do consumismo e de outras práticas sociais que invalidam a possibilidade de formas de vida centradas na solidariedade.

O exame dos aspectos positivos e negativos advindos das conquistas e avanços da sociedade contemporânea e seus impactos na área educacional nos coloca a questão da política, ou melhor, das políticas sociais que planejam, administram e orientam a vida social. Para nosso propósito trata-se da política educacional em cujo contexto é desenvolvido o Programa Escola da Família.

Para abordar a dinâmica das Políticas Educacionais considero necessário entendermos minimamente seu vínculo com instituições representativas dos interesses do capital, como por exemplo, o Banco Mundial¹, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional

¹ O Banco Mundial é constituído por um grupo de agências e de instituições multilaterais interligados: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD – fundado em 1944, se dedica ao financiamento de países de economias emergentes; Agência Internacional de Desenvolvimento, fundada em 1960, dedica-se ao financiamento dos países mais pobres; Cooperação Financeira Internacional é uma instituição voltada ao setor privado de países emergentes; Agência Multilateral de Garantias de Investimento oferece garantias aos investidores estrangeiros; Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos opera com arbitragem e acordos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156)

(FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico² (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). A presença dessas agências fomenta as novas relações entre educação escolar e a formação dos indivíduos para o mercado. Nesse itinerário a educação deixa de ser concebida como direito do cidadão e dever do Estado, e passa a ser tratada como mercadoria.

Notoriamente o Estado ocupa importante papel em nossas vidas e nas sociedades contemporâneas. Interfere no cotidiano de todos os cidadãos seja criando normas, implantando programas, prestando serviços à população. Produz as leis que regulam a sociedade, estabelecendo e arrecadando tributos e destinando-os a diversos fins, com poder para estabelecer as sanções sociais, determinando, assim os rumos de uma sociedade.

A relevância do papel do Estado e, em contrapartida, as dificuldades que envolvem sua conceituação, exigem a busca de referenciais que contribuam minimamente com a superação desta dificuldade. Assim recorro a Roberto Gerardo Bianchetti, (1997) que em seu livro “Modelo neoliberal e políticas educacionais” apresenta, entre outras, a definição proposta pelas teorias críticas para o Estado Capitalista como sendo “um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista” (BIANCHETTI, 1997, p. 78). Definição que Bianchetti complementa com a interpretação gramsciana, segundo a qual o Estado está constituído por “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, como também busca conquistar o consentimento daqueles sobre os quais exerce sua dominação”. (GRAMSCI *apud* BIANCHETTI, 1997, p.79)

² A OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) nasceu em 1961, sucedendo a OECE (Organização Européia de Cooperação Econômica). A OCDE é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. A convenção constitutiva da OCDE foi assinada em 14/12/1960 pelos seus 20 membros fundadores, 18 países europeus (Alemanha, Áustria, França, Reino Unido, Itália, Grécia, Irlanda, Países Baixos, Suécia, Luxemburgo, Portugal, Suíça, Bélgica, Dinamarca, Islândia, Noruega, Espanha e Turquia, mais Estados Unidos e Canadá). Hoje mais 10 países se tornaram membros da Organização, são eles: Austrália, Coréia, Finlândia, Hungria, Japão, México, Nova Zelândia, Polônia, República Checa, República Eslovaca. Ver site oficial da Controladoria-Geral da União - CGU (<http://www.cgu.gov.br>)

Outra fonte importante para conceituarmos o Estado é fornecida por Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2006) autores do “Dicionário Básico de Filosofia”. Aqui Estado significa: “conjunto organizado das instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc., sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e independente. O Estado constitui a emanção da sociedade civil e representa a nação”, diferentemente de Governo que os mesmos autores definem como “conjunto de pessoas às quais a sociedade civil delega, direta ou indiretamente, o poder de dirigir o Estado” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 94).

Esta distinção entre Estado e governo é importante porque a investigação do Programa Escola da Família envolve o Estado como formulador da política educacional e o governo estadual paulista como executor dessa proposta.

Ponderamos que os Estados, em geral, deveriam oferecer políticas sociais e educacionais para sua população. Entretanto, isso nem sempre ocorre, pois algumas políticas oferecidas são mais focalizadas e redistributivas, outras mais universais e distributivas. Essas ações deveriam ser praticadas com o objetivo de minimizar as desigualdades geradas pelo desenvolvimento socioeconômico da sociedade capitalista numa tentativa de redistribuir os benefícios sociais produzidos nessa sociedade, tendo como papel principal garantir condições dignas de vida a todos.

Parte dessa possibilidade ocorreu historicamente no período pós-segunda Guerra Mundial quando em regiões de capitalismo avançado como, por exemplo, nos Estados Unidos, ocorreu o que se chama de Estado de Bem-Estar Social. Esse Estado proporciona a oportunidade de acesso universal e gratuito aos cidadãos, sem discriminação, a certos bens e serviços e à prestação de benefícios mínimos a todos. “É o mínimo oferecido a todos”. (FALEIROS, 1991, p. 19). O Estado de Bem-Estar Social implementa políticas universalistas e distributivas, reconhecendo as necessidades básicas dos cidadãos que não têm acesso a determinados bens produzidos socialmente.

Entretanto, a sociedade civil definida como “conjunto dos homens ou cidadãos, vivendo numa certa sociedade e sob leis comuns” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.94) deve reconhecer que esses direitos dos cidadãos não surgem naturalmente. São conquistados em duras lutas e movimentos entre diferentes forças sociais, “não constituindo, pois, o resultado mecânico de acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do

Estado. Essas políticas não caem do céu...” (FALEIROS, 1991, p. 62). E o Estado, percebendo que essas lutas sociais podem ameaçar de alguma forma a ordem capitalista, busca contê-las pela repressão ou pelo atendimento parcial das reivindicações. (FALEIROS, 1991, p. 63). Esses avanços sociais obtidos de forma tão penosa pelos setores socialmente majoritários foram se desconstituindo com o advento do neoliberalismo. Esse trouxe consigo o predomínio dos interesses econômicos e financeiros sobre os da solidariedade e do trabalho, impondo um forte retrocesso a essas conquistas.

Nesse novo cenário de avanço do neoliberalismo, João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi, (2001), em “Novas faces da educação superior no Brasil”, denominam o Estado que implementa políticas focalizadas e descentralizadas como Estado Gestor, pois carrega em si a racionalidade empresarial capitalista, “tornando as teorias organizacionais as verdadeiras teorias políticas do estado moderno” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.119), implantando políticas dirigidas apenas a uma parte dos indivíduos que são tratados, nessa visão, mais como clientes do que como cidadãos. Um desafio seria entender como esse Estado Gestor está se posicionando frente aos novos condicionamentos de uma mudança geral, em nível mundial, para atender à mundialização do capital. Como a mundialização do capital é um fenômeno sem fronteiras físicas ou políticas, os Estados devem efetuar suas reformas, seja de caráter político ou educacional, para responder aos impactos desse fenômeno.

O Brasil não foge a essa regra e, durante vários embates na Assembléia Constituinte (1986-1988), ainda durante o Governo Sarney, o projeto neoliberal foi se desenhando e se fortalecendo aos poucos, culminando em 1990, com a afirmação do projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico implantado, com força total no Brasil, a partir do Governo Collor. (FILGUEIRAS, 2005).

Essa nova forma de organização do capitalismo introduzida, com maior ênfase, a partir de 1990, segundo Silva Jr. e Sguissardi, tornou o Brasil “o país das reformas” e com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1995, o país “catalisou toda a mudança social necessária a sua entrada no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal”. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 78)

Essas reformas foram delineadas por determinação dos organismos multilaterais, em especial FMI e Banco Mundial, como mostra Antonio Lisboa Leitão Souza (2002) em seu texto “Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão”, detalhando os quatro grandes objetivos centrais nas orientações internacionais que balizaram as Reformas do Estado desde o início da década de 1990: “a) melhoria da *eficácia* da atividade administrativa; b) melhoria da *qualidade* na prestação de serviços públicos; c) diminuição das *despesas públicas*; d) aumento da *produtividade* na Administração do Estado” (SOUZA, 2002, p.90). O Brasil, que se submeteu ao FMI e ao BIRD, assim como outros países periféricos adotaram e implementaram essas orientações modernizando e aperfeiçoando seus serviços, utilizando os mesmos padrões e critérios dos países ricos, “entrando em sintonia política e ideológica com a nova lógica produtiva e de mercado globalizado, sob a ameaça de ‘perderem o bonde da história’”. (SOUZA, 2002, p.90)

O argumento de Souza corrobora o pensamento de Silva Jr. e Sguissardi (2001), que afirmaram haver uma articulação irrefutável entre as Reformas de Estado e as diretrizes dos organismos multilaterais que vêm, insistentemente, sugerindo aos países periféricos medidas urgentes. Na pauta destas medidas se encontram o equilíbrio orçamentário baseado na redução de gastos públicos; a desregulamentação dos mercados domésticos com menos intervenção do Estado; a privatização das empresas e serviços públicos, incluindo a educação, ciência, pesquisa, cultura e saúde. Ainda segundo os referidos autores na Reforma do Estado:

[...] centrada especialmente na reforma de seu aparelho administrativo, destaca-se sua concepção de modernização (ancorada na eficiência), dos setores do Estado (núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e *competitivos*, e produção de bens e serviços para o mercado), de propriedade (estatal, privada e pública não-estatal) e de modelos de administração pública (patrimonialista, racional-burocrático e gerencial). Destaca-se ainda a valorização da administração privada, a descentralização, a autonomia, mas com controle (centralizado) por resultados” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001. p. 68).

Silva Jr. e Sguissardi, referindo-se ao Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado pelo MARE³, e aprovado pelo Presidente da República do Brasil em setembro de 1995, concluem que a reforma do Estado significa, para os autores do documento, entre outras coisas, “[...] transferir para o setor privado as atividades que

³ MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.

podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais [...]” (Brasil, MARE, 1995, *apud* SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.40).

Partindo-se dessa perspectiva passo a entender que o Brasil rezou pela cartilha dos organismos multilaterais quando se movimentou para “não perder o bonde da história”, se adequando às novas regras mundiais, à ideologia neoliberal e às imposições do mercado financeiro. Podemos observar os sinais desse processo na política social e educacional a partir da década de 1990. É nessa década que, segundo Silva Jr. e Sguissardi, o Estado deixa sua função de estruturador da economia - que assumia desde a década de 1930 - para assumir a condição de Estado Gestor. Nessa transição o Estado se “desvencilha de muitas de suas funções específicas tradicionais para transferi-las total ou parcialmente para o mercado”. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 119)

De forma mais contundente, nas últimas duas décadas tivemos no Brasil uma alteração das políticas sociais e educacionais em função da redefinição do papel do Estado como agente de regulação social, ocasionada pelas transformações do capitalismo contemporâneo e da mundialização do capital. Passou-se, então, à execução de medidas de contenção de gastos na área social; à desregulamentação da economia e à prática de uma administração moderna e racional. Essas orientações dos grupos dominantes configuram assim o “Estado Mínimo”, expressão usada para traduzir que o investimento público acontece apenas onde há grande pobreza e se faz estritamente necessário garantir a continuidade do mínimo de condições de existência para os mais pobres. Os serviços mais rentáveis são privatizados, a União transfere para Estados e Municípios a tarefa de investir nas áreas sociais, com ajuda de empresas, organizações não-governamentais e entidades filantrópicas, apelando para a generosidade e a solidariedade do povo, convertida, por exemplo, no denominado trabalho voluntário.

Entretanto, é necessário deixar claro que a passagem do modelo de Estado de Bem-Estar Social, provedor e regulador, para o modelo de Estado minimalista, sob a lógica neoliberal, se refere apenas aos investimentos sociais e nas intervenções econômicas, porém esse novo modelo é forte na sua capacidade de intervir de forma a romper com o modelo antes estabelecido. E isto sem atentarmos para a precariedade e/ou quase inviabilidade do Estado de Bem-Estar nos períodos que marcaram o regime republicano no Brasil.

Destaque-se que o termo “Estado Mínimo”, segundo Pablo Gentili (2001) em seu texto “Adeus à escola pública”, não deve levar à confusão de supor que os setores neoliberais neguem a necessidade de um Estado que participe fortemente no contexto social mais amplo. O que os neoliberais combatem é o “bem-estar” que assumia a intervenção histórica do Estado na perspectiva de uma política social que, tensionada pelo poder político-organizativo dos trabalhadores, acenava com uma igualdade nociva e desmotivadora de um dos princípios neoliberais: a concorrência entre os indivíduos. Assim os representantes do neoliberalismo propõem um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Dessa forma, “O Estado neoliberal é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’”. (GENTILI et.al., 2001, p. 236-237)

Nesse cenário, os discursos hegemônicos tentam ocultar a visão de Estado forte, mascarando a realidade em benefício próprio. Desta perspectiva, ao se promover como Estado Mínimo, os setores dominantes transferem para a sociedade muitas de suas responsabilidades. Dessa forma, passo a entender melhor o incontestável poder para formação de opinião que detém os meios de comunicação, particularmente a televisão, sobre a população. Graças à colaboração de grande parte da mídia televisiva e até escrita que apresenta reiteradas vezes propagandas do tipo: “Generosidade. Passe-a adiante!” ou programas como “Criança Esperança” e “Teleton” entre outros, o aparelho estatal acaba realizando eficazmente a inculcação da ideologia neoliberal, doutrinando a população e conseguindo que a sociedade assumira e substitua o papel do Estado em diversos campos da vida social.

Nesse contexto, considero que a política neoliberal, surgida a partir de meados da década de 1970, embora tente se mostrar imparcial, apresenta uma forte dimensão ideológica, quando procura mascarar a dominação que exerce. Podemos dizer que o neoliberalismo se traduz nas idéias que se tornaram tendencialmente hegemônicas e se transformaram em uma ideologia que busca se universalizar e que perpassa todo o processo de mundialização do capital.

Por tratarmos aqui a política neoliberal em sua dimensão ideológica, considero importante registrar a contribuição de Marilena Chaui (1995), que em seu livro “Convite à Filosofia”, define ideologia, referenciada em Marx, como um processo que contém:

A inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado leva à produção de **imagens** e **idéias** que pretendem representar a realidade. As imagens formam um imaginário social invertido – um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes etc.. Tomadas como idéias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a **ideologia**. A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico. (CHAUI, 1995, p. 416-417 – grifos no original).

Dessa perspectiva, a ideologia neoliberal tem o papel de dissimular a presença da luta de classes, negar as desigualdades sociais, ou seja, alimentar o suposto de que se a desigualdade existe, ela é fruto do esforço de uns em contraposição ao desinteresse e à falta de ambição de outros. Em outros termos, a desigualdade é concebida como diferenças naturais entre os indivíduos que se tornam bem sucedidos ou fracassados. As imagens se invertem de tal forma que as pessoas se conformam quando são responsabilizadas individualmente por seus insucessos e acabam acreditando nisso, passando a explicar sua realidade a partir dessa crença.

Outro aspecto que deve ser destacado, de acordo com a autora seria a tentativa por parte dos setores socialmente dominantes de “oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais”. E acrescenta: “a ideologia é a lógica da dominação social e política”. (CHAUI, 1995, p.418)

Outra contribuição que nos ajuda a compreender o problema da ideologia como expressão das lutas sociais no capitalismo é a de Alberto Tosi Rodrigues (2004) que em seu livro “Sociologia da Educação”, argumenta como segue:

[...] na cabeça dos homens que vivem sob esse sistema (capitalista), isso é percebido no plano das idéias, como algo normal, natural. Ao trabalhador lhe parece natural que certas pessoas tenham que trabalhar em troca de um salário para viver, como se isso sempre houvesse existido e, mais ainda, como se tivesse que continuar existindo para sempre. Esse indivíduo não vê a sociedade capitalista como uma sociedade historicamente construída pela luta entre uma classe com intenção de ser a classe dominante (a burguesia) e outras classes, que acabaram sendo submetidas a esta dominante, transformando-se em proletariado. À medida que o tempo passa e a sociedade capitalista se estabiliza, ela é percebida pelas pessoas, na vida cotidiana, como a única sociedade possível. (RODRIGUES, 2004, p.43)

A crença arraigada nos indivíduos que vêem a sociedade capitalista como a única sociedade possível, aceitando as desigualdades impostas pela lógica capitalista e concebidas pela ideologia neoliberal como se fosse uma consequência

obrigatória do progresso e do desenvolvimento atual, contribui sobremaneira com a visão neoliberal que tem na desigualdade dos homens o seu ponto fundamental. Esse princípio é disseminado como sendo uma necessidade social vital à manutenção do “status quo” e possibilita ao Estado assumir um “papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na realidade, produz a dinâmica social”. (BIANCHETTI, 1997, p. 78)

Com base nessas observações considero que a concepção de um mundo baseado na união e cumplicidade Estado-mercado, com ambos beneficiados por essa parceria, parece já não corresponder ao esperado para o atendimento dos interesses de toda a sociedade. Segundo José Luiz Sanfelice (2003), em seu texto “Estado e Política Educacional”, o Estado, estando voltado para atender às imposições e interesses do mercado e fortalecido por ele, tornou-se omissivo em relação aos interesses da população, fazendo dessa forma com que a sociedade concorra numa disputa individualista como única possibilidade de ajuste e de sobrevivência. Dessa forma, Sanfelice complementa: “O Estado, minimizado para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais”. (SANFELICE, 2003, p.165).

Esse tipo de parceria entre um Estado mínimo e um mercado irrestrito que conta com o apoio do Banco Mundial e do FMI – Fundo Monetário Internacional, contribui para que de um lado a miséria cresça, tornando-se “natural”. De outra parte, a acumulação de capital cada vez maior, abrangendo uma pequena parcela da sociedade, alimentaria a expectativa de que é urgente e imprescindível a participação do Estado na implementação das políticas públicas sociais, principalmente nos países em que existe forte exclusão social, como o Brasil.

Participação essa que deve ser muito diferente daquela sugerida pelos órgãos multilaterais, que trabalham para criar soluções que possibilitam a permanência das raízes históricas dessa realidade, financiando “ajuda” aos pobres para, se possível, perpetuar a pobreza.

O estágio avançado de desenvolvimento do sistema capitalista em sua versão neoliberal pelo qual estamos passando atualmente provoca uma inversão e até uma distorção de valores e interesses da população que, estimulada pelas propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, passa a interpretar como seus os interesses do mercado. Aqui transparece mais uma vitória desse imperioso “ditador” – o mercado. As pessoas encontram inúmeras dificuldades e entraves para refletir

sobre valores e interesses alternativos e contrários aos interesses e valores predominantes que reduzem cada pessoa à capacidade de ter, isto é, de consumir.

Como entender nesse contexto as políticas públicas? As políticas públicas constituem os Programas de ações que evidenciam a presença do Estado e do Governo na sociedade e atendem a aspectos da vida cotidiana dos cidadãos. Propõem-se mitigar as desigualdades existentes, o que vem contrariar fortemente as normas da agenda neoliberal, pois em seu discurso é a desigualdade que levaria os indivíduos a melhorar mediante acirrada competição entre si. (GENTILLI et.al., 2001, p. 242). As políticas públicas deveriam estar intimamente associadas aos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais que constituem a chamada “segunda geração de direitos”⁴ caracterizados por atividades de prestação de serviços do Estado que asseguram igualdade aos Direitos de Primeira Geração. As áreas de intervenção das políticas sociais mais comuns são: alimentação, saúde, transporte, educação, previdência ou seguridade social que normalmente são listadas como políticas de esferas da sociedade passíveis de intervenção do Estado. Acrescentando-se que as políticas sociais deveriam atender aos cidadãos, independente da posição que ocupam na sociedade e de terem ou não, condições de pagar pelos serviços que o Estado oferece. Entretanto, a parceria constante entre mercado e Estado e entre mercado e organismos da sociedade civil, acaba controlando, por meio de seus encaminhamentos as ações da sociedade. Os meios que o Estado oferece torna o acesso aos serviços sociais da população brasileira muito condicionado a sua capacidade de pagamento pelos serviços. Ou seja, o cidadão que apresenta condições para custear o serviço de saúde, por exemplo, obtém supostamente um melhor atendimento médico do que aquele que recorre ao serviço público de saúde. Esta situação se alastra para todos os campos de intervenção da política social e alimenta o argumento de que os serviços públicos são de baixa qualidade, numa sutil armadilha que busca o abandono da sociedade civil, da luta pelos direitos

⁴ A partir do séc. XIX, com a revolução industrial, os operários passaram a reivindicar novos direitos, ocorrendo uma ampliação progressiva dos direitos do homem e do cidadão. Insistiam na necessidade da presença do Estado para garantir o efetivo exercício dos direitos sociais a todos os que, por sua posição subalterna na sociedade, estavam impedidos de exercê-los. A partir desses movimentos sociais, surge a chamada “segunda geração de direitos”. Se os direitos da primeira geração tinham por referência a liberdade, esses têm como tônica a igualdade. São também chamados de direitos sociais, econômicos e culturais e incluem, entre outros, o direito a trabalho, organização sindical, greve, estabilidade no emprego, segurança no trabalho, previdência social, saúde, educação gratuita e acesso à cultura e moradia. (<http://www.educarede.org.br>)

sociais ampliados e de qualidade. Contudo, ao fazer isso, colaboramos para o enfraquecimento do sistema público, quando usamos direitos sociais em contraposição aos serviços sociais.

Nessa perspectiva Silva Jr. e Sguissardi (2001, p.75) afirmam que:

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto das teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta.

Reforçando o pensamento de Silva Jr. e Sguissardi e também numa perspectiva crítica, Gentili alerta que a desordem neoliberal impõe um processo de “seleção natural” quando se utiliza da violência do mercado contra o bem-estar das maiorias (GENTILI et.al., 2001, p. 244). Essa “seleção natural”, para o sistema neoliberal, expressa o grau mais perfeito de desenvolvimento da espécie humana.

Até que ponto essa realidade imposta pelo sistema neoliberal, que estimula a “seleção natural” entre os indivíduos, compõe o universo do campo educacional brasileiro? Responder a esta indagação, mesmo que precariamente, se faz necessário, tendo em vista o Programa Escola da Família estar intimamente relacionado com a política educacional do Estado de São Paulo.

2.2 Neoliberalismo e Educação

Essa realidade se reflete e atinge diretamente o campo educacional, no âmbito do direcionamento dos interesses e investimentos em políticas educacionais, com a presença do Banco Mundial e outros organismos multilaterais que atuam na consolidação da nova ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente nos chamados países em desenvolvimento ou emergentes.

A partir da década de 1980 esses organismos multilaterais tiveram revigorada sua atuação no Brasil, quando difundiram, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 239).

Atentando para as orientações gerais do Banco Mundial podemos supor que a mesma lógica do campo econômico deve acompanhar a racionalização no campo educativo. Assim as políticas educacionais, induzidas pelas reformas atreladas ao ideário neoliberal refletem, sobretudo, na adoção do Programa de Ajuste Estrutural⁵ (PAE).

Nesse contexto, Maria Abadia da Silva (2002), em seu livro “Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial”, afirma que os princípios e diretrizes do Banco Mundial adotados como norma de redefinição da função do Estado como liberalização, desregulamentação, privatização, minimização de políticas sociais, entre outras, “difundiram-se por todos os Estados da América Latina que se submeteram às exigências do Banco Mundial e do FMI para efetuarem o pagamento de suas dívidas externas ou se subordinaram às regras contratuais para novos empréstimos”. (SILVA, 2002, p.11)

A autora revela, ainda, que, para analisarmos a função desses organismos multilaterais sobre a educação, devemos ter consciência de que:

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional monitoram intensamente, as economias dos Estados da América Latina, submetendo-as a reformas educacionais racionais em todos os níveis escolares e à divisão internacional do conhecimento e do trabalho. Sob a falácia da ajuda, de cooperação técnico-financeira e de alívio da pobreza, o Banco Mundial estende o seu poder político-econômico sobre os países devedores com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e o apoio das elites dirigentes. (SILVA, 2002, p. 45)

Reforça a idéia exposta acima o discurso do Presidente do Banco Mundial, no período entre 1968 a 1981, Robert S. Mc Namara, com respeito à “ajuda” desse Banco para os países em desenvolvimento:

[...] sempre considerei o Banco Mundial como mais que um banco: como uma agência de desenvolvimento. Mas, devo acentuar também que o BIRD é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois princípios fundamentais: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só

⁵ PAE – Programa de Ajuste Estrutural – “imposto pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, a partir da década de 1980, aos países em desenvolvimento como condição para a renegociação da dívida externa. Apresenta duas fases distintas: primeira, a estabilização macroeconômica a curto prazo, implicando desvalorização da moeda, liberalização de preços e austeridade orçamentária; e segunda, a implementação de diversas reformas estruturais e setoriais”. (SILVA, 2002, p. 10)

concedemos empréstimo quando concorrem essas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar juros e outros encargos, nas datas previstas. (MC NAMARA, apud SILVA, 2002, p.56)

Para Silva (2002) o consentimento do governo federal, presidido por Fernando Henrique Cardoso, na intervenção do Banco Mundial está explícito nas alterações constitucionais e nas diversas reformas instituídas pelo governo para atendimento das imposições do mercado e dos organismos multilaterais, de forma a controlar gastos no setor público, induzindo gradualmente à prática da concorrência dos serviços públicos para serem redefinidos pelo mercado e, se possível, privatizados.

No âmbito educacional esse consentimento aparece no direcionamento de políticas para descentralização administrativa e financeira dando ênfase aos resultados e à racionalização dos recursos públicos; prioridade para a produtividade, qualidade e competitividade; informatização de dados estatísticos; parcerias; políticas de autofinanciamento; autoritarismo nas decisões relacionadas à educação pública; recentralização do processo de avaliação institucional; política de educação profissional estreitando vínculos entre educação e trabalho.

Outro argumento da autora que avaliamos pertinente é que:

O fato de o governo federal e parte dos estaduais submeterem-se às condições estabelecidas pelo Banco Mundial permite antecipar algumas considerações: existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais; as elites dirigentes conservadoras nacionais, em conluio com os diretores das instituições financeiras, instituíram uma configuração jurídico-legal e institucional que permite redução de investimentos públicos para os serviços essenciais e restringe direitos sociais [...]. (SILVA, 2002, p.4).

Incorporando essas afirmações, avalio que a intervenção externa conta com aliados internos. O Banco Mundial consegue viabilizar as ações de redefinição das políticas dentro da América Latina, porque estabelece alianças internas com determinados grupos econômicos que se beneficiam dessa situação e criam condições para que ocorra a subordinação incondicional ao capital. Tentando compreender a situação pela qual passaram e ainda passam os países em desenvolvimento observamos que ao solicitarem empréstimos ao Banco Mundial assumem o compromisso de implementar em seus sistemas de ensino a concepção

esboçada por essa instituição financeira. Nessa política se tornam carregados de dívidas e ficam praticamente obrigados a se renderem às imposições do Banco Mundial e do FMI para a obtenção de novos empréstimos, numa “camisa-de-força”, que se traduz na rigidez das cláusulas contratuais oferecidas por esses agentes do capital financeiro.

Arelados a essa situação, a intervenção desses organismos multilaterais, consentida pelos governos, homogeneiza os países, desconsiderando as diferenças históricas entre eles; a economia do país, suas necessidades e as atividades desenvolvidas, subestimando a sua história, sua memória e cultura local, aumentando as desigualdades sociais e regionais e aflorando a pobreza e a miséria. (SILVA, 2002, p.145; SILVA JR., 2003, p. 75).

Dessa forma, a tomada de decisão dos governos, nesse novo cenário, vem sendo balizada por valores que não atendem às necessidades da população, mas do capital que, segundo Sanfelice (2003), para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e de consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar a economia mundial. São estratégias que têm o objetivo de fortalecê-lo, o que significa fortalecer ainda mais as nações ricas, submetendo os países mais pobres à dependência, tratando-os como simples consumidores. Em termos da presença do Estado nessa dinâmica Sanfelice acrescenta:

Historicamente, se torna impossível desvincular o denominado Estado moderno da ordem burguesa e suas contradições subseqüentes. Assim sendo, passa, então, a ser cada vez mais visível que o Estado é capitalista e, mais do que isso, é do capital. (SANFELICE, 2003, p.162)

Nessa reorganização realizada pelo capital para se manter hegemônico podemos incluir a reorganização da educação que, segundo Antonio Joaquim Severino (1986) em seu livro “Educação, ideologia e contra-ideologia” (p.62), é uma prática social e não ocorre livremente na sociedade, pois é determinada pelo Estado, detentor do poder, que dita o tipo de homem que quer formar, e para qual sociedade, atendendo mais uma vez aos interesses da classe dominante e do capital.

Dessa forma, toda a legislação educacional, incluindo também as políticas educacionais, é posta para legitimar esses interesses, utilizando-as para formar o

sujeito necessário para cada momento social, estando, então, carregadas de intenções, canalizando a educação para determinados fins.

Nessa perspectiva, Leandro Konder (2004) em seu texto “Marx e a Sociologia da Educação”, elucida:

Os fins da educação estão fortemente relacionados com a manutenção do que é comum à coletividade e com a constituição de mecanismos que possibilitem garantir a continuidade societária e a manutenção de estruturas sociais que representem as formas de assegurar as condições sociais de existência da própria sociedade. (KONDER, 2004, p. 51)

Em outras palavras, podemos supor que o Estado considera a escola como um instrumento para assegurar seu próprio domínio e que a educação está a serviço das classes dominantes, tendo como principal finalidade fortalecer e manter as estruturas de poder dessa sociedade. Mas, será apenas essa a finalidade da escola e da educação?

Para Severino é possível mudar essa visão, pois “se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é também verdade que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora”. (SEVERINO, 1986, p.95)

Corroborando com o exposto acima, Maria Socorro Ramos Militão (2004), analisando o pensamento de Gramsci, em seu texto “Gramsci e a educação” afirma que a escola, como instituição autônoma, é a principal agência de formação de intelectuais. Com condições, inclusive, para criar uma nova hegemonia, elevando intelectualmente as camadas populares, de forma a livrá-las da concepção de mundo baseada na ideologia da classe dominante. Dessa maneira, o espaço escolar poderia ser um espaço para criar elites intelectuais que surgem diretamente dos setores socialmente majoritários e permanecem em contato com ele, movimentando a ideologia que circula na sociedade civil, seja para legitimar o grupo dominante tradicional ou, ao contrário, lutar contra ele.

Entretanto, no Brasil, - assim como outros países em desenvolvimento, que são subalternos ao processo de mundialização do capital -, as políticas educacionais são organizadas ou reorganizadas pelo Estado para atender aos interesses da classe dominante e às exigências do Banco Mundial, FMI e outros organismos multilaterais que determinam o tipo de reforma educacional que o país deve

implementar. Trata-se para estes países de se adequar às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no campo do desenvolvimento tecnológico e de reorganização das empresas. Esse processo tende a fortalecer a educação como mecanismo de controle. Nesse sentido, a reforma dos sistemas educativos, na década de 1990, ganhou grande ênfase nas discussões mundiais, sendo tema para encontros, conferências e diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como UNESCO e o BIRD/Banco Mundial discutiam o futuro da educação nos países em desenvolvimento. Podemos destacar desses encontros a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia e, em 2000, o Fórum de Dacar no Senegal. A discussão foi fundamentada na educação compreendida como redutora da pobreza e indutora da produtividade, além de demarcarem compromissos dos vários países participantes, no sentido da universalização, qualidade e equidade dos sistemas de ensino.

O conjunto de recomendações então alinhado, aprovado por instituições financeiras internacionais por estar conforme seu receituário sugeria a elaboração, pelas nações mais populosas do mundo (e, principalmente, as menos desenvolvidas), de um plano de ação para a década de 90, voltado para a 'satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos'. Embora não delimite a amplitude dessas necessidades básicas, que 'variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo'. (BUENO, 1996, p. 62).

Esses compromissos deveriam ser introduzidos nos respectivos Planos Nacionais de Educação (PNE)⁶ dos países envolvidos, a serem elaborados com participação maciça dos governos e da sociedade civil.

As orientações discutidas nesses eventos referenciaram a "reforma educacional brasileira nos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino [...]". (SILVA JR., 2002,

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ (LDBEN - 9394/96). Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país. Foi aprovado pela Lei 10.172 sancionada em janeiro de 2001. Para Silva "[...] foi o resultado de um processo de exercício da democracia, do respeito à pluralidade, do diálogo e de participação coletiva". (SILVA, 2002: p. 194)

p.210). As orientações adotadas foram significativas em termos de mudanças na forma e conteúdo das políticas educacionais, representadas principalmente:

a) pela focalização da educação como direito de cidadania, dever do Estado e como elemento de promoção da equidade entre os sistemas educacionais; b) pela focalização da política educacional na qualidade do processo educativo, traduzida na atenção central ao aluno e às suas necessidades básicas de aprendizagem e, por decorrência, à escola e ao professor; c) pela ampliação do papel da educação na formação integral do educando, de modo a permitir-lhe conviver em uma sociedade global, tecnológica e em permanente mudança, privilegiando, para tanto, o desenvolvimento de competências e a abordagem de valores de solidariedade e tolerância. (CONSED, 2003 – Introdução).

Entretanto, Silva (2002) nos aponta que apesar do governo Collor ter assinado, na época, concordando com os documentos da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, a supremacia do Banco Mundial nas decisões internas levou o país a optar nesse período pela ênfase na educação básica, priorizando o ensino fundamental, deixando em segundo plano a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Essa decisão perdurou até o final de 2006 - quando foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 53 de 06/12/2006, transformada em Lei Federal nº 11.494 de 20/06/2007 - criando o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação.

Com as modificações que o FUNDEB oferece, este novo Fundo atenderá não somente o Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos), como também a Educação Infantil (0 a 5/6 anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos, esta destinada àqueles que ainda não têm escolarização. O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em vigor até o fim de 2006, investiu e proporciona a universalização do atendimento apenas ao Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial. Por sua vez o Fundeb deverá proporcionar a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância.

Cabe destacar que buscando melhorar a qualidade e eficiência – termos polissêmicos cuja discussão foge aos propósitos desta dissertação - no ensino, na década de 1990, os organismos multilaterais estabeleceram as seguintes

estratégias: “melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno” (SILVA, 2002, p.106). Para o Banco Mundial as razões do baixo desempenho da educação pública, seriam, principalmente, a falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos; falta de capacitação de professores que continuam com suas práticas ineficazes, o que os estimula a reprovar; baixa qualidade de gestão; gastos inadequados e financiamento total da educação pública em todos os níveis.

Como estratégias de melhoria e solução para esses problemas da educação pública, os técnicos do Banco Mundial juntamente com a equipe do Ministério da Educação estabeleceram:

a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula; c) o estabelecimento de capacitação permanente e de avaliações institucionais; d) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar; e) melhoria das instalações e equipamentos escolares; e) assessorar o desempenho dos alunos, implementando um sistema de avaliação permanente da educação básica. (VERSPOOR *apud* SILVA, 2002, p.108).

Como a política educacional está fortemente influenciada pelo Banco Mundial e gira em torno do mercado, a escola pública acaba colaborando com o capital quando consome produtos desse mercado para atender às exigências impostas pelos organismos multilaterais. É claro, não podemos desconsiderar a necessidade da escola pública em obter esses produtos e equipamentos que são importantes para o desenvolvimento de sua função. Contudo, devemos estar atentos a quais serviços, produtos e equipamentos são adquiridos, se realmente são de boa qualidade. E mais: quais são as condições estabelecidas para essa aquisição e, finalmente, se as necessidades atendidas são de fato as das instituições escolares ou do sistema neoliberal.

Também não devemos ser ingênuos a ponto de acreditarmos que somente a compra de modernos equipamentos educacionais, livros didáticos ou ainda a criação de sistemas de avaliação permanente podem ser considerados a panacéia da educação. A almejada mudança na educação básica está intimamente ligada à formação inicial do profissional da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas, enfim a valorização do magistério, contemplada de forma prioritária no quadro das políticas educacionais.

Segundo a LDBEN 9394/96, a formação inicial do professor deve se dar, necessariamente, durante a sua permanência no curso de graduação da Educação Superior. Estariam as Instituições de Ensino Superior sucumbindo às normas e valores do Banco Mundial? Responder a essa indagação requer abordar as relações da política neoliberal com a Educação Superior.

2.3 Neoliberalismo e Educação Superior

Para os objetivos do presente trabalho, aprofundaremos nosso estudo no âmbito das políticas públicas para a Educação Superior que apresenta como uma de suas principais tarefas corresponder aos desafios advindos da mundialização do capital. Para Cláudio Porto e Karla Régner (2003) em seu texto “O ensino superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005” as instituições de ensino superior devem atualizar-se e inserir-se na realidade global, revendo seu sentido e seu papel na sociedade e ao mesmo tempo devem interpretar e apontar soluções para os problemas advindos dessas transformações.

São muitas as implicações da mundialização do capital sobre a educação superior que necessitou de ajustes para sobreviver. Para compreendermos a necessidade desses ajustes é importante registrarmos a participação, a partir da metade do século XX, dos organismos multilaterais interferindo nas políticas educativas locais e determinando os rumos que devem seguir os sistemas de educação. Para isso, o Banco Mundial elencou algumas recomendações para a Educação Superior que estão contidas no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), cujas normas estabelecidas são claras no sentido de:

- 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão de oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
- 5) diversificação

do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras.(DOURADO, 2002, p. 241)

Além desses, vários outros fatores importantes colaboraram nas muitas transformações sofridas pela Educação Superior: o aumento significativo no número de matrículas no Brasil⁷, corroborando com a visão neoliberal de que a educação é a principal propagadora da prosperidade; a urbanização⁸ que fez aumentar, consideravelmente, a procura por educação, além de um número maior de mulheres que passaram a ocupar cargos, aumentando as matrículas nesse nível de ensino. (DIAS SOBRINHO, 2005).

Porto e Régnier (2003) apontam que as causas do aumento da demanda no ensino superior incidem também “sobre os anseios e expectativas dos estudantes e de suas famílias” em dar prosseguimento aos estudos, acreditando na educação como fonte de sucesso, assim “o ensino superior passa a ser objeto de desejo” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.66). E, ainda, destacam como importantes fatores que contribuíram com as mudanças na Educação Superior o aumento do número de concluintes do Ensino Médio e a importância da aquisição de novas competências para atender o mercado de trabalho cada vez mais seletivo e excludente. Nesse contexto os autores enfatizam o interesse de “uma população trabalhadora, mais velha e com perfil diferente do aluno tradicional de graduação estar ingressando nos cursos noturnos do ensino superior”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.65)

Porto e Régnier (2003) concordam com a afirmação de Altbach (2001) sobre a expansão da Educação Superior que ocorreu devido à procura exercida por setores cada vez maiores da população. Na compreensão de Altbach, as classes médias da sociedade observaram que as qualificações acadêmicas são necessárias para se obter êxito e melhores salários e também se interessaram pela Educação Superior.

Por esses motivos, no Brasil, o sistema de educação superior está atingindo crescimento expressivo de instituições e matrículas e, apesar disso, “ainda

⁷ Apesar desse significativo aumento, segundo a classificação de Trow, o Brasil ainda está longe de deixar de ser elitista, pois apenas cerca de 9% dos jovens entre 18-24 anos estão matriculados na educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.37)

⁸ A urbanização acelerada pela qual passou o Brasil, que nos anos 50 era 80% rural e hoje é 80% urbano. Ver MENEZES, 2001

permanece na categoria de elite, conforme a classificação de Martin Trow, pois só atende a cerca de 9% dos jovens entre 18 e 24 anos”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.37). A título de exemplo e sem querer deslocar nossa atenção, lembramos que um sistema para ser considerado de massa necessita que sua taxa de escolarização líquida⁹ apresente variação entre 15% e 33,3%. O Brasil, segundo estatísticas da UNESCO, em 2004, aparece com uma taxa bruta de escolaridade superior de 17%. (NUNES et al, 2004, p.6). E, segundo o Censo da Educação Superior 2005, mais recente, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), houve um aumento na taxa de escolaridade líquida do Brasil que atingiu 10,9% dos brasileiros com idade entre 18 e 24 anos. Por isso, o sistema de educação superior no Brasil ainda permanece na categoria de elite, entretanto apresenta crescimento expressivo de instituições e matrículas. É esse expressivo aumento de matrículas e instituições que nos aponta um “grande processo de privatização da educação superior brasileira, nos últimos dez anos.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.37).

Ainda, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 69), essa nova demanda deixou de valorizar a educação de longo prazo, cedendo lugar a práticas escolares que estão a serviço das indústrias e do mercado. Passaram a ser importantes a formação pragmática, o conhecimento útil, respostas imediatas para a satisfação do indivíduo e a necessidade da atualização contínua. Nessa realidade as universidades que atendem a essa demanda passam a ser consideradas as principais organizações motoras da economia global. Há muitas críticas a esse tipo de universidade que se adapta às pressões externas. “Alguns têm dito que a educação superior se prostituiu ante as demandas que as demandas externas colocam, deixando de lado a educação liberal”. (ALTBACH *apud* DIAS SOBRINHO, 2005, p. 69).

Para Dias Sobrinho essa expansão está estabilizada nos países centrais, ocorrendo atualmente em países do Terceiro Mundo, com forte tendência à privatização o que esbarra em dificuldades de regulação e qualidade da educação. Pois, o que mais se espera é que a educação superior amplie suas ofertas de diplomas de curto prazo relacionados às novas tecnologias, o que favorecerá a

⁹ “A taxa de escolarização líquida corresponde à razão do total de estudantes com idades correspondentes ao seu nível de educação sobre a população com essa idade. A taxa de escolarização bruta é a razão do total de estudantes inscritos num nível de educação, independentemente de suas idades, sobre o total da população com idade correspondente a esse nível, conforme o critério adotado no país”. (NUNES, 2004, p.6)

iniciativa privada e a visão da educação como bem negociável. As instituições privadas, diversificando as formas e os conteúdos dos serviços educacionais, conseguem atender à demanda imediata do mercado de trabalho, numa expansão conhecida como fenômeno da liberalização. Dessa forma, “a educação superior avança cada vez mais no cenário do quase-mercado”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 73).

Nesse contexto Porto e Régnier complementam ao afirmarem:

Aumenta a distância entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, e estes ficam entregues à própria sorte. As matrículas no ensino superior nestes últimos continuam em crescimento, por força da continuidade da demanda e da inércia do sistema, no entanto há perdas crescentes de qualidade e de capacidade de inovação, especialmente do desenvolvimento de pesquisas. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 58)

Nesse panorama a educação superior é essencial, tendo em vista que “o valor do trabalho intelectual superou largamente o do trabalho manual” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.76). Assumida essa condição importante no mundo globalizado, seria evidente e racional que os governos incentivassem as instituições públicas para que pudessem melhor desenvolver suas funções, evitando assim a corrida desenfreada das instituições privadas pelo lucro com prejuízo da qualidade. Entretanto, o contrário é notadamente generalizado em vários países, apesar do reconhecimento tardio do Banco Mundial em relação ao desprezo nos investimentos na educação superior, como mostra Dias Sobrinho:

De um modo particular, cabe mencionar uma recente importante alteração nas tendências do Banco Mundial, no que diz respeito às suas análises anteriores, que atribuíam menor importância à educação superior relativamente à educação básica. Mais recentemente, o Banco Mundial não só reconhece o equívoco de análises anteriores, como insiste na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres e emergentes. Em outras palavras, contrariando o que dissera antes, o Banco Mundial reconhece que a educação superior tem um retorno econômico muito importante. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156).

Como são pouco amparadas com recursos dos poderes públicos, “as instituições públicas se vêem forçadas a ajustar suas práticas aos interesses privados do capital e a obedecer às imposições dos padrões e prioridades estabelecidos nos países centrais”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.86). Também nessa perspectiva Silva Jr. e Sguissardi (2001) afirmam que atualmente a educação superior, diante das transformações impostas pelo MEC e MARE, reorganiza-se

segundo a lógica do capital e ao controle aparentemente rígido do Estado, causando uma crise no ideal clássico de universidade voltado para a pesquisa e transmissão de cultura.

Diante do exposto, quais, então, as tendências em relação às matrículas no Ensino Superior? Indagação que nos interessa para examinar o Programa Escola da Família.

José Marcelino de Rezende Pinto (2004), em seu artigo denominado “O acesso à educação superior no Brasil”, aponta que houve uma grande expansão nas matrículas da graduação nos últimos 40 anos, de forma que de 1960 a 2002 cresceram 37 vezes, conforme mostra a Tabela 2 no texto de Pinto que para nosso trabalho será denominada Quadro A. O autor faz ainda outra observação importante sobre os dados apresentados no Quadro A.

Trata-se da grande expansão apresentada pela rede federal no período 1990-2002, cujas matrículas cresceram 82%. Este dado que poderia ser encarado como positivo, na verdade, preocupa, quando tomamos ciência de que, no período que vai de 1989 a 2001, o total de recursos das instituições federais de educação superior (IFES) saiu de um patamar de 0,97% do PIB em 1989 (Governo Sarney), caindo para 0,57% do PIB, em 1992 (Governo Collor), recuperando-se, parcialmente, em 1994 (Governo Itamar), quando atinge 0,91% do PIB, para então iniciar um processo inexorável de queda, chegando a 0,61% do PIB em 2001, com leve recuperação em 2002 (0,64% do PIB), como mostra relevante trabalho de Nelson Cardoso Amaral (2003). Segundo os mesmos dados, no período que vai de 1989 a 2002, a queda dos recursos das IFES com relação ao PIB foi de 34%. (PINTO, 2004, p.733).

Quadro A

(PINTO, 2004: p. 731)

Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa - (Brasil – 1960/2002).

Ano	Categoria Administrativa					
	Total	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
1960	93.000	52.000	...	...	...	41.000
1970	425.478	210.613	...	...	...	214.865
1971	561.397	252.263	...	...	...	309.134
1972	688.382	278.411	...	...	...	409.971
1973	772.800	300.079	...	...	...	472.721
1974	937.593	341.028	205.573	90.618	44.837	596.565
1975	1.072.548	410.225	248.849	107.111	54.265	662.323
1976	1.096.727	404.563	249.955	99.779	54.829	692.164
1977	1.159.046	409.479	253.602	103.691	52.186	749.567
1978	1.225.557	452.353	288.011	105.750	58.592	773.204
1979	1.311.799	462.303	290.868	107.794	63.641	849.496
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.560	585.351	317.831	190.736	76.784	918.209
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	482.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	502.960	357.015	79.250	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	531.634	415.569	104.452	2.428.258

Fonte MEC/INEP

Pinto afirma, ainda, que no mesmo período, entre 1960 a 2002, o aumento nas matrículas da rede privada foi de 59 vezes contra 20 vezes na rede pública. Ele compara que em 1960 o setor privado era responsável por 44% das matrículas na graduação, já em 2002 passou para 70%, “tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino” (PINTO, 2004, p.729-730), crescimento facilmente visualizado na Tabela 3 no texto de Pinto que será aqui denominada Quadro B.

Quadro B

(PINTO, 2004, p. 732)

Distribuição das matrículas na educação superior por tipo de instituição – 2000

País	Tipo de Instituição		
	Pública	Privada dependente do governo	Privada Independente
Argentina ⁽¹⁾	85,2	na	14,8
Brasil ⁽¹⁾	36,9	na	63,1
Chile ⁽¹⁾	33,0	23,3	43,7
Indonésia ⁽²⁾	31,4	na	68,6
Peru ⁽¹⁾	62,3	na	37,7
Rússia ⁽²⁾	90,3	na	9,7
Tailândia	88,3	na	11,7
Uruguai ⁽¹⁾	88,4	na	11,6
Zimbábue	76,0	24,0	na
Austrália	100,0	na	na
Canadá	100,0	0,0	0,0
Alemanha	100,0	na	na
Grécia	100,0	na	na
Itália	93,8	na	6,2
Japão	27,3	na	72,7
Coréia	23,2	na	76,8
México	69,0	na	31,0
Portugal	64,3	na	35,7
Suécia	94,6	5,4	na
Turquia	95,7	na	4,3
Reino Unido	na	100,0	0,0
Estados Unidos	68,7	na	31,3
Média OCDE	80,0	9,6	10,4

Fonte: OECD/UIS WEL.

Notas: (1) Ano de referência 1999; (2) Ano de referência 2001; (na) Não se aplica.

Importante destacar ainda que, no Brasil, segundo Pinto, a participação do setor privado nas matrículas da graduação é quase três vezes maior que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O crescimento das vagas nos cursos de graduação no período de 1980 a 2002, por dependência administrativa, é demonstrado no texto de Pinto pela Tabela 4 que será aqui retratada como Quadro C. Nesse quadro podemos constatar um grande aumento do setor privado, que cresceu no período 5,3 vezes contra 1,9 para a rede federal, 3,9 para a estadual e 1,4 para a municipal. “(...) no período 1995-

2002, o número de vagas oferecidas pelo setor privado cresceu 3,4 vezes e, em apenas dois anos (2000-2002), o aumento foi superior a 52%”. (PINTO, 2004, p.733)

Quadro C
(PINTO, 2004, p.734)

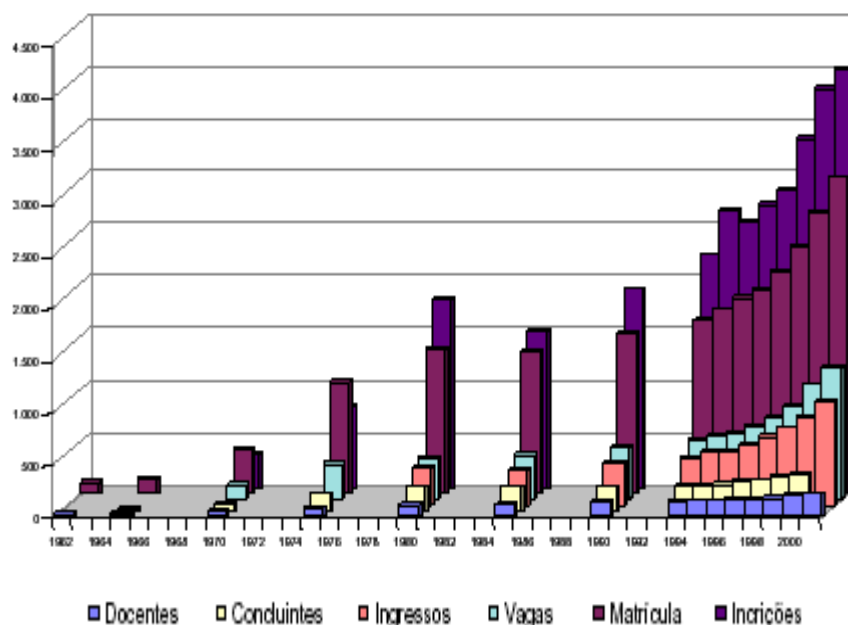
Evolução do número de vagas oferecidas em vestibular e outros processos seletivos na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa

Ano	Total		Categoria Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980
1980	404.814	100	65.406	100	33.618	100	27.916	100	277.874	100
1985	430.482	106	67.307	103	41.055	122	32.912	118	289.208	104
1990	502.784	124	70.881	108	55.232	164	28.896	104	347.775	125
1995	610.355	151	84.814	130	61.352	182	31.979	115	432.210	156
2000	1.216.287	300	120.486	184	96.179	286	28.967	104	970.655	349
2002	1.773.087	438	124.196	190	132.270	393	38.888	139	1.477.733	532

FONTES: MEC/INEP

Não obstante, para Porto e Régnier (2003) se houve um crescimento das matrículas no ensino superior ao longo da década de 1990 no Brasil, o acesso dos jovens a esse tipo de ensino apresenta grande desequilíbrio quando comparado à situação internacional. Para os autores “cerca de 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos está matriculada no ensino superior, índice inferior à Bolívia (22%), Colômbia (23%) e Chile (24%)”. Afirmam, ainda, que esse desequilíbrio é reflexo “de distorções idade-série que são herdadas do ensino fundamental e médio”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 65)

Os autores destacam que, apesar desses dados serem desanimadores, não podemos ignorar o crescimento constante e acelerado desse nível de ensino. Em 1980, o registro de ingressantes nesse sistema alcançou 356.667 alunos e em 2001 esse número saltou para 1.206.273 o que representou um aumento de 238% (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.69), aumento que poderemos observar no gráfico 1 a seguir:



Fonte: MEC/INEP/SEEC (Evolução do ensino superior 1980-1998) atualizado pelos autores com base nos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior de 1999/2000 e 2001 (MEC/INEP)

GRÁFICO 1 - Evolução Estatística do Ensino Superior no Brasil – 1962-2001

Esses números mostram que após grande período de estagnação da década de 1980 o ensino superior voltou a crescer e o número de alunos matriculados no período de 1994 a 2001 aumentou em 82,5%, período que apresentou uma taxa anual de crescimento em torno de 12,8%. Para os autores essa expansão vem sendo atendida, principalmente, pelas instituições privadas, onde houve crescimento no número de alunos em “115,5% nesse último período, tendo ficado bem acima do observado nas instituições públicas federais (38,4%), estaduais (53,9%) ou municipais (-16,6%)” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.70).

Paralelamente a esse quadro, nesse mesmo período (1994 a 2001), houve o crescimento de 51,5% no total das instituições de ensino superior, crescimento esse que se mostrou heterogêneo, pois nos segmentos estadual e municipal houve retração de 24,1% e 36,9% respectivamente. O segmento federal cresceu em 21,8% e o privado 73,6%. Esses dados nos revelam a presença marcante das instituições privadas, em especial das instituições privadas particulares, que em 2001, respondiam por 903 do total de 1208 Instituições de Ensino Superior privadas, restando às comunitárias, confessionais e filantrópicas o espaço de 305 instituições. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.71). Os dados retirados do site do INEP do ano de 2005 são, ainda, mais alarmantes e evidenciam o aumento sistemático das

Instituições de Ensino Superior, principalmente das privadas particulares, como mostra o Quadro D:

Quadro D

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2005

Instituições			
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
BRASIL	2.165	769	1.396
Pública	231	78	153
Federal	97	53	44
Estadual	75	25	50
Municipal	59	-	59
Privada	1.934	691	1.243
Particular	1.520	545	975
Comun/Confes/Filant	414	146	268

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2005 – Graduação – MEC/INEP/Deaes

Sob esse aspecto, Porto e Régnier (2003, p.17) afirmam que a ampliação do sistema de forma descontrolada é um elemento crucial, pois abre espaço para disputa e nela podemos observar que muitas instituições se manifestam para ocupar “as janelas de oportunidades abertas”. Entre essas instituições, há aquelas sem fins lucrativos, mas há também aquelas criadas por empresários, visando à obtenção de lucro, além de serem “geridas segundo os métodos e práticas típicos de empresas ou ‘de mercado’” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.17), onde a qualidade do ensino oferecido acaba se tornando um pequeno detalhe.

É importante destacar que apesar de ter havido essa explosão na procura pelo ensino superior em termos absolutos, pode-se notar que em termos relativos houve uma retração proporcionada pela grande oferta, principalmente das instituições privadas, que pode ser comprovado pela relação candidato-vaga neste segmento, através do Quadro E abaixo. Por outro lado, essa mesma relação nas

Instituições de Ensino públicas está em movimento contrário. (PORTO; RÉGNIER,2003, p.74) .

Quadro E

Evolução da oferta e da demanda por ensino superior Brasil 1980-2001

Ano	Vagas			Inscrições no vestibular			Ingressos (via vestibular)			Relação candidato/vaga		
	Total	Privadas	Públicas	Total	Privadas	Públicas	Total	Privadas	Públicas	Total	Privadas	Públicas
1980	404.814	277.874	126.940	1.803.567	951.853	851.714	356.667	239.253	117.414	4,46	3,43	6,71
1981	417.348	278.050	139.298	1.735.457	803.371	932.086	357.043	229.780	127.263	4,16	2,89	6,69
1982	421.231	280.098	141.133	1.689.249	753.853	935.396	361.538	231.578	129.960	4,01	2,69	6,63
1985	430.482	289.208	141.274	1.514.341	734.454	779.887	346.380	222.636	123.744	3,52	2,54	5,52
1986	442.314	292.055	150.259	1.737.794	908.572	829.222	378.828	242.202	136.626	3,93	3,11	5,52
1987	447.345	299.578	147.767	2.193.861	1.199.480	994.381	395.418	261.381	134.037	4,90	4,00	6,73
1988	463.739	313.946	149.793	1.921.878	990.742	931.136	395.189	264.014	131.175	4,14	3,16	6,22
1989	466.794	318.164	148.630	1.818.034	908.078	909.956	382.221	257.218	125.003	3,89	2,85	6,12
1990	502.784	347.775	155.009	1.905.498	1.023.937	881.561	407.238	281.099	126.139	3,79	2,94	5,69
1991	516.663	354.157	162.506	1.985.825	970.578	1.015.247	426.558	283.701	142.857	3,84	2,74	6,25
1992	534.847	363.799	171.048	1.836.859	791.998	1.044.861	410.910	261.184	149.726	3,43	2,18	6,11
1993	548.678	377.051	171.627	2.029.523	894.624	1.134.899	439.981	286.112	153.869	3,70	2,37	6,61
1994	574.135	396.682	177.453	2.237.023	944.654	1.292.369	463.240	303.454	159.786	3,90	2,38	7,28
1995	610.355	432.210	178.145	2.653.853	1.254.761	1.399.092	510.377	352.365	158.012	4,35	2,90	7,85
1996	634.236	450.723	183.513	2.548.077	1.163.434	1.384.643	513.842	347.348	166.494	4,02	2,58	7,55
1997	699.198	505.377	193.821	2.711.776	1.285.994	1.425.782	573.910	392.041	181.869	3,88	2,54	7,36
1998	776.031	570.306	205.725	2.653.853	1.254.761	1.399.092	510.377	352.365	158.012	3,42	2,20	6,80
1999	894.390	675.801	218.589	3.344.273	1.538.065	1.806.208	744.024	533.551	210.473	3,74	2,28	8,26
2000	1.100.224	862.242	237.982	3.826.293	1.685.906	2.140.387	829.706	602.549	227.157	3,48	1,96	8,99
2001	1.265.175	1.034.679	230.496	4.009.075	1.868.749	2.140.326	944.157	723.140	221.017	3,17	1,81	9,29
90/01(%)	151,6	197,5139	48,7	110,3951	82,50625	142,79	131,8953	157,337	75,22			

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos documentos: Ensino Superior – Evolução 1980-1998 (MEC / INEP/ SEEC) e Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior 1999; 2000 e 2001 (MEC / INEP)

(*) Cabe notar que, embora a relação ingresso / vaga esteja caindo para os alunos inscritos no vestibular, com a implantação de outras formas de ingresso tem-se que, no período de 1998 a 2001, a taxa ingressos/vaga permaneceu em torno de 0,86 se considerarmos todas as formas de ingresso no Ensino Superior, que é composta de: ingresso por Vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio, Vestibular + ENEM, Outros Tipos de Seleção, Mudança de curso dentro da IES, Transferência (vindo de outras IES, excluído ex-offício), Transferência ex-offício, Acordos internacionais, Admissão de diplomados em curso superior, Reabertura de matrícula e Outros tipos de ingresso.

Analisando dados mais recentes, extraídos do site oficial do INEP, apresentados abaixo, no Quadro F, para efeito de comparação, consideramos o ano 2001 (Quadro E) que apresenta a relação candidato/vaga, nas IES privadas, igual a 1,81, enquanto que o ano 2005 (Quadro F) apresenta essa mesma relação igual a

1,30. Podemos constatar, então, o aumento de 28,17% na retração pela procura de vagas, proporcionada pela grande oferta, principalmente das instituições privadas.

Quadro F

Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2005

Vestibular e Outros Processos Seletivos (*)				
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral			
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Relação candidato/vaga
BRASIL	2.435.987	5.060.956	1.397.281	2,08
Pública	313.368	2.306.630	288.681	7,36
Federal	127.334	1.270.423	125.375	9,98
Estadual	128.948	953.138	122.705	7,39
Municipal	57.086	83.069	40.601	1,46
Privada	2.122.619	2.754.326	1.108.600	1,30
Particular	1.374.316	1.588.592	656.338	1,16
Comun/Confes/Filant	748.303	1.165.734	452.262	1,56

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2005 – Graduação – MEC/INEP/Deaes.

(*) Outros Processos Seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Avaliação Seriada no Ensino Médio e Outros Tipos de Seleção.

Diante do exposto, posso observar que, atendendo mais uma vez à agenda neoliberal, caberá à iniciativa pública e aos organismos multilaterais, articulados à lógica do mercado, intervir, criando mecanismos e estratégias para socorrer as IES privadas, que apresentam grande número de vagas ociosas, proporcionado pelo aumento descontrolado dessas Instituições de Ensino, objetivando assim, minimizar os prejuízos ao capital.

Tomando decisões e implementando ações diversas, a iniciativa pública e os organismos multilaterais atendem exclusivamente à visão neoliberal. A política neoliberal adota o mercado como modelo e encara a educação superior como mercadoria, que pode ser vendida, comprada e adaptada às exigências do mundo do trabalho, atende aos clientes em expansão e deixa, dessa forma, de ser concebida como um direito do cidadão e dever do Estado. Essa concepção, estimulada pelos organismos multilaterais, a meu ver, leva o Estado a se distanciar

das Instituições públicas, quando adota as políticas de ajuste neoliberal e quando apóia a maioria das instituições de Ensino Superior privadas que valorizam a formação pragmática, o conhecimento útil, as respostas imediatas em detrimento à pesquisa e à extensão propostas pela maioria das instituições públicas.

A estratégia utilizada, mediante o Programa Escola da Família, que supostamente acompanha essa concepção neoliberal, foi implementada a partir de 2003 no Estado de São Paulo, durante o Governo de Geraldo Alckmin (PSDB) e será objeto que abordaremos a seguir.

3 CAPÍTULO II

O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

3.1 O Programa Escola da Família no Brasil

Este capítulo trata sobre o Programa Escola da Família, política pública instituída pelo Governo no Estado de São Paulo a partir de 2003, que segue as principais metas e diretrizes do Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, instituído no Brasil pela UNESCO, a partir de 2000. Apresenta dados do perfil socioeconômico de uma população de 62.454 universitários inscritos e contemplados com a bolsa de estudos oferecida pelo Programa, no Estado de São Paulo, concentrando sua atenção nos 361 universitários bolsistas pertencentes à cidade de Sorocaba.

A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, preocupada com os altos índices de violência envolvendo jovens entre 15 e 24 anos, lançou no ano 2000, dentro do conjunto de ações comemorativas ao Ano Internacional¹⁰ para uma Cultura de Paz o Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”.

Para a UNESCO, os jovens entre 15 e 24 anos são os que mais matam e morrem por estarem mais expostos à violência, principalmente nas áreas periféricas das cidades e aos finais de semana. Nesse mesmo período, o número de vítimas anuais dessa faixa etária subiu de 30 para 54,5 para cada 100 mil habitantes, tendo permanecido estável o índice de 21,3 para 21,7 no restante da população. Dados retirados do site oficial da UNESCO revelam que:

¹⁰ Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, e o período de 2001 a 2010 a “*Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo*”, a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade com essa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 04 de março de 1999, em Paris, o *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência*, elaborado por personalidades laureadas com o Prêmio Nobel da Paz conjuntamente com as Nações Unidas e a UNESCO. Ver site <http://www.comitepaz.org.br/>

Os índices de violência no Brasil cresceram na última década de forma preocupante. Em 1991, mais de 30 mil pessoas foram vítimas de homicídio no País. Esse número chegou a mais de 45 mil em 2000; um aumento de 50,2%. A mesma pesquisa revela que os jovens são as principais vítimas dessa realidade: dos 45.919 óbitos por homicídio registrados no ano 2000, 17.762 (38,7%) eram pessoas na faixa etária de 14 a 25 anos. O estudo revela ainda, que as crianças e adolescentes tornam-se mais suscetíveis à violência nos sábados e domingos. Nos finais de semana, os homicídios contra jovens crescem 73% em relação à média registrada nos dias úteis.

Segundo o Mapa da Violência IV¹¹ que registrou quase 750 mil homicídios no país nas últimas décadas (entre 1980 e 2003) - o risco de uma pessoa morrer assassinada teve um crescimento de 246%, índice que nos tornará gradativamente uma das sociedades mais violentas do mundo, pois possuímos hoje a quarta maior taxa de homicídios num ranking que envolve outros 67 países onde existem levantamentos semelhantes, estando à frente apenas da Colômbia, El Salvador e Rússia.

É nesse contexto que o Programa "Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz" vem corroborar com essa premissa e integra o mais amplo projeto de atuação da UNESCO, que está voltado para a construção de uma cultura de paz¹², de educação para todos e desenvolvimento de uma nova escola para o século XXI. Essa proposta busca redefinir o papel da escola, com a finalidade de realizar mudanças nas práticas pedagógicas, entendendo que a educação é vital no combate à exclusão social. A análise de várias pesquisas promovidas pela UNESCO sobre juventude, violência e cidadania demonstrou a falta de acesso dos jovens a oportunidades, especialmente nas áreas de cultura, esporte, lazer. De outra parte os resultados apresentados destacam a vontade dos jovens de participar, desde que se

¹¹ Consiste em uma leitura social das mortes violentas de jovens brasileiros com base em informações da Base de Dados Nacional do Sistema de Informações da Mortalidade (SIM), do DATASUS do Ministério da Saúde, para as faixas etárias de 15 a 24 anos e para o conjunto da população. O Mapa da violência IV utiliza dados de 1993 a 2002, possibilitando uma análise das mortes de jovens por causas externas (acidentes de transporte, homicídios e suicídios) nesse período. O Mapa da violência IV de autoria de Julio Jacobo Waiselfisz, está disponível on-line, através do site <http://www.unesco.org.br/areas/pesquisa/mapadaviolencia4>

¹² A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião - e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis". Ver (NOLETO, 2004, p. 42)

sintam sujeitos do processo e pertencentes aos espaços. Essa participação é muito mais do que simplesmente estar presente, “sugere mobilização: ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz” (NOLETO, 2004, p.28).

Essa proposta apresenta como meta principal, segundo Marlova J. Noleto (2004) em seu artigo intitulado “A construção da cultura de paz”, combater a exclusão social, além de colaborar para a prevenção da violência no Brasil, que se expressa em relações de exploração, crueldade, desigualdade e opressão. (NOLETO, 2004). Para tanto, a UNESCO estabeleceu como estratégia a abertura das escolas aos finais de semana, principalmente em comunidades carentes, como espaços alternativos, que contribuiriam para reverter o quadro de violência, construindo espaços de cidadania, com atividades culturais e esportivas, voltadas para os jovens e as comunidades, disseminando valores como igualdade, tolerância, diálogo, solidariedade, cuidado com o meio ambiente, respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural, entre outros. Essa estratégia, segundo Jorge Ricardo Werthein, ex-representante¹³ da Unesco no Brasil, “nasceu da observação feita pela UNESCO de experiências bem sucedidas nos Estados Unidos, França, Espanha e outros países onde o trabalho com jovens nas dimensões artísticas, culturais e esportivas constituiu excelente forma de prevenção da violência”.

Para Noleto (2004), o Programa objetiva o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecimento do respeito ao conjunto dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Uma educação voltada para a cultura de paz inclui, também, a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural. Para a autora, “é impossível falar em construção de uma cultura de paz sem incluir a educação”. E complementa que “no sentido mais amplo do termo, a educação é o componente crucial da cultura de paz – uma educação que torne cada cidadão sensível ao outro e que imponha um

¹³ Jorge Ricardo Werthein, da Argentina, foi representante da UNESCO no período entre 1997 a 2005, tendo sido substituído em 2006 por Rosamaria Durand, do Canadá. Ver site www.unesco.org.br

senso de responsabilidade com respeito aos direitos e liberdades” (NOLETO, 2004, p. 44).

O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz está pautado no tripé jovem-escola-comunidade. O *jovem*, particularmente aquele em situação de vulnerabilidade social, deve ser incentivado a participar e estabelecer uma relação mais próxima com a escola. A *escola* deve se tornar mais interessante, pois é reconhecida como o local privilegiado para o investimento na mudança de comportamento e atitude dos jovens expostos, de alguma forma, à violência. Também deve ser um referencial importante e respeitado na comunidade, por possibilitar seu acesso a alunos e não-alunos. Além disso, a escola representa um elo para a aproximação entre a juventude e a família. A *comunidade* contribui despertando o sentimento de pertencimento, ativando sua participação, tornando-se mais próxima e responsável em relação à escola.

O objetivo desse trabalho da UNESCO voltado para os jovens é preventivo e transformador, busca modificar o relacionamento dos jovens com a escola, seus amigos, familiares e com a comunidade onde vive. As escolas têm como foco principal o público jovem na faixa etária entre 15 e 24 anos. Todavia, essa iniciativa beneficia também crianças e adultos, atendendo a toda comunidade de seu entorno, “por meio de oficinas e ações diversas selecionadas a partir de consulta à juventude local, desenvolvidas de forma integrada e democrática, contemplando atividades de cultura, esportes, artes e lazer, entre outras práticas” (NOLETO, 2004, p.51).

As atividades desenvolvidas aos finais de semana são organizadas com base nos quatro pilares do conhecimento, que estão propostos no Relatório Jacques Delors, intitulado em sua versão brasileira, “Educação – Um tesouro a descobrir” (1998). O relatório foi produzido em encontros da Comissão Internacional de Educação para Século XXI, no período de 1993 a 1996. Com o objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos seguintes, esse relatório apresenta sugestões e recomendações que deveriam servir como uma agenda para políticas públicas e também, segundo Delors:

à revisão crítica da política educacional de todos os países, tendo em vista que teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, característica que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo. (DELORS, 1998, p.9).

Para Delors, a educação merece ser concebida como um todo, entretanto, de maneira geral, tendencialmente, acaba-se privilegiando o acesso ao conhecimento formal, mais que outras formas de aprendizagem. Os quatro pilares do conhecimento a que esse Relatório se refere, direcionam a educação de forma a ser vista e concebida integralmente. São eles: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. “Estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (DELORS, 1998, p.90). Ou seja, os quatro pilares não devem ser tratados, na prática, de forma isolada, pois “se interagem e são interdependentes, fundamentando-se na concepção da totalidade dialética do ser humano”. (NOLETO, 2004, p. 44). Nesse mesmo relatório os pilares da educação, elementos de sustentação, bases, ou ainda, fundamentos foram assim caracterizados:

Aprender a conhecer – objetiva, além da aquisição vasta de saberes, hoje pouco valorizados, o domínio dos instrumentos do conhecimento. Supõe o aprender a aprender, participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento, prestar atenção, exercitar a memória e o pensamento, aprendendo ao longo da vida. Atualmente, se faz necessária a valorização de uma cultura geral, a compreensão do mundo que nos rodeia, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender, pois “torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo” (DELORS, 1998, p.91), tendo em vista que o conhecimento é variado e está em constante evolução.

Aprender a fazer – mais relacionado à educação profissional. Considera os avanços do mundo do trabalho, devendo diferenciar-se do preparo para tarefas específicas. Além do conhecimento técnico e profissional, a pessoa deve possuir competências e habilidades que a tornem apta para o enfrentamento de várias situações, valorizando o trabalho em equipe e a tomada de decisões que constituem fatores importantes no mundo do trabalho.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros – um dos mais necessários e também um dos maiores desafios da educação para o século XXI. O incentivo à competição e a valorização do sucesso individual, inclusive pela própria educação, contribuem para exacerbar o clima de tensão entre os mais favorecidos e os pobres, o que ressalta a importância de se evidenciar que o esforço voltado para a diminuição das desigualdades entre as pessoas não deve eliminar as diferenças

como raça, religião ou cor existentes entre elas, pois a igualdade não se traduz em homogeneidade. Reforçando que, para a educação formal, há necessidade do diálogo e do desenvolvimento de projetos cooperativos, inclusive nas atividades esportivas e culturais, sem deixar de lado a importância da participação nas atividades sociais, o que pode vir a enriquecer as relações.

Para reduzir esse risco de tensão, a educação deve se utilizar de duas vias que se complementam e que parecem ser um método eficaz para evitar ou reduzir conflitos latentes:

- a descoberta progressiva do outro;
- seu reconhecimento e a participação em projetos comuns.

Aprender a ser – todo ser humano deve desenvolver-se integralmente e ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de responsabilidade pessoal, aprendendo como agir em diferentes circunstâncias da vida. Esse pilar representa uma fusão dos três primeiros.

Fundamentado nesses quatro pilares, o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, segundo seu site oficial, atualmente está sendo desenvolvido nos Estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia (em fase de renegociação), São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Piauí, Sergipe e está em fase final de negociação no Estado de Santa Catarina e no município de Curitiba. São mais de seis mil escolas públicas participantes em todo o país, gerando benefícios para cerca de oito milhões de pessoas, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, desenvolvido pelos Estados parceiros, apresentam a mesma estratégia e estrutura proposta pela UNESCO de abertura das escolas aos finais de semana, como a construção de espaços de cidadania, oferecendo atividades culturais e esportivas, voltados para uma cultura de paz; entretanto, os parceiros possuem liberdade para adequá-lo conforme as necessidades locais. Para a concretização dessa proposta os Estados parceiros recebem ajuda de custo para cobrir os gastos proporcionados pela abertura das escolas nos fins de semana e para pagamento de profissionais que são escolhidos, preferencialmente, pelo Diretor de Escola, que por sua vez deve priorizar os membros da comunidade, além de contar também com o apoio de voluntários. A operacionalização técnica desse projeto conta com reuniões, encontros de

organização e capacitação para os coordenadores de escolas, equipes municipais, regionais e centrais.

Em Pernambuco, desde 2000 com o nome de “Escola Aberta”, o projeto abrange 450 escolas, pertencentes à rede estadual e às redes municipais de ensino. No Rio de Janeiro, o Programa “Escolas de Paz” foi lançado em 2000 e trabalha com 200 escolas da rede estadual de ensino. Na Bahia, em fase de renegociação, recebeu o mesmo nome do Projeto original. Iniciou em dezembro de 2001 e foi desenvolvido até 2003, quando contou com a participação de 57 escolas abertas ao público durante os finais de semana, abrangendo 42 bairros de Salvador. No Rio Grande do Sul, foi lançado em agosto de 2003 o Projeto “Escola Aberta para a Cidadania”, com a participação de 143 escolas da rede pública estadual. Em Minas Gerais, dentro de um projeto maior, denominado “Escola Viva, Comunidade Ativa”, iniciou em setembro de 2003, nas 81 escolas do Estado, o Subprojeto “Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa”. Também em parceria com a UNESCO, disponibiliza a abertura das escolas nos fins de semana para a comunidade. No Piauí, implantado em novembro de 2003, o “Programa Escola Comunidade”, também inspirado nos moldes do “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, conta com 17 escolas públicas estaduais que passaram a abrir suas portas nos finais de semana, sendo 13 escolas localizadas na capital Teresina e 4 escolas em municípios do interior. Em Santa Catarina, o Projeto “Escola Aberta à Cultura e Cidadania”, em parceria com a UNESCO, teve início em meados de 2005, nas 90 escolas públicas desse Estado. Em Sergipe, segundo o site www.informesergipe.com.br, o Programa foi iniciado em maio de 2005, quando abriu as portas de 103 escolas estaduais, com oficinas nas áreas de esporte, cultura e arte aos finais de semana. Não há ainda informações disponíveis sobre o Programa no município de Curitiba.

3.2 O Programa Escola da Família no Estado de São Paulo

O Programa “Escola da Família”, como foi batizado no Estado de São Paulo, compartilha das diretrizes do Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” e, segundo o artigo “Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva”, de

Leila Rentroia Iannone (2004), “está em consonância com os princípios básicos da Política Educacional do Estado” (IANNONE, 2004, p.19). Implantado em agosto de 2003 em toda rede pública estadual, abrangeu nos 40 primeiros meses de sua existência, as 5.306 escolas, nos 645 municípios do Estado, que ficam abertas aos finais de semana, buscando reduzir a falta de opções de cultura e lazer para os adolescentes.

O referido Programa tornou-se política pública do Estado de São Paulo em julho de 2004, com o Decreto do então Governador Geraldo Alckmin (PSDB) nº 48.781, de 07/07/2004 (DOE 08/07/2004), que instituiu o Programa em âmbito estadual e tem por objetivo:

desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

Iannone esclarece que as ações desenvolvidas foram delineadas a partir da análise de informações extraídas de várias pesquisas¹⁴ realizadas com pais, alunos e professores pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). A coleta dessas informações foi um dos elementos decisivos para a sua elaboração. A proposta de elaboração do Programa Escola da Família também considerou as experiências de outros projetos que o antecederam: Parceiros do Futuro, Comunidade Presente, Prevenção Também se Ensina e Jovem Protagonista. Foi idealizado para atender, num plano macro, ações que atenderiam aos vários questionamentos da rede escolar estadual advindos das pesquisas realizadas pela SEE (IANNONE, 2004, p. 20). Esse Programa objetiva diminuir a violência, ampliar a participação da comunidade, melhorar o convívio escolar, incentivar o voluntariado e oferecer mais espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer, expandindo os horizontes da escola pública que pareceria ser vista como um espaço possível de formação, conhecimento e expressividade juvenil.

¹⁴ As pesquisas citadas são: “Fórum Escola dos Nossos Sonhos, realizado em São Paulo em 2002, Fóruns Regionais (2003), Pesquisa de Professores e Pesquisa de Pais, esta última abrangeu 152.000 pais, dos quais 49% tinham a preocupação com a segurança nas escolas e com os índices de violência, quase 30% manifestaram desejo de participar mais, junto com seus filhos e educadores”. (IANNONE, 2004, p. 20)

As escolas abertas aos finais de semana, das 9h às 17h, oferecem uma grande variedade de atividades voltadas para atender às necessidades e anseios das comunidades locais, privilegiando os quatro eixos norteadores do Programa Escola da Família, a saber: Cultura (Música; teatro; artes plásticas; danças populares/folclóricas; gincanas; feiras; leitura; exibição de vídeos/filmes. Exemplo: capoeira, hip-hop, canto coral, gibiteca, mostras de poesia, rádio comunitária, jornal impresso ou eletrônico etc.); Esportes (Jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; ginástica e artes marciais. Exemplos: xadrez, futebol de salão, pingue-pongue, skate, judô, boxe, taco entre outros.); Saúde (Formação de multiplicadores para ações preventivas diversas; palestras e encontros sobre temas variados. Exemplos: planejamento familiar, prevenção ao uso indevido de drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis, primeiros socorros, cuidados na gravidez e puericultura, responsabilidade na criação de animais domésticos etc.) e Qualificação para o Trabalho (Informática; idiomas; curso pré-vestibular; cursos básicos de qualificação profissional. Exemplos: noções básicas de Windows, Internet, marcenaria, confeitaria, culinária, cerâmica, pintura, aulas de inglês/espanhol etc.).

Para realizar esse trabalho o Programa Escola da Família apresentou uma logística organizacional que abrange, além da Coordenação Central, as 89 Diretorias Regionais de Ensino remunerando em cada Diretoria os seguintes agentes: (a) um *Supervisor de Ensino*, responsável pelo cumprimento dos aspectos legais e pedagógicos em conjunto com a Coordenação Central. As funções desse profissional envolvem composição e contratação da equipe profissional; planejamento, assessoria e apoio técnico nas ações de formação; visitação às escolas de sua região aos finais de semana para acompanhamento, orientação e avaliação do Programa. (b) Um *Assistente Técnico Pedagógico exclusivo (ATP)*, responsável pela elaboração, registro e encaminhamento das reuniões de capacitação da equipe de profissionais e de Educadores Universitários; visitação às escolas para acompanhamento e desenvolvimento da grade de atividades de forma a garantir que contemplem os quatro eixos norteadores do Programa; composição e contratação da equipe profissional em conjunto com o Supervisor de Ensino. (c) Um Coordenador Técnico que presta suporte ao Supervisor e ATP, responsável pelo atendimento ao público na Diretoria de Ensino; análise das inscrições de candidatos à bolsa universidade e encaminhamento dos bolsistas contemplados e registra as

atividades realizadas no site do Programa. (d) Um *Coordenador de Área*, para cada 20 escolas da Diretoria, responsável pelo acompanhamento *in loco* das atividades desenvolvidas aos finais de semana nas escolas de sua esfera de atuação para confirmação das participações e presença; orientação e apoio nas atividades desenvolvidas; divulgação do Programa buscando parcerias; elaboração e desenvolvimento de capacitações e reuniões semanais de avaliação para os Educadores Profissionais em conjunto com o ATP; controle de frequência dos Educadores Profissionais e Universitários e também indica o desligamento desses atores. (e) Um *Gestor* por escola que, necessariamente, deve ser membro da direção da escola (Diretor, Vice-Diretor ou Coordenador Pedagógico), responsável, principalmente, pela integração das atividades desenvolvidas aos finais de semana e a proposta pedagógica desenvolvida ao longo a semana, além da divulgação do Programa na comunidade escolar e em seu entorno. Também é das suas atribuições a disponibilização de espaços e materiais necessários para a execução dos projetos e realização das atividades e a indicação para contratação ou desligamento do Educador Profissional e Universitário. (f) Um *Educador Profissional* por escola responsável pelo planejamento e condução das atividades aos finais de semana; pela seleção e acompanhamento das parcerias locais; elaboração de oficinas e capacitações para os Educadores Universitários na escola de sua atuação; elaboração e divulgação da grade de programação de atividades propostas; organização de Portfólio das atividades desenvolvidas; orientação e acompanhamento do desempenho dos Educadores Universitários lotados na escola; (g) Os *Educadores Universitários*, responsáveis pelo levantamento das necessidades da comunidade e pela elaboração e execução dos projetos e oficinas desenvolvidas baseadas nesse levantamento e (h) os 40.000 Educadores Voluntários que desempenham atividades e oficinas onde desenvolvem suas aptidões e talentos, respeitando o interesse da comunidade intra e extra escolar.

O Quadro G abaixo, retirado do site www.premiomariocovas.sp.gov.br, registra os custos e a logística organizacional do Programa:

Quadro G

Logística Organizacional do Programa Escola da Família

ITEM	2003	2004 ⁽¹⁾	2005 ⁽²⁾
CUSTO	R\$ 76.490.000,00	R\$ 156.300.000,00	R\$ 194.300.000,00
ESCOLAS PARTICIPANTES	5.328	5.300	5.305
ATIVIDADES ⁽³⁾	608.610	4.378.547	7.841.943
PARTICIPAÇÕES ⁽³⁾	14.084.671	87.878.963	150.067.915
SUPERVISORES	89	89	89
ATP'S	89	89	89
COORDENADORES TÉCNICOS	-	-	89
COORDENADORES DE ÁREA	303	317	326
GESTORES	5.055	4.963	4.975
EDUCADORES PROFISSIONAIS	5.434	5.261	5.241
EDUCADORES UNIVERSITÁRIOS (BOLSISTAS)	16.558	26.048	28.386
VOLUNTÁRIOS	33.831	35.845	39.162
FACULDADES CONVENIADAS	277	329	335

(1) EM DEZEMBRO DE 2004

(2) EM JULHO DE 2005

(3) VALORES ACUMULADOS DESDE O INÍCIO DO PROGRAMA

Segundo dados retirados do mesmo site, além da UNESCO, vários parceiros importantes apóiam a iniciativa, desenvolvendo diversas atividades dentro do Programa no Estado, conforme segue: o Instituto Ayrton Senna / Projeto “Game Superação Jovem” – promove a capacitação de educadores participantes do Programa, preparando-os junto às suas instâncias de coordenação, para desenvolver ações e projetos com adolescentes e jovens de 14 a 18 anos, de modo a propiciar condições para que os participantes possam discutir e buscar soluções para os principais problemas de sua comunidade; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS - oferece 100 cursos profissionalizantes aos finais de semana; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE-SP - desenvolvimento do curso do Projeto “Formação de Jovens Empreendedores” para 870 professores do Ensino Médio e 26.000 alunos de Ensino Médio; Editores Moderna – Projeto “Aprendendo a Com-Viver” - capacitação de 13 Supervisores, 13 Assistentes Técnico Pedagógicos e de 100 Diretores de Escolas Estaduais; Universia Brasil – Projeto “Portal Universia” - colaborar com a inclusão digital e a democratização do acesso ao conhecimento através de conteúdo, produtos e serviços oferecidos pelo Portal; Editores Cultural Norte Americano – Projeto “CNA – HELIPARK” - curso de inglês para alunos do Ensino Médio, num total de 78 Unidades Educacionais e 1170 alunos; Ballet Stagium – Projeto “Stagium

vai à Escola” - 20 apresentações do espetáculo “Danças da Terra de Santa Cruz” em 20 escolas das 13 Diretorias de Ensino da Capital, atingindo um total de 5.000 pessoas; Centro de Controle de Zoonoses – CCZ – Projeto “Para viver de bem com os bichos” - realização de 05 oficinas para 209 educadores do Programa, com o objetivo de diminuir o índice de abandono animal, fortalecendo o conceito da posse responsável; Net Serviços de Comunicação S.A – Net Serviços / Projeto “Net Educação” - oferecimento a 120 escolas da democratização do conhecimento da programação de uma TV a Cabo; Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo – SABESP / Projeto “Pura” - formar multiplicadores, através de capacitações, nas questões ligadas à cidadania e Educação Ambiental entre lideranças comunitárias; Instituto Esporte & Educação – IEE / Projeto “Programa Esporte e Educação” - cursos de 120 horas de capacitação para 35 educadores do Programa Escola da Família, formando educadores na metodologia esportiva sócio-cultural do IEE.; SEE – Secretaria de Estado da Educação / Programa de Alfabetização e Inclusão – PAI - _ desenvolvimento de cursos de alfabetização em língua portuguesa e matemática para jovens a partir dos 15 anos; Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo / Projeto “Padarias Artesanais” - capacitação na área de Panificação para cerca de 10 mil voluntários do Programa Escola da Família (2 por escola) e distribuição de kits padarias para as escolas do Programa; Sangari do Brasil / Projeto “Ciência e Tecnologia com Criatividade – CTC - capacitação de 12 educadores do Programa Escola da Família, como multiplicadores junto a 72 alunos com o objetivo de desenvolver a capacidade de apreender criticamente temas ligados à ciência e à tecnologia; Instituto Sife do Brasil / Projeto “Desafio Programa Escola da Família Sife - capacitação de 5486 educadores universitários com o objetivo de torná-los multiplicadores na elaboração e implementação de projetos sociais e educacionais, de desenvolvimento econômico e social em suas comunidades; Departamento de Suprimento Escolar – DSE / Projeto “Caixas” - distribuição de tabuleiros com jogos de xadrez, dama, trilha da alimentação saudável, tangram e jogo da velha impressos nas embalagens secundárias (caixas de papelão) que armazenam os alimentos da Merenda Escolar, enviados pelo DSE às escolas, de modo a oferecer mais uma opção de atividade, divertimento e estímulo da imaginação, raciocínio e criatividade; Associação de Medicina Alternativa Tradicional - Programa de Capacitação Lien Ch’i – Dr. Jou / Projeto “Lien Ch’i” - desenvolver atividades, em 28 Diretorias, para treinar com

energia a consciência da auto percepção mental e corporal em práticas que reúnam diversos estilos, desenvolvendo o controle do corpo e da mente, visando à harmonia e à saúde; Serviço Social do Comércio – SESC - Disponibilização dos espaços físicos para eventos e capacitação dos educadores que atuam no Programa; Hopi Hari - desenvolvimento de oficinas nas diversas áreas do conhecimento; disponibilização dos espaços físicos; oficinas pedagógicas para cursos de capacitação e aulas práticas; Helipark – Projeto “Decolar / Apoio ao Programa Escola da Família” - desenvolvimento de Ações Institucionais; investimento em ações sociais; capacitação dos atores do Programa e estímulo à participação voluntária; Itaú Social / Projeto “Itaú Voluntário” - estimular a participação dos funcionários do Itaú como voluntários do Programa Escola da Família; Centro do Voluntariado - apoio às ações do Programa por meio do trabalho voluntário e desenvolvimento de palestras para a formação de novos voluntários; SOS Computadores / Projeto “SOS – Parceira da Escola” - contribuir para a inclusão digital da de participantes do Programa, através do oferecimento de cursos de informática básica para a comunidade de 164 escolas; Celafiscs – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul / Projeto “Agita Família” - realização do Programa de atividades físicas e esportivas do Programa Agita Família nas 5306 escolas do Programa; Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania – Fundação PROCON / Projeto “Educação para o Consumo” - capacitação para 60 educadores, de modo a oferecer subsídios para a realização do planejamento de orçamento doméstico e divulgar princípios básicos do Código de Defesa do consumidor, de modo que se tornem multiplicadores em suas regiões; Eleticidade de São Paulo – Eletropaulo / Projeto “Eletropaulo na Comunidade” - realização de eventos e palestras para 51.047 pessoas de 19 escolas estaduais, participantes do Programa, sobre cidadania e práticas de responsabilidade social, discutindo o conceito de uso racional e seguro da eletricidade; Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário / Projeto “Ávida – Arte com Educação” - capacitação para 44 educadores do Programa Escola da Família, reforçando, por meio da arte, a visão positiva sobre cidadania, inclusão social e valorização do potencial de transformação social; Fundo Social de Solidariedade – Laboratório Pfizer – Instituto Kaplan / Projeto “Vale Sonhar” - capacitação para 92 educadores e suporte técnico e oficinas com os alunos com o objetivo de despertar nos jovens a capacidade para identificar seus sonhos, elaborar o seu projeto de vida e buscar os recursos na comunidade;

Federação Paulista de Xadrez / Projeto “Xadrez” - curso para 332 educadores com o objetivo de ampliar o aprendizado do xadrez e envio de kits às escolas do Programa; Secretaria de Estado da Cultura / Projeto “Ler é uma Viagem” - incentivo à leitura e promoção da formação de leitores junto aos jovens e membros da comunidade presente do Programa através de apresentações lítero-musicais e realização de oficinas em escolas do Programa localizadas na Capital Paulista; Associação Nacional de Editores de Revistas – ANER / Projeto “Revistotecas” - possibilitar o acesso às mais variadas revistas, incentivando leitores mais críticos e seu uso em atividades diferenciadas, reforçando projetos já existentes e novos, por meio da distribuição das revistas para as 5.306 escolas do Programa; Europa Filmes / Projeto “Cine Família” - transformação das escolas em cinemas, através da projeção, via teleconferência, de filmes de sucesso nacional e internacional; Projeto Basquete na Escola - desenvolvimento de oficinas de basquete em 1.037 escolas do Programa Escola da Família e ainda a realização de torneios com os novos jogadores formados nessas oficinas; Editores Papyrus - fornecimento gratuito de materiais, livros e palestrantes para as capacitações e/ou eventos do Programa junto aos seus educadores; Editores Gente - fornecimento gratuito de materiais, livros e palestrantes para as capacitações e/ou eventos do Programa junto aos seus educadores; Secretaria de Transportes Metropolitanos – METRÔ - disponibilização dos espaços físicos para a realização de eventos, tais como mostras artesanais, provenientes das oficinas sócio-culturais do Programa. O Programa também conta, em 2006, com a parceria de 324 Instituições de Ensino Superior privadas que oportunizam a oferta de bolsas de estudos para estudantes universitários. Esses estudantes, contemplados com a bolsa-universidade, substituem os profissionais remunerados denominados, em outros Estados, “animadores ou dinamizadores temáticos”.

O grande diferencial desse Programa, em relação aos demais Estados parceiros do Programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, está justamente em oferecer a oportunidade para universitários carentes, egressos do ensino médio público, através da concessão de bolsa universidade, cursarem uma faculdade, isentando-os em 100% do pagamento da mensalidade.

Segundo o Regulamento 2005/2006 a celebração de convênio entre a SEE – Secretaria de Estado da Educação - por meio da FDE – Fundação para o

Desenvolvimento da Educação – e Instituições Privadas de Ensino Superior, tem como compromisso:

Contribuir para o enriquecimento da formação universitária do estudante, criando condições para o desenvolvimento de um trabalho de caráter social. A participação dessas Instituições constitui ação pioneira no Estado de São Paulo e inestimável na definição de um Programa que objetiva a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. (Regulamento 2005/2006, p. 4-5)

Para garantir a isenção de 100% do pagamento da mensalidade aos alunos das 324 instituições conveniadas, o Governo do Estado entra com recursos para pagamento da metade da mensalidade do curso até o limite de R\$ 267,00 e as faculdades complementam o restante da bolsa. **No entanto, são as instituições de ensino superior que decidem dentre os cursos disponíveis, quais serão oferecidos e quantas vagas serão destinadas nessas condições aos alunos provenientes do Programa Escola da Família.** (sem grifos no original)

3.3 Perfil Socioeconômico dos universitários do Estado de São Paulo

A população que serviu de base para esta pesquisa é constituída de 62.454 universitários inscritos e contemplados com a bolsa de estudos oferecida pelo Programa Escola da Família, desses 37.317 atuaram no Programa e 25.137 ainda atuam em todo o Estado de São Paulo, conforme mostra a tabela abaixo.

Quadro 1

Resumo dos Educadores Universitários e Voluntários

Resumo dos Educadores Universitários e Voluntários	
Data de início do Programa	23/08/2003
Quantidade de Educadores Universitários que atuaram no Programa	37.317
Quantidade de Educadores Universitários que atuam no Programa	25.137
Total geral de Educadores Universitários	62.454
Média, em dias, de permanência do Educador Universitário no Programa	465,67
Quantidade de voluntários	70.015
Total de escolas no Programa	5.436
Média de Educadores Universitários por escola	11,49
Média de voluntários por escola	12,88

Fonte: www.escoladafamilia.sp.gov.br (janeiro/2007 – com senha de acesso)

Todas as informações aqui utilizadas foram retiradas do site oficial do Programa, durante o mês de janeiro de 2007, através de senha de acesso e poderão ser verificadas por meio dos vários gráficos que apresentaremos a seguir, os quais evidenciam e vêm corroborar os pensamentos de Dias Sobrinho, Porto e Régner e Altbach que, citados anteriormente, afirmaram que entre os vários fatores que colaboraram com as transformações sofridas pela Educação Superior nessas últimas décadas estão: o aumento significativo no número de matrículas nesse nível de ensino, inclusive por uma parcela mais velha da população; a procura de um número maior de mulheres pela educação superior; o aumento do número de concluintes do Ensino Médio e a importância da aquisição de novas competências para atender o mercado de trabalho cada vez mais seletivo e excludente.

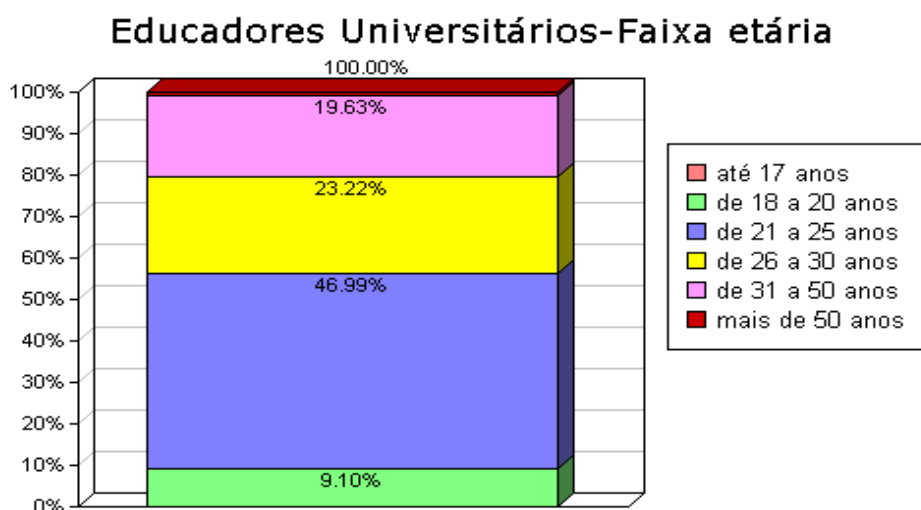
As informações coletadas revelaram que 66,45% da população estudada é do sexo feminino e desse número 46,42% se encontra entre 21 a 25 anos. Já a população masculina perfaz 33,55% e, assim como a feminina, sua maior proporção, 48,12%, se encontra na mesma faixa etária, isto é, entre 21 a 25 anos. Revelaram ainda, uma população de 19,63% entre 31 a 50 anos, sendo que 0,87% dessa população se encontra com mais 50 anos, confirmando assim, o interesse de uma população mais velha por esse nível de ensino.

Quadro 2

Perfil dos Educadores Universitários por faixa etária e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por faixa etária e por sexo									
Faixa etária	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
até 17 anos	45	0,21	68	0,16	113	0,18	39,82	60,18	100,00
de 18 a 20 anos	1.885	9,00	3.797	9,16	5.682	9,10	33,17	66,83	100,00
de 21 a 25 anos	10.075	48,12	19.252	46,42	29.327	46,99	34,35	65,65	100,00
de 26 a 30 anos	5.177	24,73	9.314	22,46	14.491	23,22	35,73	64,27	100,00
de 31 a 50 anos	3.653	17,45	8.598	20,73	12.251	19,63	29,82	70,18	100,00
mais de 50 anos	101	0,48	445	1,07	546	0,87	18,50	81,50	100,00
Total	20.936	100,00	41.474	100,00	62.410	100,00	33,55	66,45	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **44** Educadores Universitários por ausência de informações



Os números apresentados pelo Programa Escola da Família e os dados revelados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação (2005), extraídos do site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), confirmam a premissa dos autores sobre o aumento do número de mulheres na Educação Superior. No Brasil, a presença da

mulher lidera as matrículas tanto nas Instituições de Ensino Superior públicas, quanto nas Instituições privadas. Conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 3

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, em 30/06, por Organização Acadêmica e Sexo dos Matriculados, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2005

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais			
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Masculino	Feminino
BRASIL	4.453.156	1.964.229	2.488.927
Pública	1.192.189	554.125	638.064
Federal	579.587	288.359	291.228
Estadual	477.349	205.082	272.267
Municipal	135.253	60.684	74.569
Privada	3.260.967	1.410.104	1.850.863
Particular	1.753.184	769.672	983.512
Comun/Confes/Filant	1.507.783	640.432	867.351

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2005 – Graduação – MEC/INEP

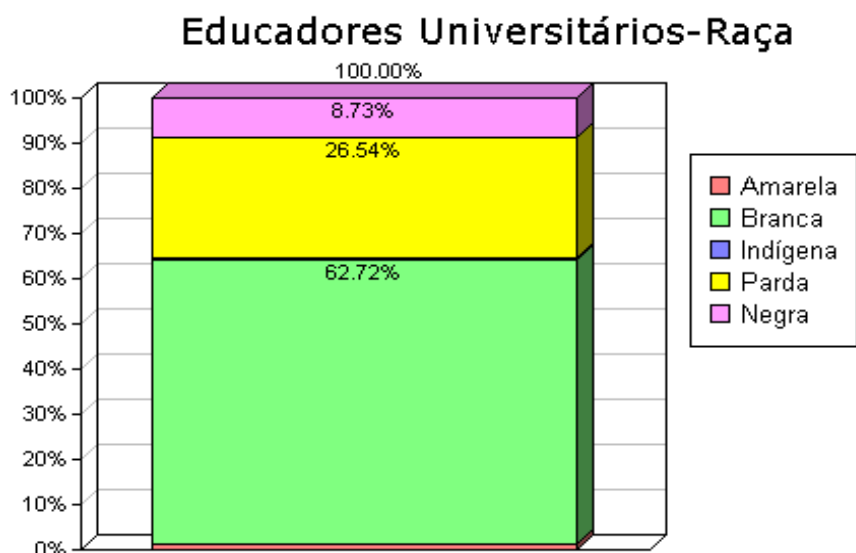
Do total dos universitários inscritos no Programa Escola da Família, conforme mostra o quadro 4, 1,35% se autodeclararam da raça amarela, 62,72% brancos, 0,66% indígenas, 26,54% pardos e 8,73 da raça negra.

Quadro 4

Perfil dos Educadores Universitários por raça/sexo

Perfil dos Educadores Universitários por raça/sexo									
Raça	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
Amarela	265	1,32	535	1,36	800	1,35	33,13	66,88	100,00
Branca	12.009	59,96	25.228	64,13	37.237	62,72	32,25	67,75	100,00
Indígena	159	0,79	235	0,60	394	0,66	40,36	59,64	100,00
Parda	5.679	28,36	10.077	25,62	15.756	26,54	36,04	63,96	100,00
Negra	1.915	9,56	3.265	8,30	5.180	8,73	36,97	63,03	100,00
Total	20.027	100,00	39.340	100,00	59.367	100,00	33,73	66,27	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **3087** Educadores Universitários por ausência de informações



Os dados acima corroboram os dados apresentados a seguir, extraídos do site oficial do INEP, que demonstram que os brancos são 52% dos brasileiros e nas universidades brasileiras somam 72,9%, ocupando boa parte dos cursos com maior interesse de mercado. Os dez cursos de graduação com os maiores percentuais de estudantes brancos são Arquitetura (84,5%), Odontologia, (81,1%), Medicina Veterinária (80,9%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia (79,9%), Direito (79,4%), Jornalismo (78,4%), Administração (78,4%), Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). Os cursos com os menores percentuais de estudantes brancos são História (54,9%), Geografia (56%), Letras (61,8%), Matemática (62%), Física (64,0%),

Pedagogia (65,0%), Enfermagem (67,2%), Biologia (69,1%), Química (71%) e Ciências Contábeis (72%). É o que revelam os dados coletados pelo questionário socioeconômico-cultural aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2003, a 424 mil estudantes de graduação do País.

Entre os cursos com a maior representação percentual de brancos, a presença dos negros é a seguinte: Arquitetura (1%), Odontologia (0,8%), Medicina Veterinária (1,1%), Engenharia Mecânica (2,3%), Farmácia (1,2%), Medicina (1%), Jornalismo (3,2%), Psicologia (2,2%), Direito (2,4%) e Administração (2,2%). A representação percentual de negros na sociedade, segundo o IBGE, é de 5,9%.

Quadro 5

Percentual da população da educação superior por cor/raça 2000 - 2003

Percentual da população da educação superior por cor/raça 2000 - 2003				
Cor/Ano	2000	2001	2002	2003
Branco	80,5%	83,7%	76,2%	72,9%
Negro/Preto	2,2%	1,8%	3,1%	3,6%
Pardo ou Mulato	13,6%	11,4%	18,0%	20,5%
Amarelo (de origem oriental)	2,6%	2,1%	2,2%	2,0%
Outros	1,1%	0,9%	0,5%	1,0%

Fonte: Inep/MEC

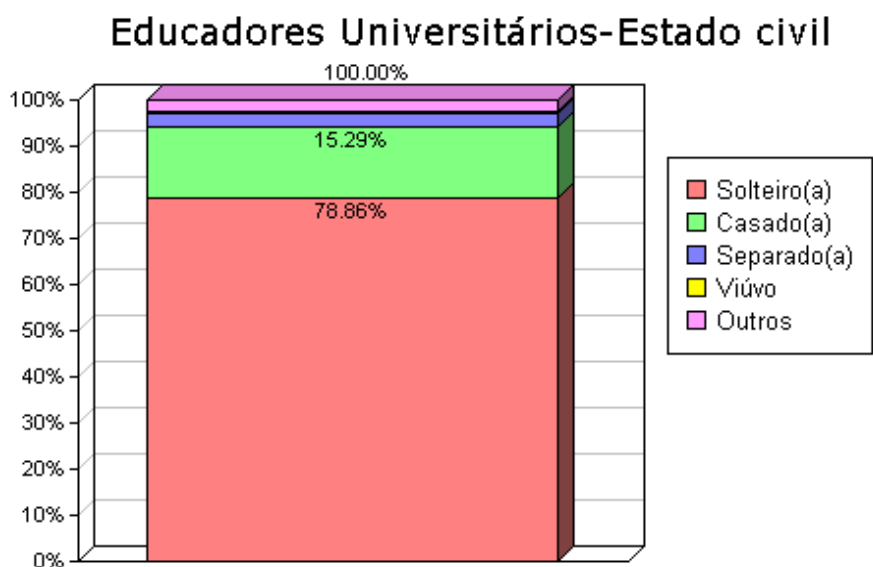
Quanto ao estado civil, os dados nos apontam que a maioria (78,86%) da população de universitários bolsistas, analisada pelo Programa, é solteira, 15,29% são casados, 3,06% separados, 036% viúvos e 2,43% outros.

Quadro 6

Perfil dos Educadores Universitários por estado civil e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por estado civil e por sexo									
Estado civil	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
Solteiro(a)	17.120	81,82	32.054	77,37	49.174	78,86	34,82	65,18	100,00
Casado(a)	2.861	13,67	6.676	16,11	9.537	15,29	30,00	70,00	100,00
Separado(a)	295	1,41	1.613	3,89	1.908	3,06	15,46	84,54	100,00
Viúvo	19	0,09	205	0,49	224	0,36	8,48	91,52	100,00
Outros	630	3,01	884	2,13	1.514	2,43	41,61	58,39	100,00
Total	20.925	100,00	41.432	100,00	62.357	100,00	33,56	66,44	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **97** Educadores Universitários por ausência de informações



Com relação à forma de ocupação 50,47% dos universitários do Programa moram em casa própria, 19,36% residem em casa alugada, 16,54% em casa cedida, 8,85% moram em casa financiada e 4,77% apresentam outro tipo de forma de ocupação como pode ser verificado abaixo.

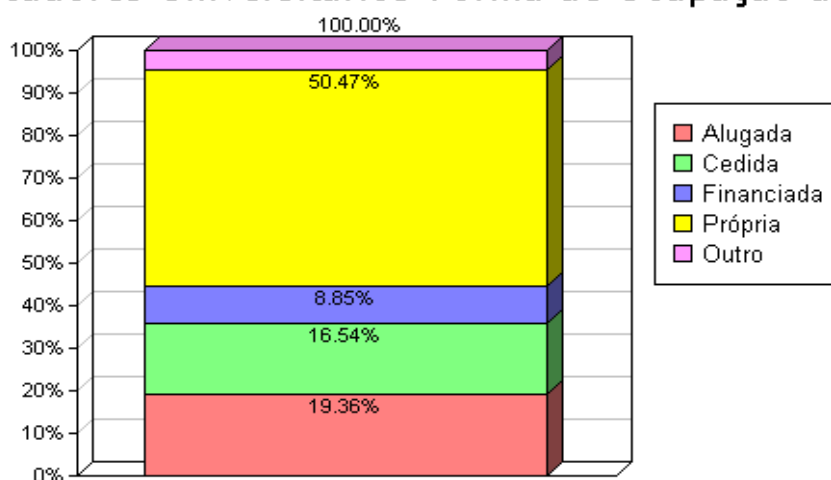
Quadro 7

Perfil dos Educadores Universitários por forma de ocupação do imóvel e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por forma de ocupação do imóvel e por sexo									
Forma de ocupação do imóvel	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
Alugada	4.167	19,90	7.915	19,09	12.082	19,36	34,49	65,51	100,00
Cedida	3.303	15,78	7.021	16,93	10.324	16,54	31,99	68,01	100,00
Financiada	1.852	8,85	3.674	8,86	5.526	8,85	33,51	66,49	100,00
Própria	10.576	50,52	20.920	50,45	31.496	50,47	33,58	66,42	100,00
Outro	1.038	4,96	1.940	4,68	2.978	4,77	34,86	65,14	100,00
Total	20.936	100,00	41.470	100,00	62.406	100,00	33,55	66,45	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **48** Educadores Universitários por ausência de informações.

Educadores Universitários-Forma de Ocupação do imóvel



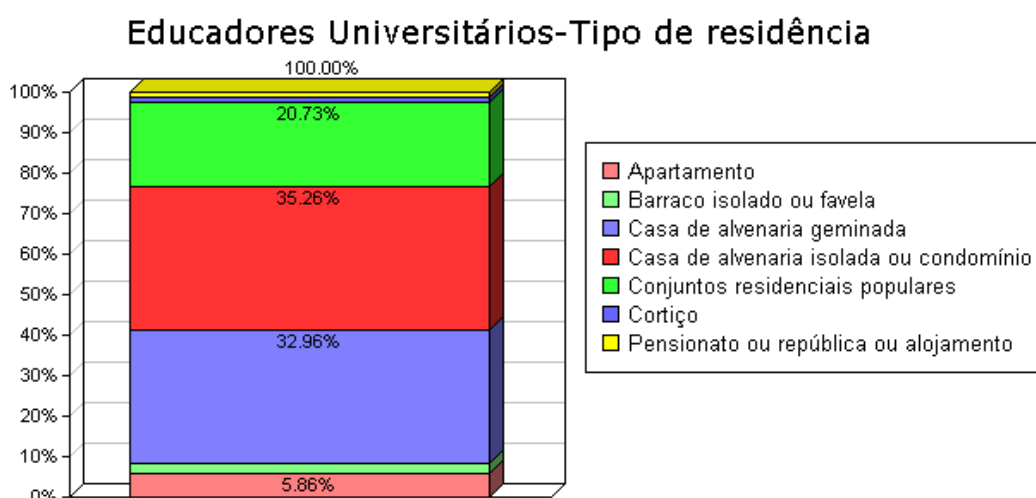
Dessas formas de ocupações do imóvel 35,26% são casas isoladas de alvenaria, 32,96% são casas de alvenaria geminadas, 20,73% conjuntos residenciais populares, 5,86% apartamentos, 2,50% barracos, 1,63% cortiços e 1,06% pensionatos ou repúblicas, conforme mostra o quadro 8.

Quadro 8

Perfil dos Educadores Universitários por tipo de residência e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por tipo de residência e por sexo									
Tipo de residência	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
Apartamento	1.150	5,99	2.171	5,79	3.321	5,86	34,63	65,37	100,00
Barraco isolado ou favela	489	2,55	927	2,47	1.416	2,50	34,53	65,47	100,00
Casa de alvenaria geminada	6.654	34,67	12.028	32,09	18.682	32,96	35,62	64,38	100,00
Casa de alvenaria isolada ou condomínio	6.432	33,51	13.554	36,16	19.986	35,26	32,18	67,82	100,00
Conjuntos residenciais populares	3.873	20,18	7.877	21,02	11.750	20,73	32,96	67,04	100,00
Cortiço	355	1,85	566	1,51	921	1,63	38,55	61,45	100,00
Pensionato ou república ou alojamento	242	1,26	357	0,95	599	1,06	40,40	59,60	100,00
Total	19.195	100,00	37.480	100,00	56.675	100,00	33,87	66,13	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **5779** Educadores Universitários por ausência de informações.



Os universitários não moram sozinhos, pois as informações coletadas revelaram que 51,02% convivem com 3 a 4 pessoas, 28,86% convivem com 5 a 6 pessoas na casa, 13,54% moram com até 2 pessoas, 5,31% moram com 7 a 8 pessoas, 0,98% convivem com 9 a 10 pessoas na casa e 0,28% residem com mais de 10 pessoas na casa.

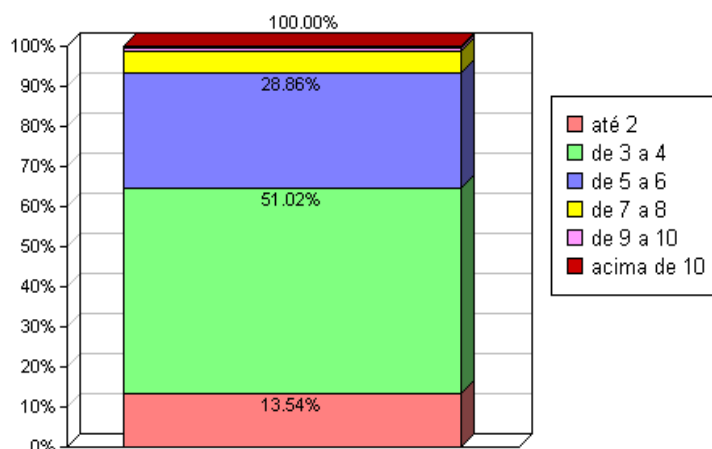
Quadro 9

Perfil dos Educadores Universitários por pessoas que moram na casa e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por pessoas que moram na casa e por sexo									
Pessoas que moram na casa	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
até 2	2.582	13,46	5.085	13,58	7.667	13,54	33,68	66,32	100,00
de 3 a 4	9.795	51,05	19.105	51,01	28.900	51,02	33,89	66,11	100,00
de 5 a 6	5.516	28,75	10.832	28,92	16.348	28,86	33,74	66,26	100,00
de 7 a 8	1.055	5,50	1.954	5,22	3.009	5,31	35,06	64,94	100,00
de 9 a 10	180	0,94	374	1,00	554	0,98	32,49	67,51	100,00
acima de 10	58	0,30	103	0,28	161	0,28	36,02	63,98	100,00
Total	19.186	100,00	37.453	100,00	56.639	100,00	33,87	66,13	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **5815** Educadores Universitários por ausência de informações.

Educadores Universitários-Pessoas moram na casa



No quadro 10 podemos constatar que 31,98% dos universitários declararam que o total da renda familiar se encontra entre R\$ 301,00 a R\$ 600,00 mensais, 22,59% declararam que a família recebe entre R\$ 601,00 a R\$ 900,00 mensais, 14,53% dessa população declararam sobreviver com até R\$300,00 mensais, outros 14,36% recebem entre R\$ 901,00 a R\$1200,00 mensais, 7,79% recebem entre

R\$1201,00 a R\$ 1500,00 e 8,75% responderam que a família recebe acima de R\$ 1500,00 mensais. A maior parcela dessa população, 69,1%, declarou que o total da renda familiar mensal está entre R\$ 300,00 a R\$ 900,00.

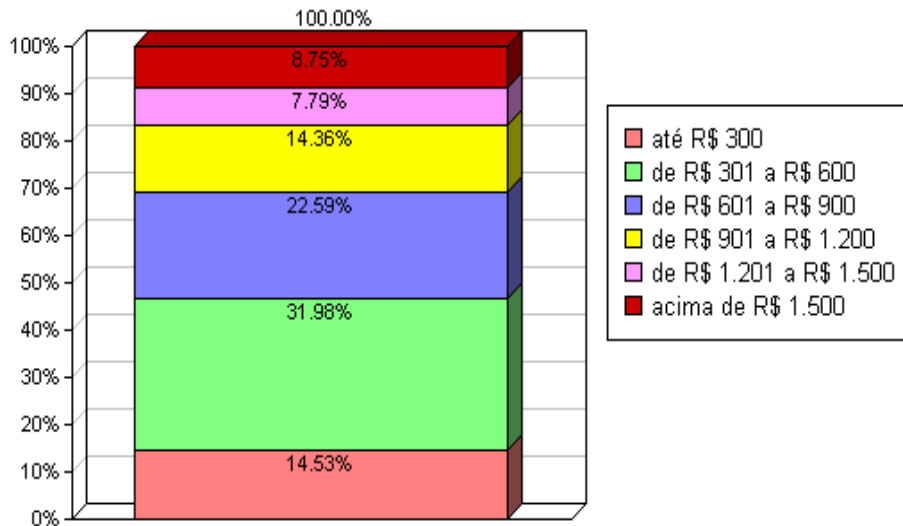
Quadro 10

Perfil dos Educadores Universitários por renda familiar e por sexo

Perfil dos Educadores Universitários por renda familiar e por sexo									
Renda familiar	Quantidade de Educadores Universitários						%		
	Masculino		Feminino		Total		M	F	T
	QTD	%	QTD	%	QTD	%			
até R\$ 300	2.429	15,44	4.591	14,10	7.020	14,53	34,60	65,40	100,00
de R\$ 301 a R\$ 600	4.952	31,47	10.493	32,22	15.445	31,98	32,06	67,94	100,00
de R\$ 601 a R\$ 900	3.449	21,92	7.462	22,91	10.911	22,59	31,61	68,39	100,00
de R\$ 901 a R\$ 1.200	2.210	14,04	4.728	14,52	6.938	14,36	31,85	68,15	100,00
de R\$ 1.201 a R\$ 1.500	1.228	7,80	2.535	7,78	3.763	7,79	32,63	67,37	100,00
acima de R\$ 1.500	1.468	9,33	2.757	8,47	4.225	8,75	34,75	65,25	100,00
Total	15.736	100,00	32.566	100,00	48.302	100,00	32,58	67,42	100,00

Foram excluídos desta pesquisa **14152** Educadores Universitários por ausência de informações.

Educadores Universitários-Renda Familiar



Expostos os dados gerais do contingente de Educadores Universitários que participam do Programa Escola da Família, deslocamos o foco desta exposição para aspectos relativos ao Programa na cidade de Sorocaba.

3.4 Programa Escola da Família em Sorocaba

Em Sorocaba, o Programa “Escola da Família” abrangeu nos 40 primeiros meses de implementação todas as 83 escolas estaduais da Diretoria de Ensino, disponibilizando 560 vagas para Educadores Universitários das 9 Instituições de Ensino Superior conveniadas. Essas Instituições têm total liberdade para definir a quantidade de vagas que serão disponibilizadas e os cursos que serão oferecidos.

Os dados coletados são os que seguem: O *Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior* oferece 3 vagas no curso Administração – habilitação em Comércio Exterior, 3 vagas em Química – Bacharelado, 3 vagas no curso de Serviço Social, 10 vagas em Biblioteconomia, 6 vagas em Administração – Habilitação em Recursos Humanos e 11 vagas em Sistemas de Informação, totalizando 36 vagas. A *Faculdade de Ciências e Letras* oferece 140 vagas no curso de Educação Física, 61 vagas em Letras, 60 em Sistemas de Informação, 70 em Matemática, 139 em Normal Superior (Pedagogia), totalizando 470 vagas. A *Faculdade de Tecnologia Uirapuru* oferece 10 vagas no curso de Tecnologia em Administração de Redes de Computadores, 5 vagas em Tecnologia - Gestão de Negócio de Moda, 5 vagas em Tecnologia - Gestão em Equinocultura, 5 vagas em Tecnologia - Processos Químicos e 40 vagas em Tecnologia - Sistemas de Informação, perfazendo um total de 65 vagas. A *Pontifícia Universidade Católica – Campus Sorocaba* - disponibiliza 12 vagas no curso de Ciências Biológicas e 17 em Enfermagem, oferecendo 29 vagas. A *Faculdade de Engenharia de Sorocaba* concede 2 vagas no curso de Engenharia Civil, 3 vagas em Engenharia da Computação e 4 vagas no curso de Engenharia Elétrica, totalizando 9 vagas. A *Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Sorocaba* oferece 1 vaga no curso de Administração – Finanças e 2 vagas no curso de Administração em Marketing, num total de 3 vagas oferecidas. O *Instituto Superior de Educação Uirapuru* oferece 60 bolsas no curso de Educação Física, 37 no curso de Letras, 15 vagas no Normal Superior e 10 em

Pedagogia, totalizando 122 vagas. A *Universidade Paulista – Campus Sorocaba* - disponibiliza 150 vagas no curso de Letras, 30 vagas no curso de Matemática, 171 em Pedagogia, 30 vagas no curso de Secretariado e 30 em Turismo, perfazendo um total de 411 bolsas. A *Universidade de Sorocaba* concede 338 bolsas distribuídas entre os 35 cursos oferecidos.

Podemos constatar que são oferecidas na cidade de Sorocaba 1483 vagas distribuídas pelas 9 Instituições de Educação Superior privadas conveniadas ao Programa Escola da Família. Desse total de vagas oferecidas 1036 são para cursos de Licenciatura e 447 vagas para cursos de bacharelado. A área de exatas contempla 519 vagas e a área de humanas oferece 964 vagas.

Em 2003, quando do início do Programa, o número de bolsas de estudos concedidas aos universitários era de 25.000, passando para 30.000 em 2004 e no mês de agosto de 2005, o governo do Estado de São Paulo decidindo estender o Programa também às escolas municipais¹³, criou mais 15.000 bolsas, ampliando para 45.000 esse número. Em 09/01/2006 foi divulgado no site da SEE mais uma ampliação nas escolas estaduais de trinta para trinta e cinco mil bolsas. Esse número acrescido às bolsas concedidas pelos municípios totalizou 50.000 bolsas.

O Regulamento 2005/2006, disponibilizado pelo site oficial¹⁵, traz as seguintes condições para concorrer à Bolsa-Universidade oferecida pelo Programa: (a) o candidato para se inscrever deve estar regularmente matriculado em curso de graduação de Instituição Privada de Ensino Superior conveniada com o Programa; (b) ter cursado as três séries do Ensino Médio na Rede Pública Estadual Paulista, ou na Rede Municipal; (c) não receber outro benefício para custeio da mensalidade do curso de graduação e ter interesse e disponibilidade para desenvolver as atividades do Programa junto às Escolas Públicas Estaduais ou Municipais, cumprindo carga horária de 16 (dezesesseis) horas aos finais de semana.

O cumprimento dessas 16 horas semanais é a exigência para os bolsistas que devem prestar serviços comunitários em uma das escolas públicas da Diretoria de Ensino em que se inscreveram. O trabalho é dividido em 8 horas presenciais nos sábados e outras 8 horas nos domingos. O bolsista, ou seja, o "Educador Universitário" terá como atribuições a elaboração de projetos e produção de oficinas conforme sua área de estudo ou habilidade pessoal. Sua participação estará sempre

¹⁵ Site oficial do Programa Escola da Família: www.escoladafamilia.sp.gov.br

atendendo às necessidades das comunidades e suas respectivas escolas. Outro requisito necessário ao bolsista é o de garantir a qualidade de seu rendimento escolar no curso de graduação em que se matriculou.

A concessão da Bolsa Universidade tem como finalidade beneficiar alunos egressos do Ensino Médio da rede estadual pública paulista ou das redes municipais, com menor poder aquisitivo e, portanto, com maior dificuldade em custear seus estudos no ensino superior privado. Por isso, o processo de seleção e classificação considera os seguintes aspectos, na ordem em que se apresentam: Renda mensal do candidato; Renda mensal familiar; Número de pessoas que moram na casa; Número de pessoas que trabalham na casa; Tipo de moradia.

Terão prioridade na concessão do benefício: os candidatos egressos do CEFAM¹⁶, conforme disposto na Resolução SE 119 de 17/11/2003; os egressos da FEBEM - que pela Lei Estadual nº 12.469 de 22/12/2006 passou a denominar-se FUNDAÇÃO CASA - e os formados pelo Programa Escola da Juventude¹⁷. Terão pontuação extra no processo de classificação os candidatos que atuaram como voluntários no Programa Escola da Família em 2003 e/ou 2004, atestados pela Diretoria de Ensino. Esse Programa não reserva bolsas para os cidadãos portadores de deficiência, nem aos autodeclarados negros, pardos ou índios.

Os candidatos contemplados com a bolsa poderão ser desclassificados, a qualquer momento, se incorrerem em uma dessas faltas: perder o prazo para apresentar-se na escola a qual foi encaminhado; fraudar ou prestar informações falsas na inscrição; não aceitar a unidade escolar para a qual foi designado pela Diretoria de Ensino; desistir do curso ou ser reprovado por rendimento ou frequência; exceder o limite de 03 faltas semestrais; envolver-se em indisciplina ou falta grave no exercício de sua função. Os candidatos que possuem dependências

¹⁶ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - extinto pela Resolução SE 119, de 7-11-2003.

¹⁷ Programa Escola da Juventude desenvolvido desde 2005, aos finais de semana, dentro do Programa Escola da Família, oferece aos jovens e adultos que estão fora da escola uma nova alternativa para cursarem o Ensino Médio, flexível o bastante para atrair aqueles que necessitam retomar os estudos e elevar sua escolaridade e que não vêem nas outras modalidades existentes o atendimento de suas expectativas e possibilidades. Projeto piloto da Secretaria de Estado da Educação, iniciou no 1º semestre de 2005 e foi extinto ao final do 1º semestre de 2006, ao término do piloto que teve a duração de 18 meses. (informações retiradas do site: www.escoladajuventude.sp.gov.br, **hoje extinto**).

em disciplinas cursadas com resultados insatisfatórios, em número permitido pela Instituição de Ensino, não perderão o direito à bolsa de estudos; entretanto, o pagamento dessas dependências será de sua responsabilidade.

O objetivo do Programa é manter as escolas abertas nos finais de semana, atraindo a comunidade de seu entorno para uma série de atividades educativas e recreativas, tornando-se uma opção de lazer às famílias dessas comunidades. Com isso, buscam-se solucionar, com uma única ação, dois problemas graves: o ambiente de violência em que vive o jovem paulista e a exclusão das camadas mais carentes da população do Ensino Superior.

Em seu artigo “A escola da cidadania” (2004), Paulo Alexandre Barbosa, ex-secretário adjunto da Educação, aponta que “o Programa teve total aprovação popular” (BARBOSA, 2004, p. 32). Fundamentado pelo resultado da avaliação externa, solicitada pela SEE, realizada em dezembro de 2003, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), instituição não conveniada ao Programa, foi ratificada a eficácia das ações desenvolvidas pelo Programa, quando entrevistou quase 32 mil pessoas e dos 23 itens pesquisados abordando atendimento, pessoas e atividades, todos foram considerados ótimos ou bons.

Entretanto, apesar desse sucesso, em 2007, a mudança de governo, com a eleição do Governador José Serra (PSDB), provocou profundas reformas e redimensionamento do Programa Escola da Família, fundamentada por avaliação de uma equipe técnica em todas as regiões do Estado de São Paulo, que reduziu em 43% o número de escolas abertas aos finais de semana em todo o Estado. Segundo o Comunicado 001/2007, de 10/01/07, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, a diminuição do número de escolas públicas estaduais participantes foi necessária para, dessa forma, otimizar recursos públicos, mantendo as ações em áreas mais carentes, onde realmente existisse necessidade. Essa avaliação esteve pautada, segundo o mesmo comunicado, em dados comprovados da vulnerabilidade social e juvenil, critérios internos do Programa como frequência às atividades propostas aos finais de semana, além de outras opções de lazer nas proximidades da escola.

O índice paulista de vulnerabilidade social foi criado a partir de solicitação da Assembléia Legislativa à Fundação Seade¹⁸ que mostrou um panorama geral das condições socioeconômicas da população dos 645 municípios do Estado. A Secretaria de Estado da Cultura desenvolveu o índice de vulnerabilidade juvenil, acreditando que não apenas os pobres são vulneráveis, mas principalmente os adolescentes que têm sua vulnerabilidade potencializada pela pobreza, dados esses que contribuíram para a tomada de decisões que resultaram na reestruturação do Programa em São Paulo.

O redimensionamento do Programa gerou também revisão da equipe que atua na organização regional, excluindo a função de Coordenador de Área e mantendo o Supervisor de Ensino, ATP, Coordenador Técnico, Gestor Escolar, recebendo ajuda de custo. A função de Educador Profissional, por força da Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006, passou a ser exercida por um professor com 24 aulas atribuídas no processo inicial de atribuição de classes e aulas, deixando assim sua condição de contratado UNESCO.

Das 5306 escolas estaduais que mantinham o Programa no Estado de São Paulo, apenas 2334 abriram suas portas a partir de janeiro de 2007. Em Sorocaba das 82 escolas antes incluídas no Programa, 33 permaneceram abertas, acolhendo, em janeiro de 2007, os 361 bolsistas universitários que ainda não concluíram o curso superior em que estão matriculados. Os universitários já formados ou os desclassificados a qualquer tempo não são substituídos desde julho/2006. Desde essa data estão fechadas as inscrições para novos bolsistas, e não há tampouco encaminhamento de bolsistas inscritos anteriormente que aguardam em lista de espera.

Segundo a reportagem da Edição 454 da Revista Época de 29/01/2007, o corte foi feito sem consulta prévia às escolas ou à UNESCO. A diminuição do número de escolas atendidas pelo Programa Escola da Família reduziu à metade o orçamento de R\$ 216 milhões previsto para o Programa em 2007. Ainda, segundo a mesma reportagem, parte da verba destinada ao Programa será utilizada no pagamento do segundo professor para as salas de 1ª séries (que no ano 2007 atenderá somente a capital).

¹⁸ SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - Centro nacional de produção e disseminação de pesquisas, análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. (<http://www.seade.gov.br>)

3.5 Perfil socioeconômico dos universitários que atuam na cidade de Sorocaba

Para discorrermos sobre o perfil socioeconômico dos universitários que atuam no Programa Escola da Família em Sorocaba considero importante destacar o panorama social da cidade e, para tanto, recorro ao Atlas da Exclusão Social no Brasil - 2003 - elaborado por Marcio Pochmann e Ricardo Amorim (et.al.) que nos aponta Sorocaba como um dos 100 municípios com menor grau de exclusão social no Brasil, ocupando o 87º lugar nesse ranking, apresentando índices de pobreza 0,826; de juventude 0,739; de alfabetização 0,910; de escolaridade 0,723; de emprego formal 0,233; de violência 0,905; de desigualdade 0,336, resultando num índice total de exclusão social de 0,634. (POCHMANN et.al., 2003, p. 217). Segundo os mesmos autores “os índices variam de zero a um; e as piores condições de vida equivalem a valores próximos de zero, enquanto as melhores situações sociais estão próximas a um”. (op.cit. p.19)

Destarte, para analisarmos o perfil socioeconômico dos universitários de Sorocaba foi necessário verificar os questionários individuais respondidos pelos próprios universitários na ocasião de sua inscrição no Programa. Esses questionários se encontram no site oficial www.escoladafamilia.sp.gov.br e puderam ser consultados através de senha de acesso. A população examinada é representada por 361 universitários que perfaziam o total dos beneficiados com a bolsa em Janeiro/2007.

O gráfico abaixo mostra que em relação à idade 25,5% dos universitários têm até 20 anos, 28,8% do total estão entre 21 e 23 anos, 22,4% se encontram entre 24 e 25 anos, 10,8% têm entre 26 e 29 anos, 3,6% estão entre 30 e 32 anos de idade, 2,8% se encontram entre 33 e 35 anos e 6,1% estão acima dos 38 anos. Assim como mostrou o resultado do Estado de São Paulo, Sorocaba também conta com maior concentração de universitários dentro da faixa etária dos 21 aos 25 anos.

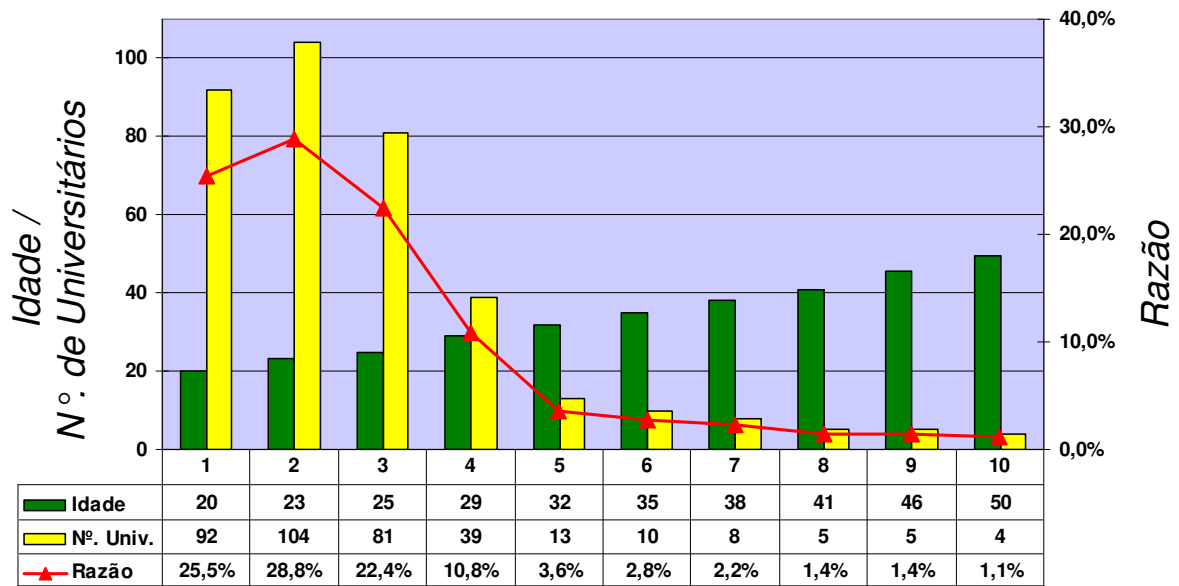


GRÁFICO 2 - Distribuição – Idade

O gráfico a seguir nos mostra que 58,2% dos universitários de Sorocaba não trabalham e 41,8% trabalham cursando a Educação Superior.

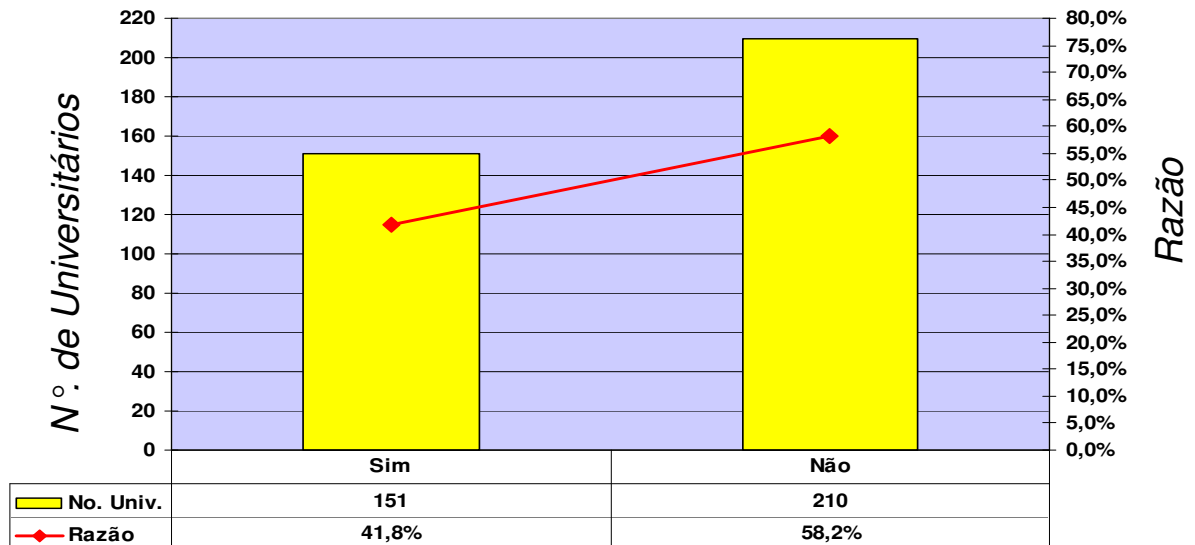


GRÁFICO 3 - Distribuição – Trabalho

O gráfico 4 nos revela que 38,8% dos universitários residem em casas isoladas, 34,3% em casas geminadas, 20,2% em conjuntos residenciais populares, 3,0% em apartamentos, 1,7% em cortiços e 2,0% estão divididos entre favelas e repúblicas tipo pensionatos. Mais uma vez as informações do Estado foram ratificadas, demonstrando que a maioria dos universitários vive em residências de alvenaria isoladas ou geminadas.

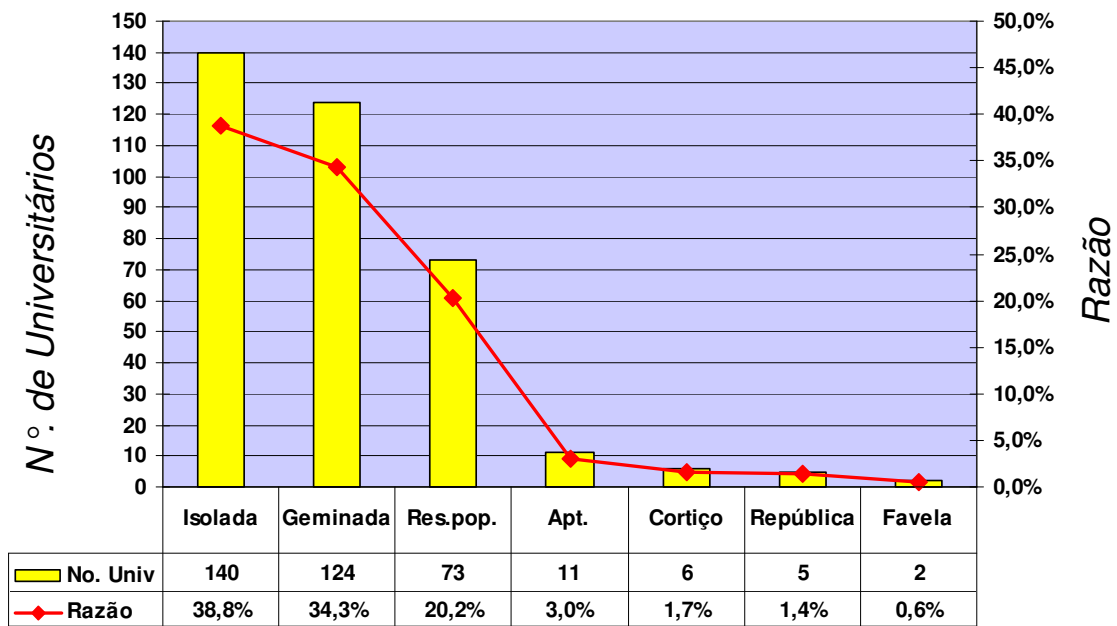


GRÁFICO 4 - Distribuição – Moradia

Abaixo podemos concluir que 55,4% dos universitários moram em casa própria, 19,1% em casa alugada, 14,1% cedida, 7,5% são financiadas e 3,9% apresentam outro tipo de ocupação, atestando o resultado do Estado que apresenta a maioria de seus universitários residindo em casa própria.

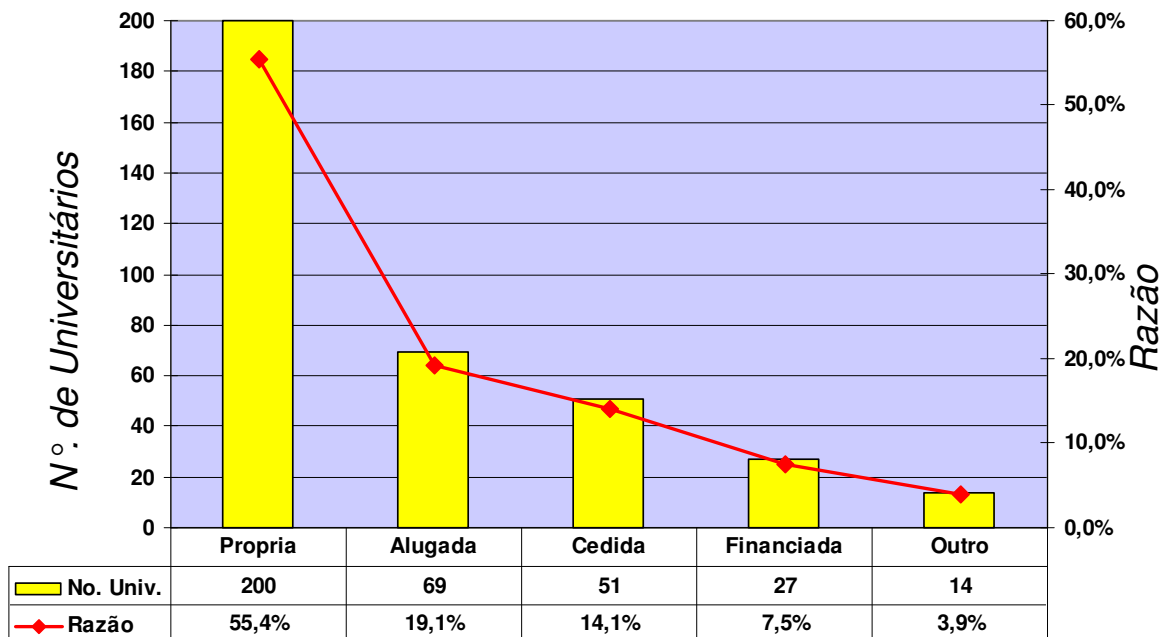


GRÁFICO 5 - Distribuição – Forma de Ocupação

No gráfico abaixo podemos constatar que 29,4% dos universitários sorocabanos declararam que o total da renda familiar se encontra entre 2 salários mínimos mensais, 26,9% declararam que a família recebe até 3 salários mínimos mensais, 17,7% dessa população declararam receber até 4 salários mínimos mensais, 9,1% recebem até 5 salários mínimos por mês, 6,6% declararam sobreviver com até 1 salário mínimo mensal, 10,3% recebem entre 6 a 7 salários mínimos mensais. Dessa forma concluímos que a maioria dos universitários sorocabanos estão dentro da média do Estado, isto é, recebendo entre 2 a 3 salários mínimos mensais.

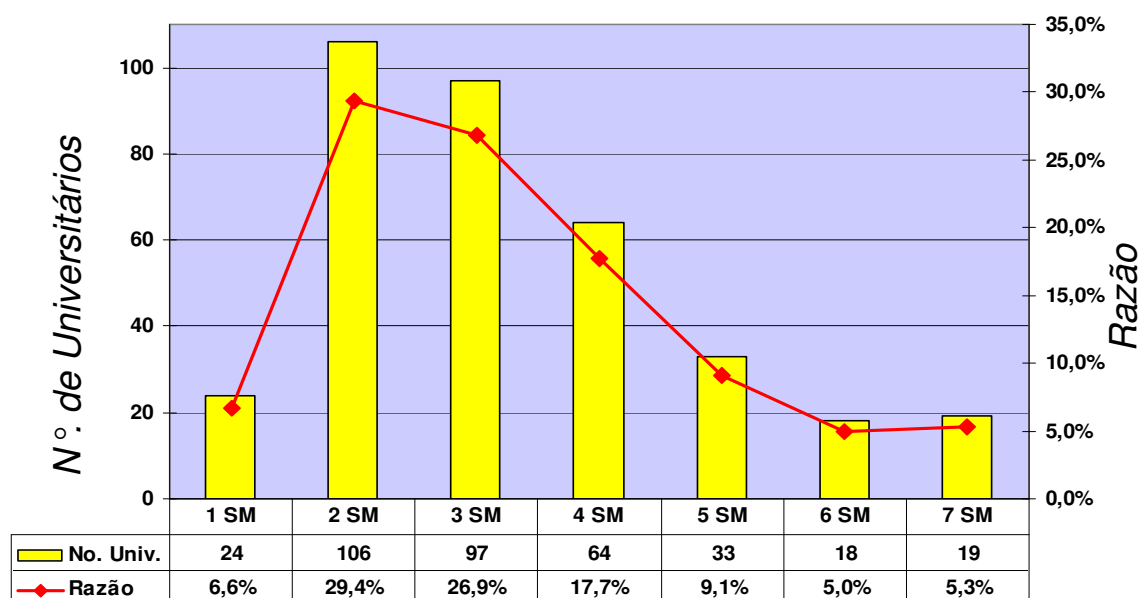


GRÁFICO 6 - Distribuição – Renda Familiar

Os universitários sorocabanos, bolsistas do Programa, estão assim distribuídos pelas faculdades: 29,1% optaram pela UNISO, 23,3% escolheram UNIP, 22,2% cursam a Faculdade de Ciências e Letras, 14,4% optaram pelo Instituto de Educação Superior Uirapuru, 4,4% ingressaram na PUC, outros 3,6% no IMAPES, 1,1% FACENS, outros 0,8% ESAMC e mais 1,1% divididos em outras faculdades, conforme mostra o gráfico 7.

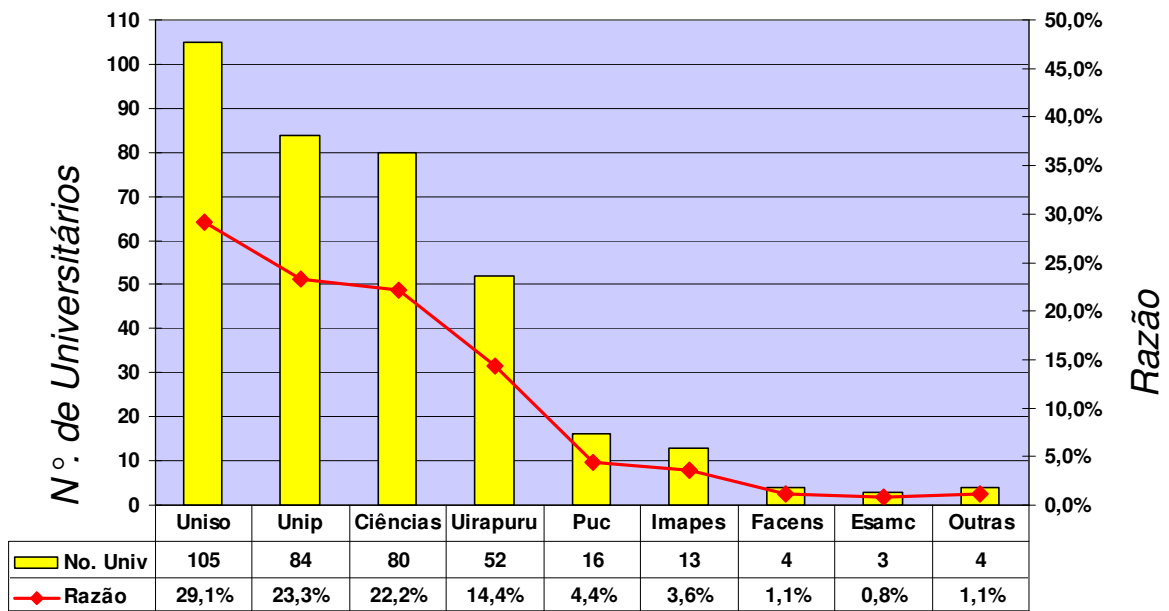


GRÁFICO 7 - Distribuição – Faculdade

Dentre os cursos oferecidos pelo Programa, os mais procurados são os que fornecem Licenciatura, atendendo 64% dos universitários inscritos no Programa, sendo dividido entre o curso de Pedagogia que representa 21,1% dos universitários, seguido por Letras com 18,3% deles, Educação Física aparece em 3º lugar com 15,8% dos universitários, História e Ciências Biológicas representam cada um 1,9% dos universitários, Matemática com 1,7% deles, Química com 1,1%, Física e Normal Superior com 0,8% dos universitários e Filosofia com 0,6% deles.

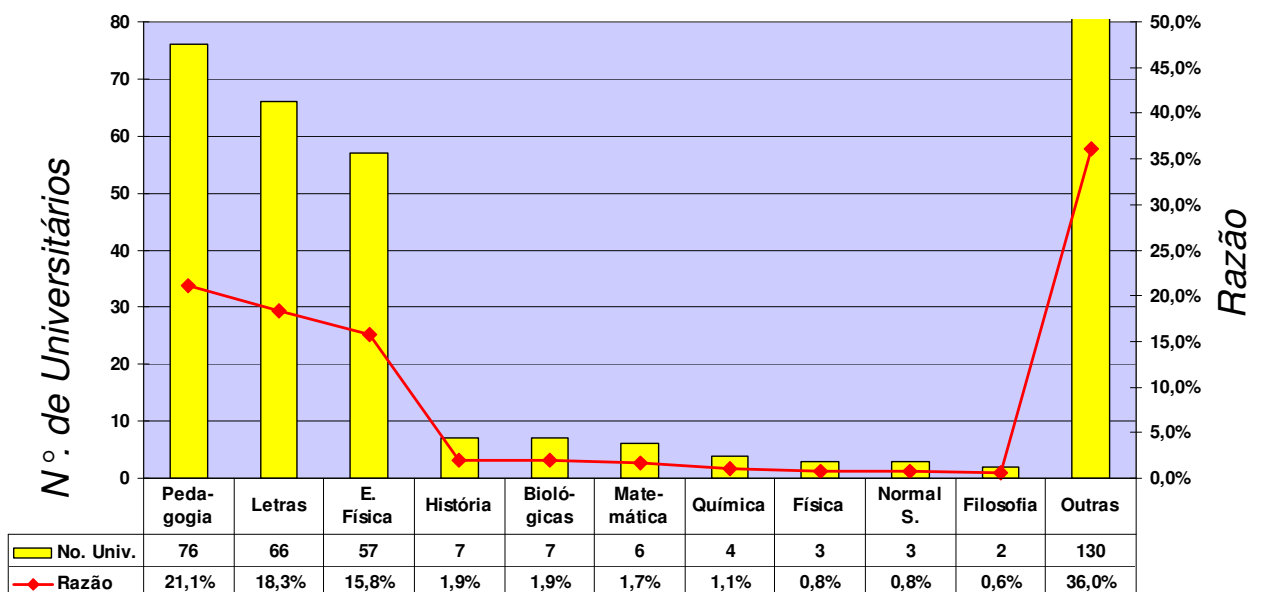


GRÁFICO 8 - Distribuição – Cursos Licenciatura

Demonstraram interesse por outros cursos 36% dos universitários. Desses 29,2% optaram pelo curso Sistemas de Informação, 17,7% Administração, 6,9% Terapia Ocupacional, 6,2% Enfermagem, empatados com 3,1% cada um aparecem Ciências Econômicas, Produção Industrial e Farmácia, com 2,3% estão Engenharia, Direito e Jornalismo. Outros cursos como Serviço Social, Secretariado, Negócios de Moda, Biblioteconomia, Biotecnologia, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Ambiental, Nutrição, Publicidade, Recursos Humanos, Teatro-Arte-Educação, Relações Públicas etc. aparecem, em média, com 1% cada na preferência dos universitários, somando juntos 23,8%, conforme mostra o gráfico 9.

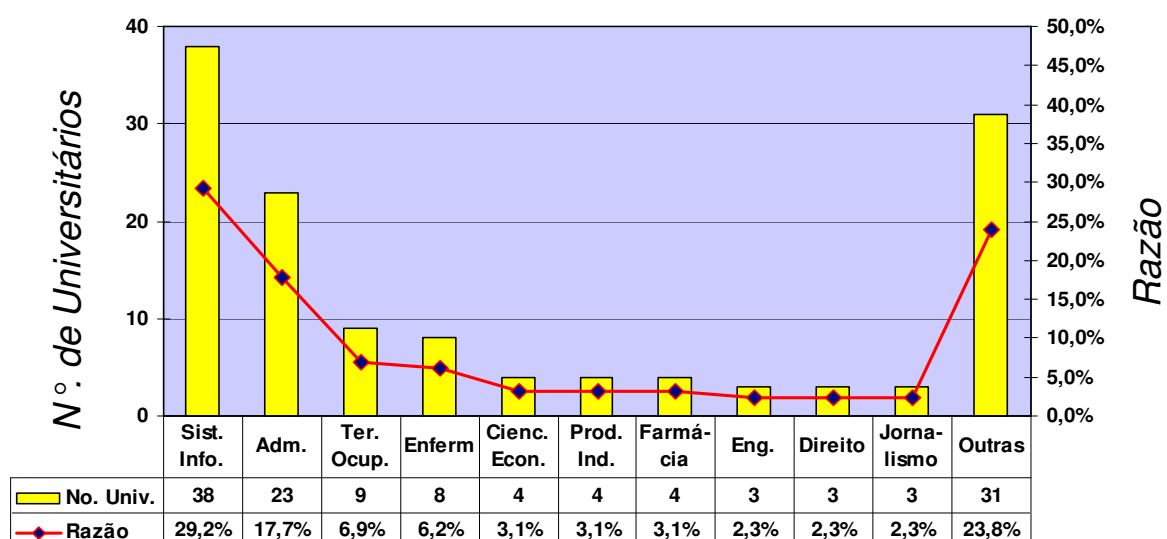


GRÁFICO 9 - Distribuição – Outros Cursos

Após o levantamento desses dados por meio do site oficial do Programa, sentimos a necessidade de conhecer um pouco mais sobre os universitários do Programa Escola da Família na cidade de Sorocaba, de forma que fosse possível qualificar a concepção dos universitários bolsistas, da cidade de Sorocaba, sobre o Programa Escola da Família. Além de acompanhamento semanal (nos finais de semana) no período entre abril de 2004 a agosto de 2005, período em que atuava como Supervisora responsável pelo Programa, nas 83 escolas estaduais que desenvolviam o Programa na Diretoria de Ensino de Sorocaba, elaboramos questionário padronizado (em anexo) e previamente testado para ser aplicado apenas uma vez numa população de 37 universitários que desempenham atividades aos finais de semana em quatro escolas estaduais de Sorocaba.

3.6 Análise do Questionário:

Com o objetivo de levar a uma reflexão maior e mais aprofundada da concepção dos universitários bolsistas sobre o Programa Escola da Família, elaboramos questionário semi-aberto que, a nosso ver, foi o método mais eficaz e pertinente ao objetivo de reflexão ora delineado. Para uma melhor amostragem, participaram deste questionário 10% do total de universitários bolsistas que atuavam junto ao Programa Escola da Família em janeiro de 2007, isto é, 37 universitários de quatro escolas estaduais, aqui denominadas A, B, C e D. A escolha dessas escolas deu-se aleatoriamente; entretanto, as quatro escolas estão localizadas na zona urbana, em local de fácil acesso e relativamente próximas ao centro da cidade. Esse questionário foi aplicado em fevereiro de 2007, quando obtivemos as informações que serão detalhadas a seguir.

3.6.1 Caracterização dos universitários bolsistas que responderam ao questionário nas escolas A, B, C e D:

Esse é o perfil dos universitários bolsistas: **(a) sexo:** 72,97% são do sexo feminino e 27,03% do sexo masculino; **(b) idade:** 62,16% estão na faixa etária entre 19 a 24 anos; 29,73% dos universitários possuem entre 25 a 29 anos; 2,70% possuem 31 anos; 2,70% estão com 39 anos e na mesma porcentagem anterior encontramos os universitários com 50 anos. **(c) ocupação:** 62,16% trabalham e estudam e 37,84% só estudam. Dos que trabalham 91,3% recebem de um a três salários mínimos e 8,7% recebem mais de três salários mínimos. **(d) Instituição Escolar:** 2,70% estão matriculados no IMAPES, FADITU, ESAMC totalizando 8,11% dos universitários pesquisados; 5,41% dos universitários optaram pela PUC; 24,32% estão matriculados na UNISO; 16,22% são bolsistas do Uirapuru Superior; 27,03% são alunos da Academia de Ensino Superior e 18,92% estudam na UNIP. **(e) Cursos escolhidos:** 2,70% escolheram os cursos de Direito, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Turismo, Terapia Ocupacional e Relações Públicas, História, Enfermagem e Farmácia, totalizando 24,32% dos universitários; 5,41% escolheram o curso de Administração e Sistemas de Informação, totalizando 10,82%; optaram pelo curso de Letras 21,62% dos universitários; outros 21,62% escolheram

Pedagogia e Educação Física, perfazendo um total de 43,24%. **(f) Semestre que estão cursando:** 21,62% estão cursando o 3º semestre; 10,81% cursam o 4º semestre; 51,35% estão no 5º semestre; 8,11% estão no 6º semestre e outros 8,11% cursam o 7º semestre do curso escolhido.

3.6.2 Caracterização da bolsa de estudos e condições socioeconômicas dos universitários pesquisados:

(a) tempo como universitário bolsista: 8,11% receberam a bolsa há 32 meses; 5,41% são universitários bolsistas há 27 meses; 37,84% são bolsistas há 24 meses; 18,92% receberam a bolsa há 18 meses; 8,11% há 15 meses; 13,51% receberam a bolsa há 12 meses; 5,41% são bolsistas há 8 meses e 2,70% abstenção de resposta. **(b) como os universitários tomaram conhecimento sobre a bolsa de estudos:** 48,65% ficaram sabendo através dos amigos; 18,92% através da faculdade onde estudam; 10,81% souberam através da Diretoria de Ensino; 2,70% através da televisão ou rádio e 18,92% por outros meios. **(c) tempo de espera pela bolsa de estudos:** 56,76% aguardaram 1 mês para serem contemplados com a bolsa de estudos; 24,32% aguardaram 3 meses; 10,81% esperaram por 6 meses; 5,41% aguardaram durante 1 ano e outros 2,70% esperaram por 2 anos a concessão da bolsa. **(d) recurso utilizado para pagamento das mensalidades durante o tempo de espera pela bolsa:** 54,05% dos universitários pesquisados receberam ajuda financeira dos pais ou familiares para pagamento das mensalidades; 35,14% utilizaram recursos advindos do próprio salário para custear as mensalidades enquanto esperavam pela bolsa; 5,41% dos universitários fizeram financiamento tipo FIES e outros 5,41% necessitaram renegociar as mensalidades atrasadas que deixaram de ser pagas nesse período. **(e) concluiriam o curso, caso não fossem contemplados com a bolsa:** 89,19% afirmam que não concluiriam o curso sem o auxílio da bolsa, sendo que a maioria desses universitários alegou que o valor da mensalidade é muito alto; 10,81% dos universitários conseguiriam, sim, concluir, mesmo não tendo sido contemplados com a bolsa de estudos.

3.6.3 Caracterização da escolha por determinado curso e Instituição Escolar:

(a) o curso atual atende plenamente a vocação do universitário: 67,57% afirmam que o curso no qual estão matriculados era de fato aquele que sempre desejaram, enquanto que 32,43% responderam que o curso atual não atende à sua vocação. **(b) houve necessidade de mudar a opção de curso para se adequar aos cursos que o Programa Escola da Família oferecia:** Dos 32,43% que responderam, anteriormente, que o curso em que estão matriculados não atende aos seus anseios, 66,67% afirmam que foi necessário se adequar às opções de curso que o Programa oferecia. Os demais 33,33% não responderam. **(c) qual o curso desejado pelo universitário e que não foi possível cursar:** Os mesmos 66,67% responderam que almejavam estar matriculados em outros cursos, os quais citados pelos universitários foram: Jornalismo, Arquitetura, Artes Cênicas, Administração/Moda, Ciência da Computação, Fisioterapia, Odontologia e Fonoaudiologia. **(d) houve interesse por parte dos universitários em prestar vestibular para alguma Instituição Pública:** 75,68% não manifestaram interesse em prestar vestibular para ingressar numa Instituição Pública e, indagados sobre o porquê, 25% responderam que não estavam preparados, alegando que o Ensino Médio público não oferece condições para o ingresso nessas Universidades; 14,29% responderam que não prestaram vestibular para uma Instituição Pública porque não conseguiriam manter os custos de morar fora da cidade; 28,57% não prestaram esse tipo de vestibular porque não tiveram interesse, pois poderiam cursar uma faculdade na cidade onde moram e também por já contarem como certo a concessão da bolsa do Programa, tendo em vista que eram alunos egressos do CEFAM (esses alunos egressos do CEFAM têm prioridade na concessão da bolsa de estudos); 32,14% não responderam o porquê não prestaram vestibular nessas Instituições. Demonstraram interesse em prestar vestibular para Instituições Públicas 24,32% dos universitários pesquisados e indagados porque desejavam cursar uma Universidade pública, 55,56% desses universitários responderam que a qualidade e a gratuidade do ensino os estimularam a tentar ingressar nessas Instituições; 44,44% não responderam o que os levou a concorrerem por uma vaga numa Instituição Pública. **(e) o Ensino Médio público ofereceu bases para o ingresso numa universidade pública:** na opinião de 83,78% dos universitários pesquisados o Ensino Médio público não oferece bases para o ingresso na Universidade pública e, indagados sobre o porquê dessa afirmação, 70,97% responderam que o ensino e o conteúdo abordado são “fracos”; 16,13% responderam que cursaram Magistério

durante o Ensino Médio, o que ocasionou, segundo os universitários, uma grande defasagem em relação aos alunos que cursaram o Ensino Médio público regular; 12,90% não responderam por que consideram que o Ensino Médio público não oferece bases para ingressar numa Universidade pública. Por outro lado, 16,22% dos universitários pesquisados consideram o Ensino Médio público capaz de oferecer bases para o ingresso numa Universidade pública, entretanto não justificaram essa opinião.

A todos os universitários foram feitas, nesse questionário, duas perguntas abertas, a seguir transcritas com o respectivo percentual de respostas:

1) Comente sobre a contribuição do Programa Escola da Família para sua formação acadêmica.

Na opinião de 86,49% dos universitários pesquisados, o Programa contribui para sua formação acadêmica. Desses, 46,88% afirmam que o Programa contribui com a formação acadêmica pelo fato de proporcionar vivências com diversos tipos de pessoas, classes sociais e também por oportunizar o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades desconhecidas; 31,25% dos universitários pesquisados responderam que conseguem relacionar a aprendizagem da faculdade com o trabalho desenvolvido nos finais de semana, o que possibilita a obtenção de melhores resultados no curso de graduação; 21,88% consideram que a contribuição para a formação acadêmica se dá pelo fato de o Programa custear o curso escolhido. Avaliaram que o Programa não contribui ou contribui muito pouco para a formação acadêmica 8,11% dos universitários pesquisados e 66,67% desses alegaram que o Programa prejudica os estudos acadêmicos, devido a muitas cobranças do Educador Profissional e pela carga horária extenuante, não sobrando tempo para estudar; 33,33% desses universitários alegaram que o Programa pode contribuir com os alunos dos cursos de licenciatura; entretanto, aos alunos matriculados em cursos que visam áreas diversas da educação, as atividades desenvolvidas durante a permanência no Programa não trazem nenhuma contribuição. Do total dos universitários pesquisados 5,41% não responderam a esse questionamento.

2) Você acredita que com a sua contribuição a realidade dos freqüentadores do Programa pode ser mudada? Em sua opinião, por que esse Programa foi implantado no Estado de São Paulo? A quem beneficia? Comente livremente.

94,59%, isto é, 35 universitários, acreditam que através das atividades que desenvolvem nas escolas aos finais de semana, contribuem, sim, para a mudança da realidade dos freqüentadores do Programa; 5,41%, isto é, 2 universitários, não responderam a essa questão. Desses 94,59% que responderam à questão, 34,29% acreditam que o Programa Escola da Família foi implantado para beneficiar os freqüentadores e as comunidades carentes; na opinião de 37,14% dos universitários pesquisados o Programa beneficia os jovens que sonhavam cursar uma faculdade e não tinham condições financeiras para manter seus estudos; 17,14% dos universitários responderam que o Programa foi implantado visando à redução da violência e da criminalidade no Estado; 5,71% dos universitários acreditam que os jovens são beneficiados quando recebem a bolsa, entretanto observam que, com essa iniciativa, o governo tenta remediar a deficiência de oferta de vagas nas Universidades públicas do Estado de São Paulo e, segundo eles, camuflar a “baixa qualidade” do Ensino Médio público que não oferece bases para o ingresso nessas Universidades, dificultando, dessa forma, o acesso de jovens carentes em uma Universidade pública; na opinião de 2,86% dos universitários o Programa beneficia pessoas de baixa renda, entretanto o Estado deixa de implementar políticas de maior alcance social e de recolocação no mercado de trabalho; Outros 2,86% responderam que o Programa Escola da Família beneficia aos freqüentadores que procuram apenas diversão e distração.

Retornando ao objeto que me propus investigar, lembro que os dados apresentados no capítulo I possibilitam resposta para o primeiro problema apresentado, que trata sobre o interesse das Instituições de Ensino Superior privadas em estabelecer parceria com o governo do Estado de São Paulo para desenvolver o Programa Escola da Família. A pesquisa realizada e apresentada no capítulo II sobre os universitários bolsistas nos oferece dados que contribuem para a confirmação de uma das hipóteses elaboradas que abordam o segundo problema: qual a visão dos universitários bolsistas sobre o referido Programa? As respostas a esses problemas é o que abordaremos a seguir.

4 CAPÍTULO III

O QUE OS DADOS POSSIBILITAM AFIRMAR

A análise do capítulo I permite constatar a dinâmica da metamorfose pela qual passou e ainda passa toda a humanidade, exigindo grande adaptação frente ao processo de mundialização do capital imposto, especialmente, aos chamados países em desenvolvimento e, conseqüentemente, subordinados aos organismos multilaterais, em especial ao Banco Mundial, que atuam firmemente na cristalização dessa nova organização mundial.

O capítulo I deixou evidente também que essa nova reorganização mundial, imposta em maior grau a partir da década de 1990, exigiu um considerável movimento de reformas, anunciadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que transformou o Brasil em um Estado modernizado, um Estado Gestor, que conforme dito anteriormente, esse novo formato de Estado se “desvencilha de muitas de suas funções específicas tradicionais para transferi-las total ou parcialmente para o mercado” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 119). Produzindo um discurso de auto-regulação, de aumento de produtividade e igualdade social, as reformas e os ajustes econômicos são elaborados e colocados em prática no país, provocando transformações no mercado de trabalho, diminuindo a oferta do emprego formal, causando sua estagnação.

Paralelamente a essas transformações, ocorreram também reformas nas políticas educacionais, especialmente na Educação Superior brasileira, que neste trabalho mereceu destaque. Reformas que reconfiguraram o papel desse nível de ensino para atender às novas exigências e desafios impostos pela mundialização do capital. A Educação Superior assumiu como função, além da integração ensino/pesquisa que já fazia parte da vida das Universidades, principalmente as públicas; o atendimento a uma demanda aumentada e cada vez mais diversificada, proporcionada pela valorização da escolarização mais avançada; a necessidade de redefinir princípios e objetivos da Educação Superior para o século XXI, visando ao atendimento a essa nova demanda que valoriza a educação de curto prazo, cedendo lugar a práticas acadêmicas que estão a serviço das indústrias e do mercado.

Reportando-me mais uma vez a Porto e Régnier, é necessário lembrar que após grande período de estagnação da década de 1980, o ensino superior voltou a crescer e o número de alunos matriculados no período de 1994 a 2001 aumentou em 82,5%, período que apresentou uma taxa anual de crescimento em torno de 12,8%. Para Porto e Régnier essa expansão vem sendo atendida, principalmente, pelas instituições privadas, onde houve crescimento no número de alunos em “115,5% nesse último período, tendo ficado bem acima do observado nas instituições públicas federais (38,4%), estaduais (53,9%) ou municipais (-16,6%)” (PORTO; RÉGNIER,2003, p.70).

Estimuladas pelo grande aumento da procura pela Educação Superior, nesse mesmo período (1994 a 2001), as instituições de ensino superior cresceram 51,5% em todos os segmentos. O segmento federal cresceu em 21,8% e o privado 73,6%. Esses dados nos revelam a presença marcante das instituições privadas, em especial das instituições privadas particulares, que em 2001, respondiam por 903 do total de 1208 Instituições de Ensino Superior privadas, restando às comunitárias, confessionais e filantrópicas o espaço de 305 instituições. (PORTO; RÉGNIER,2003, p.71).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2002, divulgados em 17/10/2003, e retirados do site www.inep.gov.br corroboram essa afirmação:

Os cursos de graduação crescem mais de 100% em cinco anos. A cada dia quatro cursos são criados no País. O levantamento coletou informações de 1.637 instituições públicas e privadas, que tinham, pelo menos, um curso com data de início de funcionamento até 30 de outubro de 2002. Em 1998, a rede privada representava 78% do total e, no ano passado, totalizava 88%. A expansão do número de cursos também refletiu no tamanho das instituições de ensino. Em 1998, cada estabelecimento tinha, em média, sete cursos, agora há cerca de nove por IES. Nesse período, foram criadas 664 instituições e 7.449 cursos.

A iniciativa privada ampliou seus horizontes graças à generosa atuação do governo brasileiro (FHC) que, “colocando recursos financeiros à disposição de instituições particulares, apoiou suas ações expansionistas” (AMARAL, 2003, p. 234). Nessa mesma linha, a medida governamental apoiou mais uma vez, quando deixou explícita a convivência da legislação brasileira que “deu às instituições privadas a oportunidade de fixarem suas próprias mensalidades, desvinculando as negociações da área educacional e transferindo-as para os setores de relação entre o consumidor e o produto consumido” (AMARAL, 2003, p.235). O MEC não ficou de

fora quando implantou o “Fundo para o Financiamento do Estudante Superior (Fies), que financia o pagamento de mensalidades a instituições privadas através de empréstimos bancários, expandindo o sistema de crédito educativo existente anteriormente”, com cobrança imediata após a conclusão do curso. (AMARAL, 2003, p.235). Outra recente e importante contribuição governamental foi instituída pela Lei 11.096/2005 e recebeu o nome de Programa Universidade para todos – PROUNI – que concede bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes que apresentam bom desempenho escolar e baixa renda, em troca da isenção de impostos àquelas Instituições que aderirem ao Programa.

Entretanto, essa política de estímulo governamental que propôs iniciativas para promover uma “radical desregulamentação, capaz de remover o controle público das instituições privadas que, deste modo, passaram a ser *reguladas* pelo mercado” (LEHER, 2003, p. 86) não resultou na auto-regulação do mercado como os empresários do ensino esperavam, ao contrário, acabou resultando numa explosão das Instituições de Ensino Superior privadas, de forma descontrolada, ocasionando retração nas matrículas dos candidatos em relação às vagas oferecidas e um elevado percentual de vagas ociosas nessas Instituições.

Segundo Nelson Cardoso Amaral (2003), fundamentado pelos estudos de Negri e Schwartzman, em seu texto “A gestão das Instituições de Ensino Superior: o foco do financiamento” é dedutível que as Instituições de Ensino Superior privadas “dependam quase exclusivamente das mensalidades dos cursos de graduação para sobreviver” (AMARAL, 2003, p. 221). Para Amaral, é raro uma instituição privada não depender pelo menos de 90% das anuidades estudantis para se manter. Dessa forma, tornam-se evidentes os problemas financeiros enfrentados por essas instituições, provocados pela manutenção de cursos de graduação com vagas ociosas.

É exatamente nesse ponto crítico que encontramos o Programa Escola da Família, objeto deste estudo. Foi possível demonstrar que é correta a hipótese apresentada de que o governo estadual paulista busca, por meio do Programa Escola da Família, socorrer a iniciativa privada em função da retração das matrículas nesse nível de ensino com o ingresso dos universitários bolsistas, respondendo ao primeiro problema a que me propus investigar: Qual o interesse das Instituições de Ensino Superior privadas em estabelecer parceria com o governo do Estado de São Paulo para desenvolver o Programa Escola da Família?

Tudo leva a crer que, assim como o governo federal atuou generosamente com os empresários do ensino, estimulando-os a crescerem cada vez mais, o governo do Estado de São Paulo agiu rapidamente na tentativa de apagar o mesmo incêndio. O raciocínio é o mesmo. Criando o Programa Escola da Família, o governo do Estado de São Paulo, ao mesmo tempo em que concede bolsas de estudos aos estudantes carentes, egressos da escola pública, ocupa, nas Instituições privadas, as vagas ociosas dos cursos de graduação que são pouco procurados pelos estudantes pagantes. Com isso conduz à consecução de dois objetivos diversos com uma mesma ação, ou, como se diz popularmente, consegue matar dois coelhos com uma só cajadada: de um lado, passa a ser visto como “o benfeitor” pelos estudantes favorecidos e de outro recebe apoio político eleitoral dos empresários favorecidos que o mantém no poder.

Não foi muito difícil chegar a essa conclusão. A forma como o Governo do Estado de São Paulo executou a política educacional e encaminhou o Regulamento com as condições para os estudantes virem a ser contemplados pelo Programa Escola da Família, deixou explícito a quem objetivava favorecer. Em primeiro lugar, o candidato para se inscrever a bolsa deve estar regularmente matriculado em curso de graduação de instituição privada de Ensino Superior conveniada ao Programa. Ora, se outra condição exigida para que o estudante seja contemplado é que comprove ser carente, como esse aluno conseguirá recursos para pagar a matrícula nessa instituição? Ponto de vantagem para os empresários do ensino. Recebem as matrículas de alunos que, muitas vezes, não conseguirão prosseguir seus estudos, pois não é dado como certo que sejam contemplados com a bolsa. Ponto de desvantagem para os estudantes que, na maioria das vezes, acabam desistindo, sem ao menos tentar a bolsa, pelo fato de não conseguirem matricular-se no curso.

Outro aspecto que demonstrou claramente a quem o Governo quis beneficiar é que, para garantir essa isenção aos alunos das 324 instituições conveniadas, o Governo do Estado entra com recursos para pagamento da metade da mensalidade do curso até o limite de R\$ 267,00 e as faculdades complementam o restante da bolsa. **No entanto, são as instituições de ensino superior que decidem, dentre os cursos disponíveis, quais serão oferecidos e quantas vagas serão destinadas nessas condições aos alunos provenientes do Programa Escola da Família.** Mais um ponto de vantagem para os empresários do ensino. Conseguem reverter o problema das vagas ociosas e dos cursos pouco procurados pelos alunos

pagantes em negócio bastante lucrativo, pois essa medida pode significar uma ajuda financeira considerável às instituições privadas, quando diminui o índice de inadimplência e de evasão. Em contrapartida, mais um ponto de desvantagem aos estudantes, pois pareceria importante que os alunos tivessem a oportunidade de escolher o curso que desejam e concorrer à bolsa com essa vaga ocupada. É possível presumir que as vagas oferecidas, muitas vezes, não atendam aos anseios dos alunos. Entretanto, na ânsia de cursar o nível superior, acabam matriculando-se em cursos, para eles, pouco interessantes, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior privadas. Como constatamos, através da aplicação do questionário aos bolsistas do Programa em Sorocaba, 32,43% dos alunos pesquisados responderam que o curso em que estão matriculados não atende aos seus anseios e que foi necessário se adequar às opções de curso que o Programa oferecia.

É importante destacar que grande parte das vagas oferecidas pelas instituições privadas e escolhidas pelos alunos bolsistas do Programa em Sorocaba, como mostra o Gráfico 8, refere-se aos cursos menos concorridos, cujas mensalidades são mais baixas, como os cursos que fornecem Licenciatura – Pedagogia/Normal Superior (352 vagas), Letras (279 vagas), Educação Física (200 vagas), História (18 vagas), Ciências Biológicas (12 vagas), Matemática (123 vagas), Química (5 vagas), Física (11 vagas) e Filosofia (6 vagas), perfazendo um total de 1006 vagas oferecidas, atendendo a 65% dos universitários beneficiados.

Dentre os cursos que apresentam menor oferta de vagas e que não se incluem nas Licenciaturas estão Sistemas de Informação (118 vagas), Administração em Comércio Exterior (9 vagas), Terapia Ocupacional (37 vagas), Enfermagem (15 vagas), Ciências Econômicas (6 vagas), Gestão de Produção Industrial (5 vagas), Farmácia (15 vagas), Serviço Social (3 vagas), Secretariado (30 vagas), Negócios de Moda (5 vagas), Biblioteconomia (10 vagas), Biotecnologia (5 vagas), Design Gráfico (2 vagas), Gastronomia (3 vagas), Gestão Ambiental (5 vagas), Nutrição (14 vagas), Publicidade (6 vagas), Administração em Recursos Humanos (6 vagas), Teatro-Arte-Educação (15 vagas), Relações Públicas (6 vagas), Jornalismo (8 vagas), Direito (7 vagas) e Engenharias Elétrica (4 vagas), Engenharia da Computação (3 vagas) e Engenharia Civil (2 vagas), perfazendo um total de 339 vagas, atendendo a apenas 35% dos universitários contemplados.

Se compararmos a relação entre quantidade de cursos oferecidos pelas Instituições privadas e escolhidos pelos universitários de Sorocaba (9 cursos que fornecem licenciatura contra 23 que fornecem bacharelado) e quantidade de vagas (1006 vagas para licenciatura e 339 vagas para bacharelado), perceberemos que nesses últimos, as vagas oferecidas são em número bem menor que aquelas que se referem aos cursos de Licenciatura.

Os cursos de graduação que não oferecem vagas pelo Programa, em Sorocaba, são: Arquitetura, Odontologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Psicologia e Medicina.

Que razão levou os empresários do ensino a suprimir vagas nesses cursos, que apresentam maior interesse de mercado e que aqui denominamos “cursos elitizados”? Argumentando nessa linha outro questionamento se impõe: Qual é então o interesse das Instituições de Ensino Superior privadas em estabelecer parceria com o governo do Estado de São Paulo para desenvolver o Programa Escola da Família? As respostas seriam no mínimo ingênuas, se acreditássemos na filantropia do mercado neoliberal em tempos de mundialização do capital.

Pedro Demo (2001), em seu livro “Pobreza Política” traz uma importante contribuição que, talvez, nos ajude elucidar essa questão:

Os impactos de concentração de renda da maioria das políticas sociais é notório: atende-se mais a quem está mais atendido; beneficia-se o beneficiado; enriquece-se o rico. De tal forma isso é um fato, que tornou-se o país do desperdício, mais do que a falta de recursos. (DEMO, 2001, p. 93)

Finalmente, convém mencionar que, apesar das evidentes vantagens oferecidas aos empresários do ensino, não pretendemos aqui diminuir ou desqualificar a iniciativa do Programa que concede bolsas de estudos a alunos carentes em troca do seu trabalho aos finais de semana nas escolas públicas e muito menos afirmar que não existam estudantes beneficiados e atendidos com os cursos oferecidos, que podem ser de fato os pretendidos por eles. A importância dessa iniciativa está em propor o que podemos chamar de “democratização da permanência”, não do acesso, pois os alunos, nesse caso, já haviam ingressado no Ensino Superior. Não podemos descartar os números encontrados, resultantes da coleta de dados, que nos mostraram 67,57% dos universitários pesquisados

matriculados no curso desejado e que 89,19% afirmaram não concluir o curso sem o auxílio da bolsa. Isso não pode ser menosprezado.

Supondo que a hipótese para o primeiro problema apresentado tenha sido confirmada, passo aqui a direcionar a atenção, buscando interpretar, a partir da análise dos dados coletados, a pertinência do segundo problema proposto: Qual a visão dos universitários bolsistas sobre o referido Programa?

Para confirmar uma das hipóteses abordadas, reporto-me, mais uma vez, ao questionário aplicado a 10% do total de universitários contemplados com a bolsa em Janeiro/2007, ou seja, 37 estudantes. Através de seus resultados, pudemos confirmar a hipótese de que os alunos bolsistas avaliam sua participação no Programa como forma de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas do Estado de São Paulo.

O questionário evidenciou que a grande maioria, isto é, 94,59% dos universitários, acreditam que através das atividades que desenvolvem nas escolas aos finais de semana contribuem, sim, para a mudança da realidade dos freqüentadores do Programa. Desses, 34,29% acreditam que o Programa Escola da Família foi implantado para beneficiar os freqüentadores e as comunidades carentes; na opinião de 37,14% dos universitários pesquisados o Programa beneficia os jovens que sonhavam cursar uma faculdade e não tinham condições financeiras para manter seus estudos; 17,14% dos universitários responderam que o Programa foi implantado visando à redução da violência e da criminalidade no Estado.

Em contraposição, 8,58% dos universitários acreditam que os jovens são beneficiados quando recebem a bolsa, entretanto observam que, com essa iniciativa, o governo tenta remediar a deficiência de oferta de vagas nas Universidades públicas do Estado de São Paulo e, segundo eles, camuflar a “baixa qualidade” do Ensino Médio público que não oferece bases para o ingresso nessas Universidades, dificultando, dessa forma, o acesso de jovens carentes em uma Universidade pública; na opinião de 2,86% dos universitários o Programa beneficia pessoas de baixa renda, entretanto, o Estado deixa de implementar políticas de maior alcance social e de recolocação no mercado de trabalho.

Como pudemos notar pelo resultado apresentado, poucos são os universitários que conseguem perceber as verdadeiras intenções das ações políticas. São também poucos os universitários insatisfeitos com essa situação –

trabalhar aos finais de semana em troca de bolsa de estudos em uma instituição privada e, muitas vezes, de qualidade duvidosa – e que desejam alterar a realidade que os cerca, cobrando atitudes do governo, sem medo de estar infringindo as regras de boa conduta, ao reclamar seus direitos e não ajudas.

É possível supor que essa aparente apatia dos jovens seja a confirmação de que estamos pobres do que Demo define como “Homem político”:

Aquele que tem consciência histórica. Sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra o dado e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (DEMO, 2001, p.17)

Posso, então, concluir que a participação dos jovens (e da maioria das pessoas) atualmente é bem diferente do que propõe Demo. Resume-se em aceitar a ordem estabelecida, quando se descomprometem com as causas sociais, passando a ser sujeitos das políticas públicas. É possível presumir, a partir dos resultados apresentados pelo questionário, que são poucos os jovens que dialogam a respeito das grandes questões que preocupam o país, ao contrário, demonstram-se mais preocupados em como garantir a satisfação das suas próprias necessidades de consumo. Contudo, não pretendo aqui afirmar que os jovens deixaram completamente de se interessar pelas grandes questões da realidade, pois essa discussão foge aos propósitos desta dissertação.

Essa aparente indiferença é o resultado do que, a meu ver, parece ser o reflexo da inculcação da ideologia neoliberal que, incansavelmente, trabalha para, entre outras coisas, fazer-nos acreditar que o Governo e o Estado são “os benfeitores” e que todas as suas iniciativas, reformas e políticas públicas são colocadas a nosso favor, nos tornando meros expectadores de nossas próprias vidas, invertendo os valores sobre o bem e o mal, o justo e o injusto etc. “A ideologia é necessidade do poder, porque é a linguagem específica de sua justificação” (DEMO, 2001, p. 19).

Para tentar inverter essa situação, na qual o discurso fatalista neoliberal é propagado como algo posto e definitivo, procurando convencer a humanidade de que esta realidade é natural, concordo com Paulo Freire quando diz:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta

contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais(...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

A meu ver, mostrar essa realidade e **desenvolver o pensamento crítico** é o papel que cabe às Instituições de Ensino em qualquer nível – Fundamental, Médio ou Superior, sejam elas públicas ou privadas. Uma vez que não podemos nos esquecer que “se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é também verdade que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora” (SEVERINO, 1986, p.95). E essa escolha é minha, é sua, é nossa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedro Demo afirma que “O poder trabalha por disfarces, não costuma vir a público sem máscara, porque seria surpreendido em sua fome de imposição” (DEMO, 2001, p. 98). Utilizo-me dessa afirmação para tentar fazer uma analogia ao Programa Escola da Família que, nessa linha de pensamento e, a meu ver, apresenta-se disfarçado como um lobo em pele de cordeiro.

O Programa Escola da Família, política pública instituída pelo Governo do Estado de São Paulo, aparece como “cordeiro” quando disponibiliza bolsas de estudos aos universitários matriculados nas instituições conveniadas com o Programa, oferecendo, dessa forma, a oportunidade de esses estudantes cursarem o nível superior.

Nesse aspecto, o “lobo” se mostra quando supomos desvendar sua verdadeira intenção: contribuir com a iniciativa privada, acelerando a expansão do processo de privatização desse sistema de ensino, injetando verbas e funcionando como mecanismo de recuperação financeira dessas instituições privadas. Dessa forma, deixa para segundo plano o investimento nas Universidades públicas, alegando não possuir recursos, justifica a ausência de investimentos nesse setor público.

Outro aspecto que mantém o Programa Escola da Família na qualidade de “lobo” é o fato de que, ao invés de promover a “democratização do acesso” à educação superior, promove, como já dissemos, a “democratização da permanência”, pois oferece as bolsas de estudos a universitários já matriculados nesse nível de ensino, o que a meu ver é um equívoco, considerando que a bolsa deveria ser um estímulo para quem está fora da universidade e almeja cursá-la. É possível supor que, agindo dessa forma, o Governo não tenha demonstrado interesse em popularizar a Educação Superior, pois oferece vantagem aos estudantes que já tiveram acesso a ela. Para tanto, Demo elucida “se a dita “educação superior” se popularizar, deixará de ser superior. Por isso se reprime o acesso a ela” (DEMO, 2001, p. 13).

A privatização da educação superior incentivada pelo Programa Escola da Família promove a falácia da permanência dos estudantes nesse nível de ensino. O que, a meu ver, apenas consegue exacerbar a desigualdade dos setores populares,

em vez de ser instrumento de equalização de oportunidades. Sedimentando as diferenças na educação superior, destina aos jovens das classes majoritárias um ensino de qualidade duvidosa, que se ocupa muito mais em treinar do que formar, conforme vem sendo oferecido pela maioria das instituições de ensino superior privadas. Sistema de ensino que não busca colocar a educação como contribuinte para que o mercado e o Estado se posicionem como imprescindíveis para o bem comum, mas, ao contrário, parece responder adequadamente às pressões exigidas pelo mercado neoliberal em tempos de mundialização do capital.

O Programa Escola da Família aparece uma vez mais como “cordeiro”, quando divulga a abertura das escolas públicas aos finais de semana, como espaços alternativos, que contribuiriam para reverter o quadro de violência e construir espaços de cidadania, com atividades culturais e esportivas, voltadas para os jovens e às comunidades, disseminando valores como igualdade, tolerância, diálogo, solidariedade, cuidado com o meio ambiente, respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural, entre outros. O discurso é de tal forma eloqüente que acaba fazendo com que 94,59% dos universitários pesquisados acreditem que, através das atividades que desenvolvem nas escolas aos finais de semana, contribuem para a mudança da realidade social dos freqüentadores do Programa.

Contudo, volta a ser “lobo” quando utiliza a mão-de-obra dos universitários bolsistas em substituição à mão-de-obra dos animadores temáticos, remunerada, utilizada por outros Estados parceiros do Programa “Abrindo Espaços”, da qual necessitam para desenvolver as atividades aos finais de semana com a intenção de distrair a população de áreas mais carentes, onde faltam opções de lazer nas comunidades atendidas. Então, se, inevitavelmente, para implantar esse Programa e desenvolver as atividades propostas, fosse necessária a contratação de pessoal especializado, não seria muito difícil concluir que os universitários não “ganharam” bolsa de estudos e, sim, trocaram o salário que lhes seria devido por uma bolsa de estudos.

Pareceria arriscado supor que a verdadeira intenção do Governo fosse mesmo a de favorecer os universitários carentes, oferecendo-lhes bolsas de estudos. Sabendo que, exatamente por serem carentes, necessitam trabalhar durante a semana (a pesquisa constatou que 62,16% dos bolsistas trabalham), causando um acúmulo de obrigações entre trabalho, estudo e as atividades do Programa, cumprindo uma carga horária extenuante, dividida em 8 horas aos

sábados e 8 horas no domingo, acarretaria a desistência de muitos universitários antes da conclusão do curso. Considera-se a média de 465 dias de permanência do Educador Universitário no Programa, conforme mostrou o Quadro 1.

Pelo exposto, parece-me que ficou evidente neste estudo a quem o Governo do Estado de São Paulo quis beneficiar. Apesar de a todo o momento tentar nos fazer acreditar no contrário, esse Governo que do mesmo modo se adequou às novas regras mundiais, à ideologia neoliberal e às imposições do mercado financeiro, formulou uma política pública para benefício dos empresários do ensino, em detrimento da maioria da população.

Para o Estado que se diz democrático, que implementa políticas públicas e da mesma forma as extingue, é importante evidenciar que essas ações contam com a aquiescência e participação da população, comprovando-as através de pesquisas e consultas populares prévias. São participações superficiais e, como diz Pedro Demo, “O Estado aprecia participação enquanto for fonte de justificação ideológica, ou seja, enquanto não atrapalha. Para além disso, põe-se a coibir”. (DEMO, 2001, p. 70).

Foi assim também quando implementou várias reformas e políticas educacionais no Estado como, por exemplo, a Progressão Continuada, Projeto de Recuperação, SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Bônus de mérito aos funcionários da Educação (que leva em conta fatores como desempenho, frequência do servidor e ações da escola envolvendo a comunidade escolar), Capacitação permanente de professores em serviço, Municipalização etc.

São reformas e políticas que têm a tendência desmobilizadora que enfraquece a participação popular. E, segundo Demo, “nem é propriamente uma perversidade, mas a lógica dinâmica do poder” (DEMO, 2001, p. 19). Poder que alicia o obediente, que trata a oposição como afronta, a crítica como detração e a resistência como traição, apóia a participação enquanto não atrapalha.

Ao finalizar, reitero que o Programa Escola da Família, política pública instituída pelo Governo do Estado de São Paulo, a meu ver não conseguiu resolver os problemas a que se propôs, mas talvez tenha conseguido compensá-los momentaneamente. É uma política assistencialista que, segundo Demo, “apenas recria a miséria, já que está por definição desvinculada de qualquer compromisso estrutural de solução” (DEMO, 2001, p. 84), distribuindo muito pouco às classes socialmente majoritárias. O Programa Escola da Família está envolto pela ideologia

dominante que se encarrega eficazmente de travestir o lobo em pele de cordeiro. E o faz de maneira tão sutil que muitos não conseguem percebê-lo.

Contudo, como educadora, trago comigo utopia suficiente para acreditar firmemente que, num futuro muito próximo, todos nós poderemos, com clareza, perceber e distinguir os lobos em pele de cordeiros. E quando esse futuro se transformar em presente, será de uma competente e organizada sociedade a incumbência de controlar o Estado e a economia, já que “o cidadão é seu mantenedor e mandante, não o contrário” (DEMO, 2001, p.34).

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. **Educación superior comparada: El conocimiento, la universidad y el desarrollo.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2001. (Cátedra UNESCO de História y Futuro de la Universidad).

AMARAL, Nelson Cardoso. A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã, 2003. p. 219-239.

BARBOSA, Paulo Alexandre Pereira. A escola da cidadania. In: **Idéias nº 32**, São Paulo, 2004. p. 25-39.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1997. (Coleção Questões da nossa época; v. 56).

BUENO, Maria Sylvia Simões. As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal. In: Paulo Ghiraldelli Jr. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1, p. 57-73.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: Heller, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 77-107.

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

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Plano de Trabalho 2003/2004.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.consed.org.br>. Acesso em 15 set. 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta T.; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 6. ed. v.27, Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DIAS SOBRINHO, José - **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002. p. 235-253.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

FILGUEIRAS, Luiz. **Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica** (2005) – Ensaio. Disponível em: <<http://www.desempregozero.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

IANNONE, Leila Rentroia. Por uma escola cidadã. **Idéias nº 32**. São Paulo, 2004. p. 15-25.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para Educadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

LEHER, Roberto. Expansão privada do Ensino Superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 81-93.

MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 nov. 2006.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. Gramsci e a educação. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, ano VI, n.11, 2º semestre, 2004. Disponível em: <<http://www.cesuc.br/revista/ed-6>> Acesso em: 06 jun.2007.

MIZUTA, Erin – Simples, Barato e Eficiente – **VEJA**, São Paulo, Edição 1906, ano 38, n. 21, maio 2005. p.74 e 75.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 3. ed. Brasília : UNESCO, 2004.

_____. A construção da cultura de paz. **Idéias nº 32**, São Paulo, 2004. p. 39 - 53.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; CARVALHO, Márcia Marques. **Educação, quotas e participação no Brasil** – Documento de trabalho nº 33, Julho de 2004, Observatório Universitário – Databrasil – Ensino e Pesquisa. Disponível em: <<http://observatoriouniversitario.org.br>> Acesso em: 06 jun. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.88, p.727-756, Especial, Out.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 fev. 2006.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005** – Uma abordagem exploratória, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 12 out. 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação** – (*O que você precisa saber sobre*) 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSSI, Cláudio – De portas fechadas. **Época**, São Paulo – Ed. 454, jan. 2007.

SANFELICE, José Luiz – Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 161-169 (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-80.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez; 2001.

_____. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002. p.203-234. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jul. 2006.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 set. 2006.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão. Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 89-103.

SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. In: _____ **A política educacional do Banco Mundial**, Campinas, SP, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COMPLETO

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA QUE SUBSIDIARÁ A CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO – UNISO.

DADOS PESSOAIS:

1-) IDADE: _____

2-) BAIRRO EM QUE RESIDE: _____

3-) FACULDADE: _____

4-) CURSO: _____

5-) SEMESTRE QUE ESTÁ CURSANDO: _____

6-) LOCAL DE TRABALHO: _____

7-) SALÁRIO: () DE 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS () MAIS DE 3 SALÁRIOS

8-) SE NÃO TRABALHA, QUAL SEU MEIO DE SOBREVIVÊNCIA?

SOBRE O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:

1-) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É BOLSISTA DO PROGRAMA?

2-) COMO VOCÊ FICOU SABENDO SOBRE O PROGRAMA?

() televisão/rádio () faculdade () Diretoria de Ensino

() amigos () outros. Como? _____

3-) QUANTO TEMPO VOCÊ ESPEROU PARA SER CONTEMPLADO COM A BOLSA?

() 1 mês () 3 meses () 6 meses () 1 ano () _____

4-) NESSE TEMPO DE ESPERA PELA BOLSA QUAL RECURSO UTILIZOU PARA PAGAMENTO DAS MENSALIDADES DA FACULDADE?

() Ajuda financeira dos pais/ responsáveis/ família

() Recursos advindos do próprio salário

() Financiamento no banco ou do tipo FIES

() Outros. Qual? _____

5-) SE VOCÊ NÃO TIVESSE CONSEGUIDO A BOLSA, TERIA CONDIÇÕES DE CONTINUAR SEUS ESTUDOS ACADÊMICOS POR MUITO MAIS TEMPO?

() SIM () NÃO - POR QUÊ?

6-) O CURSO QUE VOCÊ ESTÁ MATRICULADO ERA, REALMENTE, AQUELE COM O QUAL VOCÊ SEMPRE SONHOU? ATENDE A SUA VOCAÇÃO?

SIM NÃO

7-) VOCÊ PRECISOU MUDAR A OPÇÃO DESEJADA DE CURSO PARA SE ADEQUAR AO QUE O PROGRAMA OFERECIA COMO POSSÍVEIS OPÇÕES DE CURSOS?

SIM NÃO

8-) SE SIM, QUAL ERA O CURSO DESEJADO E QUE VOCÊ NÃO CONSEGUIU, AINDA, CURSAR?_____

9-) VOCÊ PRESTOU VESTIBULAR PARA ALGUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

SIM NÃO

POR QUÊ?

10-) NA SUA OPINIÃO O ENSINO MÉDIO QUE VOCÊ CURSOU OFERECIU BASES PARA VOCÊ CONCORRER A UMA VAGA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

SIM NÃO - POR QUÊ?

11-) COMENTE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DESSE PROGRAMA PARA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA.

ANEXO A - DECRETO Nº 48.781, DE 7 DE JULHO DE 2004.

Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003,

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Parágrafo único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado.

§ 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

§ 2º - A concessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por meio de regramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família:

I - coordenar as ações do Programa;

II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas, se necessário.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 7 de julho de 2004

GERALDO ALCKMIN

Gabriel Chalita

Secretário da Educação

Arnaldo Madeira

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 7 de julho de 2004.

ANEXO B - RESOLUÇÃO SE N.º 82 DE 11/12/2006

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo – e dá providências correlatas.

A Secretária da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 48.781, de 07/07/2004, que regulamenta a Lei nº 11.498, de 15/10/2003, e considerando que:

- o Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma saudável trajetória de vida;
- o referido Programa direciona-se a atender o segmento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres;
- a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade,

resolve:

Artigo 1º - O Programa Escola da Família tem como objetivos:

- I** – assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania;
- II** – desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, através da implementação de uma grade de atividades construída a partir de quatro eixos norteadores, quais sejam, a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho;
- III** – fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades.

Artigo 2º - Para a consecução dos objetivos propostos, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio de parcerias e convênios firmados com diversos segmentos sociais, tais como: organizações não-governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo.

Parágrafo único: O Programa Escola da Família poderá também receber a adesão de estudantes universitários, em especial os egressos da rede pública de ensino do

Estado de São Paulo que, mediante a concessão de bolsas de estudo, através do Programa Bolsa-Universidade, atuarão, aos finais de semana, nas unidades escolares designadas, exercendo atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação e/ou de acordo com suas habilidades pessoais.

Artigo 3º - Com vistas às possibilidades previstas no artigo anterior, caberá à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE a gerência da operacionalização das ações necessárias à consolidação do Programa Escola da Família, podendo, em decorrência:

I – firmar convênios junto a instituições de Ensino Superior visando a operacionalizar o Programa Bolsa-Universidade;

II – formalizar a cooperação de Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, que tenham interesse na inserção e/ou ampliação do Programa Escola da Família nos respectivos Municípios;

III – promover a articulação das ações do Programa com outras Secretarias de Estado;

IV – estreitar a comunicação com entidades, órgãos e pessoal voluntário, que venham a se integrar ao Programa Escola da Família;

V – buscar parcerias que visem ao enriquecimento das atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar.

Artigo 4º - A Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE exercerá a Coordenação Geral do Programa Escola da Família para definição dos objetivos, metas e ações correspondentes à execução do Programa, devendo:

I – direcionar a fixação de metas, em conformidade com a política educacional vigente na Secretaria de Estado da Educação;

II – planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e reformular, sempre que necessário, os trabalhos desenvolvidos na consecução dos objetivos do Programa;

III – estabelecer, em documento específico, critérios e deveres, regulamentando a atuação de todos os participantes;

IV – promover o envolvimento e o comprometimento das autoridades escolares locais e regionais na implementação do Programa Escola da Família;

V – organizar ações de capacitação dos educadores que atuarão no Programa, julgadas necessárias para a consecução dos objetivos previstos;

VI – auditar e supervisionar o uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa Escola da Família.

Artigo 5º - A Diretoria de Ensino exercerá a Coordenação Regional do Programa Escola da Família, por meio de uma comissão a ser definida pelo Dirigente Regional, constituindo-se de, no mínimo, um Supervisor de Ensino e de um Assistente Técnico-Pedagógico, que virão a compor a estrutura do Programa.

§ 1º - As definições básicas e as principais atribuições da comissão de Coordenação Regional serão relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 2º - O Assistente Técnico-Pedagógico - ATP, a que se refere o *caput* deste artigo, deverá estar vinculado, como docente, ao magistério público estadual da Secretaria da Educação e será designado junto à Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, para atuação exclusiva no Programa Escola da Família, de acordo com as disposições da Resolução SE-2, de 8 de janeiro de 2004, bem como da Resolução SE-12, de 11 de fevereiro de 2005.

§ 3º - A carga horária da designação do ATP, exclusivo da Escola da Família, será de 40 (quarenta) horas semanais, a serem cumpridas no exercício das seguintes atribuições:

1 – manter, juntamente com o Supervisor de Ensino, a que se refere este artigo, permanente interlocução com a Coordenação Geral do Programa Escola da Família, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e as desenvolvidas nas escolas;

2 – participar das capacitações, reuniões e atividades afins, promovidas pela Coordenação Geral do Programa;

3 – auxiliar o Supervisor de Ensino, integrante da comissão de Coordenação Regional do Programa, no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propondo reformulações e adaptações das ações do Programa, sempre que oportunas e necessárias.

Artigo 6º - As escolas da rede estadual de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extra escolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades.

Artigo 7º – A unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, que será admitido nos termos da Lei nº 500/74, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer as atribuições de Educador Profissional, que integra a estrutura do Programa Escola da Família.

§ 1º - Na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, poderão ser admitidos, na forma estabelecida no *caput* deste artigo, candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - A formação acadêmica, qualquer que seja, apresentada pelo candidato à admissão, inclusive a licenciatura plena, haverá que se comprovar compatível com o desenvolvimento das ações sócio-educativas do Programa Escola da Família, de que trata o inciso II do artigo 1º desta resolução.

§ 3º - As principais atribuições do Educador Profissional serão estabelecidas e relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 4º - O docente desenvolverá na unidade escolar as atividades definidas pela Coordenação Regional do Programa, sob orientação do Assistente Técnico-Pedagógico, a que se refere o artigo 5º desta resolução, e com o acompanhamento da autoridade escolar.

Artigo 8º - O candidato à admissão, para exercer as atribuições de Educador Profissional do Programa Escola da Família, deverá estar inscrito para o processo regular de atribuição de classes/aulas e também inscrito especialmente para este projeto, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de ser selecionado pela comissão de Coordenação Regional da Diretoria de

Ensino, que estabelecerá e divulgará critérios, requisitos e procedimentos para esta seleção, entre os quais deverão se incluir:

- I – apresentação de currículo, demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, em especial a adquirida em atuação anterior no próprio Programa;
- II – comprovação de habilidades necessárias ao desempenho da função;
- III – entrevista individual, envolvendo temas personalizados, concernentes à formação/habilitação do candidato;
- IV – comprovação de disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana e para participar das reuniões de avaliação e planejamento, às segundas e sextas-feiras, junto à Coordenação Regional.

§ 1º - Os prazos da inscrição específica e da seleção previstas neste artigo serão definidos pela Coordenação Regional do Programa, paralelamente ao cronograma estabelecido para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos meses de novembro e/ou de dezembro do ano em curso.

§ 2º - A seleção dos inscritos será realizada pela comissão da Coordenação Regional do Programa, acompanhada pela Comissão de Atribuição de classes e aulas da Diretoria de Ensino, a fim de se proceder à admissão dos candidatos selecionados, nos termos da Lei nº 500/74, com vigência a partir do exercício das atividades, no ano subsequente.

§ 3º - O docente selecionado e admitido ficará vinculado ao Programa Escola da Família e poderá ser remanejado, no decorrer do ano, para diferentes unidades escolares, quando se fizer necessário, a fim de melhor atender os interesses das comunidades.

§ 4º - O professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional terá sede de controle de frequência na unidade escolar indicada para sua atuação, devendo a mesma ser alterada, por apostilamento na portaria de admissão, a cada remanejamento que lhe seja determinado pela Coordenação Regional.

§ 5º - Sempre que houver necessidade, poderão ser reabertos, a qualquer tempo, períodos de inscrição e de nova seleção de candidatos à admissão como docente, para atuar no Programa Escola da Família, desde que já se encontrem inscritos e/ou cadastrados no processo regular de atribuição de classes e aulas do ano em curso.

§ 6º - O docente que, no exercício das atribuições de Educador Profissional, deixar de corresponder às exigências do Programa, será dispensado da função, nos termos da legislação vigente, por decisão do Diretor de Escola, ouvida previamente a Coordenação Regional do Programa, sendo-lhe assegurados a ampla defesa e contraditório.

Artigo 9º - A carga horária de trabalho, de que trata o artigo 7º desta resolução, será distribuída pelos dias da semana, na seguinte conformidade:

- I – 8 (oito) horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos;
- II – 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, às segundas e sextas-feiras, com a Coordenação Regional;
- III – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares docentes;
- IV – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

§ 1º - O docente admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional cumprirá calendário anual diferenciado do que cumprem seus pares docentes, devendo desenvolver as atividades do Programa, inclusive, nos períodos de recesso

e de férias escolares, observando-se a forma estabelecida no *caput* do artigo 6º desta resolução.

§ 2º - O descanso semanal remunerado será assegurado ao docente em um dia útil qualquer da semana, compatível com a distribuição do seu horário de trabalho, prevista neste artigo.

§ 3º - O docente que fizer jus a férias deverá usufruí-las em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, desde que estabelecidas e homologadas para o decorrer do ano, por competência do Diretor de Escola, em período diverso dos relativos aos recessos e às férias escolares, ouvindo-se previamente a Coordenação Regional do Programa, a fim de se respeitar o cronograma de escalonamento de férias de todos os Educadores Profissionais, em nível de Diretoria de Ensino.

Artigo 10 - O professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional poderá ter aulas dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, ou de outros projetos e modalidades de ensino, no mesmo campo de atuação, atribuídas em conjunto com a carga horária do Programa Escola da Família, desde que:

I - exista compatibilidade de horários, observada a distribuição da carga horária do Educador Profissional, prevista nos incisos do artigo anterior;

II - o somatório das cargas horárias não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais;

III - a carga horária diária, incluídas, se for o caso, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, não ultrapasse o limite de 8 (oito) horas;

IV - seja assegurado um dia de descanso semanal, compatível com o horário total de trabalho do docente.

V - submeta-se às atividades previstas em cada um dos calendários anuais, de que trata o § 1º do artigo anterior.

§ 1º - A sede de controle de frequência do professor, admitido com a atribuição conjunta de que trata este artigo, será sempre a unidade escolar em que exerça as atividades do Programa Escola da Família, sem prejuízo da possibilidade de remanejamento previsto no § 3º do artigo 8º desta resolução.

§ 2º - Cada remanejamento que se determine ao docente, admitido com atribuição conjunta, deverá observar a compatibilidade de horários e distância entre as escolas, relativamente às demais aulas que compõem sua carga horária total.

§ 3º - O docente de que trata este artigo, no caso de deixar de corresponder às atribuições do Programa, perderá as respectivas horas e terá redução de sua carga horária, podendo continuar ministrando as aulas remanescentes.

§ 4º - O professor, admitido na forma prevista neste artigo e que faça jus a férias, deverá usufruí-las no mês de janeiro, em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, juntamente com seus pares docentes, sem detrimento da atuação pelo Programa Escola da Família, nos períodos de recesso escolar.

§ 5º - O professor admitido com aulas do ensino regular, que se encontre em gozo de férias docentes no mês de janeiro e que seja selecionado para exercer as atividades do Programa Escola da Família, somente poderá iniciar este exercício a partir do primeiro final de semana posterior ao término das férias, ocasião em que deverá ter apostilada, em sua Portaria de Admissão, a carga horária relativa ao Programa.

Artigo 11 - São devidos ao docente admitido para o exercício das atribuições de Educador Profissional, observadas as normas legais pertinentes, os mesmos

benefícios e vantagens a que façam jus os demais professores igualmente admitidos nos termos da Lei nº 500/74, exceto a possibilidade de afastamento para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único – Aplicam-se à admissão do docente para o exercício das atribuições de Educador Profissional, no que couber, as disposições da Resolução SE-1, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 12 – Caberá substituição ao professor admitido para exercer as funções de Educador Profissional, em seu período de férias e nos demais impedimentos legais e temporários, desde que por prazo superior a 15 (quinze) dias, devendo a Coordenação Regional do Programa manter, em reserva, relação de candidatos previamente inscritos e selecionados para, a qualquer tempo, poderem assumir ocasionais substituições no decorrer do ano.

Artigo 13 - As atividades do Programa Escola da Família, para serem desenvolvidas por pessoas voluntárias, implicarão a assinatura de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Artigo 14 - As parcerias que venham a ser estabelecidas pelas unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família, deverão ser efetivadas através da Associação de Pais e Mestres – APM da unidade escolar, de conformidade com as disposições da Resolução SE – 24, de 5 de abril de 2005.

Artigo 15 – No corrente ano, excepcionalmente, os docentes e os candidatos à admissão que tenham interesse em participar do Programa Escola da Família, no exercício das atribuições de Educador Profissional, farão as inscrições específicas, de que trata o disposto no artigo 8º desta resolução, no período de 18 a 22/12/2006, para serem admitidos ou reconduzidos ao exercício das atividades do Programa, devendo estar necessariamente inscritos também para o processo inicial de atribuição de classes e aulas do ensino regular.

§ 1º - A seleção dos inscritos e a relação das indicações das unidades escolares, em que cada um irá atuar, deverão ser divulgadas, mediante edital, em nível de Diretoria de Ensino, pela Coordenação Regional do Programa, no máximo até a data-limite de 31/01/2007.

§ 2º – Os candidatos devidamente selecionados serão admitidos, nas escolas indicadas, a partir do dia 03/02/2007, data inicial do calendário diferenciado, devendo ter, nas respectivas Portarias de Admissão, quando em situação de atribuição conjunta, prevista no artigo 10 desta resolução, o apostilamento das demais aulas do ensino regular, com vigência a partir do primeiro dia letivo, fixado no calendário oficial das unidades escolares, e/ou no seu primeiro dia de exercício com as referidas aulas.

§ 3º - O docente que se encontre atuando nos termos do artigo 10 da Resolução SE-41, de 18 de março de 2002, será dispensado da função ou, no caso de se encontrar com atribuição conjunta, terá redução da carga horária correspondente, no dia 03/02/2007, podendo, se for o caso, ter apostilamento de nova carga horária ou ser readmitido, na mesma data, nos termos do parágrafo anterior.

Artigo 16 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE - 41, de 18 de março de 2002.

Notas:

Decreto n.º 48.781/04, à pág. 69 do vol. LVIII;

Lei n.º 11.498/03, à pág. 48 do vol. LVI;

Res. SE n.º 02/04, à pág. 104 do vol. LVII; (Revogada pela Res. SE n.º 12/05)

Res. SE n.º 12/05, à pág. 113 do vol. LIX;

Lei n.º 500/74, à pág. 493 do vol. 2;

Res. SE n.º 90/05, à pág. 148 do vol. LX;

Res. SE n.º 01/06, à pág. 105 do vol. LXI;

Lei n.º 9.608/98, à pág. 51 do vol. 25;

Revoga a Res. SE n.º 41/02, à pág. 108 do vol. LIII.

