

UMA PROPOSTA E OUTROS OLHARES: UM ESTUDO DO PROGRAMA *ESCOLA DA FAMÍLIA*

Marina Novaes de SENNE*
Célia Maria DAVID**

RESUMO: O presente artigo pretende compreender o discurso central do Programa *Escola da Família*. Nosso principal foco de investigação busca elucidar o desenvolvimento desse Programa, se ele pode ser visto como uma ação transformadora ou como medida para remediar os problemas vigentes na rede pública escolar. Para tanto, foi primordial refletirmos sobre o contexto político contemporâneo, a saber, tipicamente neoliberal e preocupado com intervenções assistencialistas e focalizadas. O *Escola da Família* carrega esse discurso neoliberal cuja bandeira é o Estado Mínimo, o voluntariado e a associação público-privada. Isso ficou evidente a partir da análise feita dos documentos oficiais publicados pelo Governo de São Paulo, sobretudo no livro *Escola da Família: fundação para o desenvolvimento da Educação (Idéias 32)*. É relevante destacar, que, mesmo assistencialista, o *Escola da Família* representa, para muitas famílias carentes, a única possibilidade de lazer. Sendo assim, essa é uma política que não deve acabar, porém, deve ser concomitante a uma ação política processual e preocupada prioritariamente com a função da escola ligada ao saber sistematizado.

PALAVRAS CHAVE: Educação – Políticas Públicas; Estado; Escola; Programa *Escola da Família*; Idéias 32.

Este artigo faz parte de um documento maior que avalia a implementação do Programa *Escola da Família* em duas escolas públicas de Ribeirão Preto. Contudo, o presente artigo se centra nas análises acerca dos discursos oficiais referentes ao Programa. Os dados compilados para a pesquisa fazem parte de um conjunto de documentos divulgados pela coordenação oficial do Programa. Esse material foi adquirido na Secretaria do Estado de São Paulo (SEE), no *site* oficial e nas escolas em que foram desenvolvidas as pesquisas e foram nomeados na presente de pesquisa de documentos oficiais do Programa.

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - Campus de Franca. Graduada em História, atual professora da Faculdade Filadélfia e da Escola Miró.

** Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - Campus de Franca.

Em um primeiro momento, nossa pesquisa buscou identificar a que corrente teórico-metodológica educacional o Programa se situava. Percebemos que são muitas as vozes discursando sobre os ideais do *Escola da Família*, desde os representantes governamentais até intelectuais da Unesco. Portanto, vimos que não era prudente limitarmos os objetivos do Programa a uma única corrente pedagógica.

No entanto, o *Escola da Família* é uma ação que não está isenta de objetivos políticos. Ao longo de nossos estudos, conseguimos observar que muitas das passagens e dos olhares dos defensores do Programa se aproximam de correntes filosóficas e políticas peculiares. Não restringimos os propósitos do *Escola da Família* a apenas uma concepção política. Contudo, foi primordial apontarmos algumas vinculações do discurso do Programa com correntes teóricas contemporâneas. Ao desenvolver nossos estudos, percebemos que seria mais relevante pontuar essa relação entre a educação e a política no cenário da sociedade contemporânea do que buscar alguma coerência teórica nos textos.

O principal documento utilizado na análise dos objetivos do Programa foi um texto chamado *Idéias 32*. Esse material foi produzido em associação do Programa *Escola da Família* com a Unesco. O *Idéias 32* traz uma série de 16 textos de diferentes intelectuais e estudiosos envolvidos direta ou indiretamente no Programa. Esse documento é fundamental para nossa problematização, pois debate com profundidade os diferentes propósitos e visões que representam a perspectiva oficial.

Características gerais do Programa

O Programa teve início em 23 de agosto de 2003, consolidado a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) e a Unesco. Outras instituições também se tornaram parceiras ao longo da estruturação do projeto: Fundo Social de Solidariedade, Faça Parte, Instituto Ayrton Senna, Sebrae e instituições privadas do ensino superior.

A idéia central do Programa é relativamente simples: a abertura das escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo aos finais de semana. Com o acesso da comunidade àqueles espaços aos finais de semana, os organizadores projetaram quatro eixos norteadores das ações: cultura, esporte, saúde e qualificação para o trabalho.

Todavia, nossa análise do *Escola da Família* visou a uma interpretação mais aprofundada dos discursos que por vezes aparecem explícitos e em outros momentos camuflados nas entrelinhas desse projeto. Para tanto, foi necessário que antes tivéssemos abarcado o contexto das políticas públicas brasileiras.

Pensamos ser importante a interpretação referente ao Programa *Escola da Família*, pois vimos que é um projeto aplicado inicialmente em 5.306 escolas públicas do Estado de São Paulo. O Programa é desenvolvido em todos os municípios paulistas, em mais de 89 Diretorias de Ensino. O projeto tem uma ampla participação entre educadores profissionais, coordenadores regionais, educadores voluntários e comunidades envolvidas, contabilizando um total de 96.696.802 participações desde o lançamento do Programa em 2003¹.

O *Escola da Família* abre os portões das instituições públicas de ensino para o grupo de alunos, ex-alunos e comunidade extra-escolar de interesse. As atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos, das 9h às 17h, obedecendo a uma grade de atividades que incluem o acesso a lazer, saúde, qualificação para o trabalho e esporte. A equipe de cada escola responsável por desenvolver projetos é formada basicamente por universitários, gestores, voluntários e educadores profissionais.

Desde o início do Programa, em agosto de 2003, observaram-se mudanças pontuais no desenvolvimento dos projetos. Inicialmente, ele não era uma política aplicada a todas as escolas estaduais de São Paulo. No segundo ano de Programa, percebeu-se que, para ser um discurso sólido, era preciso ampliá-lo. Assim, rapidamente o *Escola da Família* envolveu as instituições escolares estatais em sua totalidade. Essas mudanças eram frequentes conforme a administração do Programa percebia a necessidade de otimizar as atividades aos finais de semana.

Contudo, a alteração mais evidente desse Programa ocorreu em 2007 com a mudança de governador do Estado e, conseqüentemente, a adaptação do *Escola da Família* à nova SEE. Nesse período, o Programa deixou de trabalhar com todas as escolas do Estado e priorizou aquelas cuja vulnerabilidade social era mais presente. A Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, a qual esta pesquisa está

¹ Os dados foram retirados de um relatório da própria Secretaria da Educação: Programa Escola da Família.

vinculada, conta com 13 municípios em que o Programa foi implementado. Em média, a cidade de Ribeirão Preto, a partir de 2007, passou a ter 20 escolas que desenvolvem o projeto, 121 bolsistas e 36 voluntários. Segundo o *site* oficial do Programa essa mudança ocorreu:

Ao término desses quarenta meses observou-se a necessidade de redimensionar o Programa, para isso, uma equipe técnica avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo e apresentou um trabalho que fundamentou plenamente a decisão que reduz o número de escolas públicas estaduais participantes do Programa Escola da Família, otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade. Privilegiaremos as áreas mais carentes de cada município, levando-se em consideração dados comprovados de vulnerabilidade social e juvenil e critérios censitários como: nível de frequência às atividades nas escolas e existência de equipamentos e instalações alternativas nas proximidades das mesmas. (SÃO PAULO, online).

Durante a leitura dos objetivos que permeiam o Programa, pudemos perceber que um dos ideais mais preponderantes desse projeto é a participação da comunidade na escola. Essa comunidade necessariamente deve atingir um grau de autonomia importante para a construção da cidadania e do modelo de escola estruturado em seus ideais. No entanto, desde a formulação do projeto, a comunidade esteve alheia aos debates. Quando analisamos os materiais oficiais, eles se restringem ao olhar e às normas estabelecidas por membros da Secretaria da Educação ou de representantes da Unesco.

Os universitários recebem bolsas de estudos em faculdades privadas de sua cidade ou região em troca do seu trabalho nas escolas aos finais de semana. O processo de seleção do universitário está associado ao vestibular dessas faculdades e a uma análise socioeconômica. Somente os alunos egressos de escolas públicas podem participar do processo seletivo. A Bolsa-Universidade é patrocinada pela SEE e 317 universidades privadas. Dentro do Programa, o universitário tem direito a duas faltas semestrais e, em geral, é o grande responsável pelo desenvolvimento dos projetos nas escolas. Com seis meses de funcionamento, o *Escola da Família*

passou a exigir que cada universitário tivesse no mínimo três projetos para o final de semana, segundo a educadora da E.E. Orlando Vitaliano.

Cada escola tem um gestor e um educador profissional. Esses dois cargos têm importância ímpar para o Programa, pois administram as atividades dentro da escola. Até 2007, essas funções eram cargos de confiança da direção da escola e dos organizadores regionais do *Escola da Família*. Após as modificações em 2007, os educadores passaram a ser selecionados por análise de títulos. Todos os relatórios e projetos aplicados nas escolas são redigidos pelos educadores, que trabalham como mediadores das atividades desenvolvidas nas escolas. Os educadores fazem a ponte entre a organização regional do Programa e universitários e comunidade.

Os voluntários são pessoas da própria comunidade que se envolvem para compartilhar conhecimentos que tenham adquirido dentro ou fora do Programa. A busca por voluntários é papel dos universitários e dos educadores profissionais. O incentivo a voluntariado é uma bandeira fundamental desse projeto. Os voluntários aproximam ainda mais a escola da comunidade. É o que está descrito no *Idéias 32*

Na escola, como é enorme a variedade de atividades, há sempre espaço para os que querem contribuir. Em sua maioria, os voluntários moram próximos às escolas onde ensinam, o que permite um conhecimento prévio do perfil e das necessidades primordiais da comunidade em que irão atuar, além de reforçar vínculos anteriormente construídos. (BARBOSA, 2004, p. 30).

Sendo assim, o Programa conta com a colaboração de diferentes atores da sociedade. Para que o *Escola da Família* fosse visto como uma política pública com resultados relevantes, era fundamental, desde o início, que as escolas envolvessem um público expressivo de participantes. O pressuposto traçado pelas autoridades oficiais só poderia se consolidar caso a população acordasse com a idéia de freqüentar as escolas aos finais de semana. Por isso, envolver um público variado e amplo era importante para alcançar o mínimo de participação necessária.

São muitos os atores que contribuem para o sucesso do Programa: a comunidade local, voluntários, parceiros, empresários, jovens, idosos, crianças, pais, o corpo diretivo das escolas, os professores, os universitários, as autoridades oficiais e os educadores do programa. (CORDEIRO, 2004, p. 144).

Alguns princípios básicos fundamentam as atividades do *Escola da Família*. Esses princípios balizam a concretização dos objetivos planejados por seus idealizadores. A Cultura de Paz e o Protagonismo juvenil são os dois valores mais citados nos documentos oficiais, *sobretudo no Idéias 32*. A começar pela Cultura de Paz, movimento idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, para comemorar a década de 2001 a 2010 como década mundial de uma Cultura de Paz, convocou os premiados do Nobel da Paz para escrever um Manifesto para convocar os homens para assumir esse princípio. O foco desse documento é uma perspectiva não-violenta de pensar e agir em sociedade. O respeito à vida, a liberdade de todas as formas de expressão, o respeito ao planeta são normas indelévels para a consolidação de comportamentos com o fim de promover a paz e a justiça social.

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 (NOLETO, 2004, p. 42).

O Protagonismo juvenil é um alicerce do *Escola da Família*. A mídia tem explorado demais a figura do jovem brasileiro como protagonista de atos delinquentes. Em contraponto a essa construção midiática, surge o conceito de Protagonismo juvenil na ânsia de trabalhar as potencialidades dos jovens para que melhorem a si mesmos e o meio em que vivem. A juventude e a adolescência passam a não mais serem vistas como etapa-problema. Essa idéia tem o objetivo de incentivar a juventude a participar ativamente na transformação da realidade, principalmente no que se refere a apontar soluções. Em cada escola, os jovens devem ter espaços aos finais de semana para sugerir atividades e devem, necessariamente, estar atentos às principais necessidades de sua comunidade. Para os organizadores, o sentido desse conceito é: “[...] podemos definir protagonismo como: atuação cidadã dos

jovens, na luta por posições, crenças e valores” (SÃO PAULO, 2005a, p. 41).

Objetivos do Programa *Escola da Família*

Desde as primeiras referências do Programa, fica claro que ele não tem como único objetivo trazer o aluno para sua escola aos finais de semana. Ao longo desses textos, foram apontados outros objetivos e propostas de intervenção. Iniciaremos a análise com o que os organizadores destacam como o objetivo central do *Escola da Família*. Segundo as pontuações oficiais, esse trabalho pretende fortalecer o vínculo da escola com toda a comunidade que a envolve. Posteriormente, destacaremos outros planos de ação relevantes. Para Gabriel Chalita, ex-secretário da educação do Estado de São Paulo e um dos principais idealizadores do *Escola da Família*, o ponto básico do Programa:

O motivo que nos move? Oferecer novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa não apenas para os alunos da Rede Estadual de Ensino, mas para seus familiares, amigos e todas as comunidades em que estão inseridos.[...]
Essa união entre unidades de ensino, pais e comunidades simboliza um dos objetivos principais da proposta que permeia todo o programa [...].
(CHALITA, 2004, p. 8-9).

No início de nosso estudo sobre o desenvolvimento do Programa, chegamos a considerar que o objetivo do *Escola da Família* pudesse ser o de utilizar apenas o espaço da escola como um locus de lazer e esporte sem que de fato o Programa consolidasse uma política educacional. Assim, a comunidade se utilizaria da quadra, da cozinha e do laboratório da escola, mas não se aprofundariam as questões pedagógicas e de aprendizagem.

Entretanto, é evidente no documento *Idéias 32* que as propostas desse Programa só se concretizariam a partir de uma intervenção na concepção de escola e nas relações com os saberes. Nesse sentido, o *Escola da Família* é uma política educacional que busca uma revisão da prática escolar e do desenvolvimento educacional paulista. No texto de Leila Iannone e de Jorge Werthein, essa finalidade do Programa é bastante citada:

O *Escola da Família* tem cumprido esse papel [...] numa ação educacional voltada para o fortalecimento

das práticas de cooperação e responsabilidade pessoal e social, do sentimento da tolerância e da integração e identificação cultural dos grupos. (IANNONE, 2004, p. 21, grifo do autor).

O *Escola da Família* é [...] capaz de gerar resultados significativos, [...], um espaço protegido que não só maximiza as interações já existentes entre comunidade, pais e alunos, mas também tem implicações consideráveis na melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino. (WERTHEIN, 2004, p. 10, grifo do autor).

A partir de então, questionamos se o Programa *Escola da Família* vinha como um curativo dos problemas enfrentados pela escola nos dias de semana. Portanto, foi de fundamental importância refletir se as propostas oficiais do *Escola da Família* vinham reafirmar pontos que já estavam ressaltados na Lei de Diretrizes e Bases e no Projeto Pedagógico da Escola.

Nesse caminho, nosso exame passou a compreender em que medida o Programa se responsabilizava por uma mudança estrutural do contexto escolar ou apenas retomava tópicos já levantados anteriormente pelo governo e pela Diretoria da Escola. A primeira observação pontual a se destacar é justamente a preocupação dos organizadores do Programa com a concretização dos vínculos entre as unidades de ensino estaduais com os pais e a comunidade. Essa preocupação em consolidar a união entre escola e comunidade não é uma inovação dos idealizadores do *Escola da Família*.

Observamos que essa é uma pauta de discussão entre os educadores brasileiros há mais de vinte décadas. Inclusive a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, já aponta a gestão democrática e a participação da comunidade como alicerce básico da educação. No artigo 14 da LDB define-se:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Neste momento nos deparamos também com um problema estrutural típico do sistema político-administrativo brasileiro. As leis brasileiras, apesar de muitas vezes contemplarem medidas de aproximação entre a escola e a comunidade, não conseguem ser devidamente aplicadas ao contexto local das escolas. Então, o que comumente ocorre é a necessidade de criar políticas de intervenção que só precisam normas já estabelecidas anteriormente.

Assim, surge uma dúvida tangente aos educadores nacionais: se há tempos esse já é um tema destacado, por que ainda não foi superado o abismo entre as decisões governamentais e o cotidiano das comunidades?

José Eustáquio Romão (1997) em seu texto *Gestão democrática para o ensino público* faz um histórico das reformas educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere à deficitária participação popular nas instituições públicas. Com base na clássica tese de Raymundo Faoro *Os Donos do Poder*, Romão disserta que o Brasil carrega um ranço patrimonialista, que de maneira sintética, dicotomiza os donos do poder e os seus súditos. Nessa relação há uma concentração de poder tão grande, que os súditos não conseguem discernir seus deveres e direitos.

O autor não utiliza apenas a obra de FAORO como referência, ele faz um extenso histórico cujo início foi durante o processo civilizatório típico do período colonial. Mas, segundo Romão, a concentração de poder continuou nos domínios imperiais. Na República não ocorreu diferente, se atentarmos para a relação que de forma simplista convencionou-se denominar: coronelismo. Sendo assim, o compacto resumo escrito por Romão nos serve como descrição da dificuldade de participação popular justificada pela estrutura histórica típica do cotidiano político brasileiro.

Entendemos também que a dificuldade de participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre, não de seu absentismo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão. (ROMÃO, 1997, p. 26).

Esse primeiro questionamento referente ao Programa buscou responder se ele é alusivo ao seu comprometimento com as políticas públicas estaduais. Ou em um âmbito mais particular, se podemos considerá-lo um trabalho associado a novas necessidades educacionais surgidas no contexto das escolas públicas de São Paulo. Se nos limitarmos ao debate da aproximação entre escola e comunidade, podemos concluir que a necessidade de fortalecer os vínculos da escola com a sociedade é uma constante. Contudo, a idéia de abrir a escola aos finais de semana que é uma novidade do *Escola da Família*.

As permanências entre propostas específicas do *Escola da Família* e anseios da SEE do governo de Geraldo Alckmin transcendem essa aproximação escola-comunidade. Após a leitura do Projeto Político da SEE, pudemos fundamentar com maior clareza que os objetivos almejados pelo *Idéias 32* têm em essência as mesmas contribuições já sistematizadas pela SEE administrada por Gabriel Chalita.

A escola inclusiva é, enfim, a escola que se empenha em praticar um currículo que tem ligação com a vida, em acolher as crianças e os jovens, oferecendo-lhes condições para o desenvolvimento da auto-estima, da autoconfiança e de um bom autoconceito, elementos indispensáveis para que construam suas identidades, situem-se na realidade e, sobretudo, elaborem e realizem com determinação seus projetos de vida. (SÃO PAULO, 2003, p. 5).

José Mário Azanha em seu texto *Autonomia da escola: um reexame* aborda como algumas expressões se impregnam na mentalidade de uma época se transformando, muitas vezes, em meros *slogans* esvaziados de sentido concreto. O autor dá exemplo dentro do contexto da educação como as expressões “autonomia, gestão democrática e participação”. O *Idéias 32* cita essas expressões, muitas vezes sem indicar soluções como propõe AZANHA.

Quem, no Brasil de hoje teria a ousadia de colocar-se contra a autonomia da escola ou pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática? Quem teria a temeridade de afirmar a insistência na participação comunitária na vida da escola pode ser, em alguns

casos, uma insensatez pedagógica? No entanto, não é difícil mostrar que, muitas vezes, essas palavras 'sagradas' transformam-se em meros slogans e não numa indicação de soluções. (AZANHA, 2004, p. 39).

Como já foi mencionado anteriormente, nos textos publicados no *Idéias 32* são feitas poucas referências explícitas a correntes pedagógicas que sustentaram a teoria do Programa. O único representante da área da educação citado em quatro textos foi Jacques Delors. A linha pedagógica fundamentada nos pilares da Educação para o século XXI foi a única a ser apontada como norte da concepção seguida pelos defensores do *Escola da Família*.

A Comissão Internacional de Educação para o Século XXI foi formalmente estabelecida na década de 1990 e produziu o Relatório Delors com sugestões para as políticas públicas no mundo. Os quatro pilares apresentam como construto de ação, respectivamente, Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Sem dúvida, os pontos centrais dessa concepção nos servem para rever a educação pragmática e racionalista que marcou o ensino brasileiro por séculos.

A partir desses quatro pilares, a educação passa a ser entendida como um processo complexo e subjetivo. Essa nova perspectiva pedagógica se aproxima das discussões teóricas pós-modernas, ao passo que cristaliza uma crítica à ciência positivista. Contudo, assim como é importante problematizar as percepções racionais típicas da modernidade, é também relevante matizarmos sobre esses novos pilares para a educação.

Essas referências teóricas delineadas para a educação do século XXI passam a ser intensamente relativistas e subjetivas, o que não seria um problema em si. Porém, a comunidade escolar passou a utilizar esses novos conceitos de forma aleatória e muitas vezes acrítica. O discurso divulgado no Relatório Delors (1998), agenda para as políticas públicas, proporciona múltiplas possibilidades de interpretação. Assim, os pilares passam a ser aliado tanto das Pedagogias Libertárias como da Pedagogia do Amor, defendida por Chalita.

Portanto, cria-se a latente sensação de que a Educação para o século XXI está baseada em premissas tão amplas que o discurso fica sempre descontextualizado. É o que está explícito no *Idéias 32*, um grande caleidoscópio de textos. As linguagens típicas das correntes

libertadoras se confundem com o discurso neoliberal de apoio ao voluntariado.

No texto de Paulo Barbosa (2004, p. 25), há no início uma citação de Paulo Freire:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, e na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua capacidade de transformar.

No mesmo texto, o autor faz referência à importância do trabalho voluntário e também aponta: “[...] a preocupação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades para o mundo do trabalho” (BARBOSA, 2004, p. 28). A discussão de autonomia defendida por Freire pode ser utilizada para legitimar um afastamento do Estado e um fortalecimento da prática neoliberal.

Nesse sentido fica notório que o relativismo teórico facilita um descomprometimento com o texto. E o que pode ser ainda pior, é o trabalho docente não se comprometer também com suas ações. Se cada um tem um entendimento do texto, cada um pode ter a prática que lhe for mais conveniente. A equipe que envolve o contexto na educação escolar, desde os intelectuais até os funcionários, não consegue formalizar um objetivo homogêneo para a educação. LIBÂNIO (2005, p. 18, grifo do autor) disserta sobre isso:

[...] propostas que marcaram no passado as lutas de educadores de esquerda são assumidas nos textos de orientação neoliberal (autonomia, cidadania, trabalho em equipe, projeto pedagógico, participação de pais, gestão democrática etc.). Algumas dessas práticas passam por uma confusão de linguagem (o que se quer dizer por exemplo quando se fala em cidadania), outras mal disfarçam um cunho fortemente diversionista no uso dos termos (o termo autonomia da escola, da descentralização, por exemplo, pode significar na prática uma ação concreta de diminuição do papel do estado).

Essas pedagogias centradas em uma lógica pós-moderna notadamente contribuem para a valorização da subjetividade nas propostas de ação nas escolas. As peculiaridades dos contextos escolares passam, cada vez mais, a ter voz nos discursos oficiais. Os

projetos de políticas educacionais se pautam em fórmulas generalizadoras que servem aos mais singulares objetivos de intervenção. Porém, essa latente relativização dos propósitos oficiais acaba sendo pouco eficiente, quanto se trata da formulação de projetos concretos para as escolas. No texto de Cristina Cordeiro, essa subjetividade aparece quando ela argumenta:

É nesse conceito de educação que o Programa *Escola da Família* se constitui. Sendo o resultado da conjugação de esforços de todos os atores sociais envolvidos e comprometidos na construção de uma sociedade mais fortalecida e feliz, capaz de sonhar sonhos possíveis. (CORDEIRO, 2004, p. 145, grifo do autor).

Ou mesmo na citação de Gabriel Chalita (apud CORDEIRO, 2004, p. 142):

[...] a implementação desse Programa mostrará a toda a população paulista que nossa rede de ensino [...] tempera essa atuação com o indispensável amor no cumprimento de suas tarefas.

Difícilmente algum intelectual discordaria do anseio de tornar uma sociedade mais feliz. Todavia, esse objetivo para a educação se mostra pouco sustentável porque é uma idéia tão subjetiva que dificulta a experimentação pelo educador. A mesma coisa quando Cordeiro fala de “sonhar sonhos possíveis”. Quanto mais relativista é a concepção pedagógica de um movimento mais ele se distancia de uma realização possível, coletiva e sistemática.

Os quatro pilares da educação não são apresentados apenas como uma referência ao *Escola da Família* e sim a toda política da SEE. Porém, como foi esclarecido no início do capítulo, nos atentamos mais para a compreensão da concepção teórica geral expressa no Programa do que na corrente pedagógica específica. Assim, devemos considerar os pilares da educação como um pensamento vinculado a uma perspectiva pós-moderna de ciência no que se refere à valorização dos saberes particulares em detrimento dos saberes universais.

Tanto o relatório DELORS quanto os textos do *Idéias 32* trazem uma concepção comprometida com princípios pós-modernos no sentido em que se destaca o pluralismo cultural. Esse

pluralismo passa a ser entendido como cerne da construção de uma cultura de paz e da inclusão social. No texto de Marlova Noleto (2004, p. 46, grifo do autor), esse pluralismo cultural serve como sustentáculo da construção da cultura de paz, pois essa não deve ser entendida de forma homogênea. Assim,

com base nesses quatro pilares [do Relatório Delors], podemos pensar numa educação que efetivamente contribua para a construção de uma cultura de paz. Além deles, o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. A paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável. De acordo com essa abordagem positiva da diversidade cultural, a sociedade civil (ONGs, círculos econômicos, redes de associações e comunidades) deve agir tendo em mente que cada país e cada sociedade devem planejar suas estratégias de acordo com suas características específicas.

No último texto do *Idéias 32*, escrito por Marcos Napolitano (2004), há um fundamental apontamento no que se refere à valorização das práticas culturais. Segundo Napolitano, a escola deve ser um local de questionamento da indústria cultural fortemente estabelecida em nossa sociedade contemporânea. O autor valoriza o desenvolvimento de expressões artísticas particulares dentro do cotidiano escolar não para criar uma antítese à comunicação de massa. A escola não é um espaço alheio ao contexto da indústria cultural, portanto, os educadores e educandos são também essa massa pela qual chegam os principais movimentos culturais atuais. Nesse quadro, a escola deve criar repertórios para melhor trabalharmos com essas novas linguagens.

Talvez a maior contribuição do texto de Marcos Napolitano seja o questionamento do papel das práticas culturais dentro do contexto escolar. Para ele, há atualmente um superdimensionamento da cultura como elemento de transformação social. É como se tivéssemos substituído o determinismo econômico, típico das correntes teóricas da década de 1980, pelo determinismo cultural. Quando os demais textos do

Idéias 32 priorizam o desenvolvimento da cultura como ponto elementar na inclusão social, é preciso lembrar da colocação de Napolitano que vê uma possibilidade de transformação partindo da cultura, sem entretanto que essa seja determinante:

Como não me considero um determinista-economicista herdeiro do chamado 'marxismo vulgar' nem um voluntarista que vê na subjetividade a única fonte de transformações coletivas resta-me acreditar nas possibilidades transformadoras da cultura, ainda que limitadas quando pensadas em ambientes escolares, desde que articuladas a políticas culturais e a circuitos mais amplos e alternativos à grande mídia. (NAPOLITANO, 2004, p. 231, grifo do autor).

O problema do multiculturalismo só existe se ele se limitar a um relativismo radical. Ou seja, a cultura do educando é tão valorizada que se esquece de relacioná-la às demais manifestações culturais associadas a um contexto universal. Carmen Teresa Gabriel expõe em seu texto a posição de Jean-Claude Forquin cujo argumento aponta que o relativismo exacerbado origina uma contradição.

A defesa de um relativismo radical implicaria, segundo FORQUIN, na negação da própria natureza formativa e normativa da escola moderna que, por sua vez, se situa em um registro de tendências universalistas (GABRIEL, 2000, p. 34).

As pedagogias pós-modernas valorizam intensamente o tema da linguagem e do multiculturalismo. Essa valorização está intrinsecamente relacionada à relativização das propostas pedagógicas, típicas desse discurso contemporâneo. O contexto particular passa a ser tão ou mais valorizado do que as manifestações globais e nacionais de cultura. As experiências peculiares ganham espaço diante dessa diferente proposta de escola. O texto se sobressai do contexto. A partir de então, surge um novo currículo centrado em múltiplas manifestações culturais, e é essa concepção curricular presente nas propostas do *Escola da Família*. Para LIBÂNEO (2005, p. 14):

Quando se pensa num currículo numa perspectiva pós-moderna, pensa-se como são construídos os

saberes particulares, quais práticas discursivas constroem os sentidos que as pessoas dão às coisas. Destaca-se, nesse quadro, as questões do multiculturalismo, desdobradas na diversidade social, no relativismo cultural, na valorização de experiências intersubjetivas.

É evidente que a escola deve ser revista e não se isolar nas mesmas propostas curriculares da década de 1980. O fato é que nesses últimos anos a escola foi palco de inúmeras experiências e transformações que não serviram para reestruturar a essência do trabalho didático, todavia foi suficiente para confundir a prática docente. Na realidade, pouca mudança significativa ocorreu no contexto da escola e da ação pedagógica. Diversos projetos foram aplicados seguindo modismos e novas tendências cujo propósito não conseguia atingir um consenso para unificar um caminho entre os profissionais. LIBÂNEO (2005) dá exemplos no excerto abaixo da dificuldade dos profissionais em experimentar essas tendências que surgem constantemente nas teorias pedagógicas. Os dois exemplos utilizados pelo autor, o multiculturalismo e o ensino por projetos, como reflexo de modismo estão presentes em vários momentos do Programa *Escola da Família*.

É forçoso reconhecer que boa parte dessas teorias não desenvolveram suficiente base pedagógico-didática para ajudar os professores em suas decisões e ações cotidianas. Outras tendem a centrar-se em temas tão específicos, freqüentemente transformados em modismos ou em reducionismos, como pode ocorrer com o multiculturalismo, o ensino por projetos, etc. (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

O Programa *Escola da Família* e demais políticas públicas seguem uma lógica de atuação peculiar ao contexto político e econômico enfrentado pelos países em desenvolvimento. Essas transformações políticas assistidas no momento definido como globalização do capital são atentamente observadas nas propostas sugeridas pelo *Escola da Família*.

Outra característica importante é dada à compreensão da escola como um processo amplo de formação e não apenas formal. A partir do momento que os eixos principais de trabalho estão no esporte, na saúde na cultura e na qualificação para o trabalho,

podemos observar nos propósitos do Programa uma dilatação do conceito de escola. Geraldo Alckmin esclarece que para ele o papel social da escola não se limita a um exercício exclusivo da educação sistematizada. Para ALCKMIN (apud IANNONE, 2004, p. 16):

A escola não pode ser concebida apenas como lugar exclusivo da educação formal, da frequência obrigatória, da hora marcada [...] para que cumpra seu papel social, é necessário também que promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, que integre à família e à comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, criando espaços de convívio amigável e pacífico.

A partir disso, podemos perceber o Programa utilizando-se do espaço formal que é a escola, no entanto, sem considerá-la uma instituição compromissada apenas com a educação sistematizada. Os objetivos do *Escola da Família* deixam claro que a escola é revista como um espaço amplo de desenvolvimento pessoal e coletivo. Se retomarmos as discussões sobre o papel da escola, desenvolvidas no capítulo 2, podemos classificar a visão de escola que transcende os saberes acadêmicos e formais.

A qualidade pretendida é aquela que põe em relevo, para além dos conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e a interpretação do mundo em constante transformação. (IANNONE, 2004, p. 17).

Alguns programas atuais como o *Escola da Família* e o projeto da Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura no Brasil (Unesco), *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*, creditam à escola a responsabilidade de manter atividades que se denominam extracurriculares. Assim, cabe à escola não apenas cumprir o desenvolvimento curricular, mas também atuar em manifestações espontâneas de conhecimento como as áreas artísticas, esportivas e sociais. O excerto do *Idéias 32* deixa explícito o objetivo que o programa destina à escola:

A idéia é privilegiar jovens em situação de vulnerabilidade social. A natureza do trabalho é

educativa e transformadora, pretendendo modificar as relações jovem-escola, jovem-jovem e jovem-comunidade, mantendo-os em atividades nos fim de semana e oferecendo-os novas oportunidades de inclusão sociocultural. Além de integrar jovens e comunidades, a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais ajuda na socialização e contribui para a reconstrução da cidadania. (NOLETO, 2004, p. 48).

Entretanto, outros intelectuais pensam a escola como uma instituição que domina a educação atual e cuja responsabilidade deve estar vinculada ao saber sistematizado. Para Saviani, o conhecimento é uma junção entre o saber espontâneo, natural, assistemático com o saber sistematizado, metódico, científico. O papel da escola, então, deve estar ligado ao conhecimento científico e metódico, o que, em certa medida, vai por outro caminho daquele determinado pelo Programa *Escola da Família*.

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.) e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2005, p. 17.).

Sem dúvida é essencial que a escola reveja os seus papéis. Assim, é de crucial relevância que as atividades extracurriculares, ou as atividades de valorização do esporte, da saúde e da cultura, sejam trabalhadas na escola. Tendo em vista que o Programa *Escola da Família* tem uma proposta de intervenção que não se restringe a apenas os finais de semana, nos questionamos sobre a atuação desse trabalho nos dias letivos. Todavia, é demasiadamente complicado a instituição escolar perder o seu foco de atuação na sociabilização do saber. O fracasso escolar e a evasão forçam os governos a pensarem em uma composição escolar que compense uma falta de estrutura social. É como se os demais problemas da

população como a fome, a falta de possibilidades de lazer, a falta que a família exerce pudessem ser amenizados pela escola. Nesse sentido, Palma Filho argumenta sobre a criação de uma educação compensatória.

Esse quadro de fracasso tem gerado uma série de pressões para que a escola assuma a característica de uma instituição mais abrangente. Nesse sentido, caminharam as propostas de educação compensatória, postas em prática nos Estados Unidos na década de sessenta e trazidas para cá em meados dos anos 1970 e reativadas nos anos 1980. Por esta via de pensamento, a escola deve, ao lado da função de aprendizagem, também se preocupar com a formação moral e a satisfação de necessidades básicas. (PALMA FILHO, 2005, p. 27).

O problema em si não está no fato de a escola promover um maior desenvolvimento de aptidões e a cultura ser vista de maneira mais ampla do que o discurso acadêmico impõe. As dificuldades começam a aparecer quando se distorce o objetivo da escola que deixa de ser vista como uma instituição responsável pelo saber sistematizado. Assim, sob o disfarce de um discurso democrático de escola, acaba-se excluindo mais esses educandos cujo conhecimento sistematizado fica defasado. A escola passa a se preocupar mais com a qualificação para o trabalho ou com conteúdos socioculturais do que com a formação científica. O problema central se faz quando a escola acaba não resolvendo nenhum dos objetivos a que se propôs (não inclui socialmente o aluno nem por meio da formação moral nem pelo desenvolvimento de conhecimento sistematizado).

É também nesse viés que o *Escola da Família* se desenvolve. O Programa prevê uma atuação nos processos de aprendizagem. Contudo, não há no *Idéias 32* nenhuma explicação de como os projetos vão complementar os estudos sistematizados trabalhados durante os cinco outros dias da semana. Ele pretende se vincular ao projeto político-pedagógico da escola, mas não objetiva abordar a educação formal com esses educandos. Se a proposta engloba uma mudança estrutural na concepção de escola e da aprendizagem, o Programa não pode ocultar as atividades desenvolvidas nos dias letivos. O que muitas vezes se nos aparece é que se formam duas escolas a dos

dias da semana e a do final de semana. O que os próprios autores acabam explanando no projeto é essa dificuldade:

Relatos dessas experiências dão conta tanto de processos criativos ocorridos nos finais de semana como de dificuldades de articulação entre propostas e equipes daquilo que poderíamos chamar de a 'escola do lazer' nos finais de semana e a 'escola do trabalho' durante a semana', dualismo que necessita ser enfrentado caso se queira ter nesses dois distintos tempos eixos integradores de articulação entre projeto político-pedagógico escolar e abertura da instituição ao social-comunitário. (CARRANO; PEREGRINO, 2004, p. 61, destaque do autor).

Esse dualismo que retratam os autores é o ponto central de nossa análise crítica em relação ao Programa. Essa desvinculação entre a escola nos finais de semana e a escola nos dias de semana é o foco do possível insucesso das propostas que se pretendem educacionais e escolares. Ficou evidente que a visão de escola trazida pelos idealizadores do Programa é de uma instituição aberta que permite a sociabilização de múltiplos saberes, não só os institucionalizados. Mas, também ficou claro, pelos discursos publicados no *Idéias 32* que o Programa é uma política educacional, preocupada com a aprendizagem e com a ressignificação do espaço escolar. Ora, se os propósitos do *Escola Família* dependem de uma revisão da função da escola, eles não podem ser desarticulados dos objetivos da instituição nos dias da semana. Essa articulação ou desarticulação será elemento-chave de nossa pesquisa de campo.

A educação escolar no Brasil se sustentou apenas de conteúdos sistematizados e acadêmicos até final da década de 1970, em que o único papel social da escola era promover o desenvolvimento técnico e científico. Na década de 1980, a função da escola foi revista e hoje ela também tem um compromisso social e cultural preponderantes. Contudo, a escola na contemporaneidade não pode perder seu papel de formadora de saberes formais e científicos.

Por outro lado, o Programa traz uma contribuição bastante contundente no sentido de retomar nas escolas a necessidade de se conhecer a realidade do aluno com que se trabalha. Um dos textos do *Idéias 32* toca em um tema crucial: a questão da permeabilidade

da escola. Essa é uma mudança que o *Escola da Família* pode cooperar com significância. Para os autores Mônica Peregrino e Paulo Carrano, a permeabilidade passa pela abertura e disposição de diálogo com as referências culturais, os valores, as crenças e os sentidos que os alunos dão a suas vidas. Para eles, é necessário compreender a razão pelas quais os jovens identificam o espaço escolar como desinteressante.

Compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecessem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar, nem tampouco podem se fazer presentes. (CARRANO; PEREGRINO, 2004, p. 61).

Neste aspecto que nós pensamos ser importante associar dois fatores essenciais: a escola deve ter como papel primordial a sociabilização do conhecimento científico. Contudo, para que esse conhecimento tenha relevância ele precisa estar vinculado à realidade dos educandos. A escola necessita ser reconhecida como um espaço permeável às diferenças e às múltiplas manifestações culturais. Porém, o norte da instituição escolar não deve fugir do propósito final que é a construção do conhecimento sistematizado.

No texto de Mônica Peregrino e Paulo Carrano, há uma abordagem bastante contundente em relação a um funcionamento sólido na inclusão dos jovens nas escolas aos finais de semana. Esse é talvez o texto mais coeso e bem argumentado de toda a série. Os autores apontam que a ampliação do número de vagas nas escolas públicas foi de fundamental importância para o ensino público e, agora, com grande parte dos jovens no Brasil matriculados no Sistema Educacional, é preciso pensar e organizar a qualidade desse ensino. Os autores evidenciam a abertura das escolas em fins de semana como uma medida positiva de ampliação da qualidade do ensino. Para eles:

As boas práticas de abertura das escolas em fins de semana aproximam-se ainda pelo fato de não contarem com a pretensão de acabar ou 'estancar' aquilo que vem sendo chamado de violência (CARRANO E PEREGRINO, 2004, p. 61, grifo do autor).

Todavia, logo na introdução do *Idéias 32*, Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil, trabalha com os saldos positivos já observados desde a implementação do Programa. Um dos pontos de destaque do sucesso do *Escola da Família* na concepção de WERTHEIN (2004, p. 10) foi: “O Programa não só vem contribuindo para reduzir os índices de violência intra e extra-escolar nas comunidades onde é implementado [...]” Ou mesmo no outro documento *Escola da Família: Espaços de paz* há a afirmação:

Ao Programa Escola da Família, especificamente, designou-se a tarefa de colaborar para a redução dos índices de violência na unidade escolar (SÃO PAULO, 2005a, p. 53).

Em excertos como esses funda-se uma relação contraditória entre os textos do documento *Idéias 32*. Alguns dos autores como CARRANO, PEREGRINO e Maria Luiza Guedes se preocuparam justamente em contextualizar o conceito de violência e problematizar sobre esse chavão do século XXI. No entanto, os próprios organizadores abordam o tema da violência de maneira bastante limitada. Primeiro, porque criam a pretensão de que o Programa *Escola da Família* teria como função diminuir os índices de violência, que refletem movimentos da própria sociedade. Na verdade ele tem o compromisso de construir espaços democráticos de inclusão e não acabar com a violência. Em segundo lugar, a violência não é só explícita, e esses autores como WERTHEIN, reduzem-na à pichação e quebra de cadeira. Por fim, a violência é uma característica humana que pode ser mediada e não acabada, nesse sentido, que Guedes, também autor do *Idéias 32*, aponta:

Uma vez que não se trata nem de pensar um vago ideal de não-violência, nem seguir receitas mágicas, mas sim de encontrar caminhos, assim como a água encontra, mesmo nos terrenos mais adversos (GUEDES, 2004, p. 91).

Como a Cultura de Paz é um eixo norteador do trabalho do *Escola da Família*, o debate da violência esteve presente em diferentes momentos dos textos oficiais. Na maior parte das referências a esse tema, o Programa problematiza o conceito de violência buscando analisá-lo não só de uma perspectiva física, mas também abarca o campo psíquico e moral. Esse debate tem

marcado cada vez mais os estudos da pedagogia mundial. A relação entre escola e violência está presente cotidianamente em noticiários e textos de revista especializada. O *Escola da Família* trouxe para a discussão o mote de preocupação de grande parte dos educadores brasileiros.

É fundamental, a partir de então, que o conceito de violência não se restrinja a um problema da escola e nem seja reflexo apenas de ações físicas. Para Vera Maria Candau, três pontos são primordiais, ao pensarmos no debate contemporâneo da violência. Em primeiro lugar, é necessário pensar a violência como um fator estrutural, reflexo da exclusão social e das desigualdades. Em um segundo aspecto, não é possível limitar a violência a esse plano estrutural e também considerá-la de uma perspectiva cultural. Por fim, a escola como instituição dentro da sociedade também é responsável por desencadear processos violentos. Sem dúvida, a violência não é peculiar ao contexto brasileiro e tampouco é uma exclusividade contemporânea. No entanto, esse tema ganha destaque na atualidade por diversos fatores e se forma uma cultura da violência, complexificando um componente estruturante de nossa história. A solução à violência escolar é vista por CANDAU (2000, p. 156):

As questões relativas à violência escolar não podem ser tratadas de modo isolado, e sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo. É no contexto pedagógico que devem ser situadas, sempre com consciência lúcida dos próprios limites da ação educativa.

Outro tópico relevante citado inúmeras vezes no *Idéias 32* é a qualificação para o trabalho, que é um dos quatro eixos norteadores do *Escola da Família*. Há um texto escrito por Paulo Alexandre Pereira Barbosa (2004, p. 28) que aponta:

Com a preocupação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades para o mundo do trabalho, o Programa oferece cursos de informática, idiomas, pré-vestibulares, marcenaria, [...]. A idéia é preparar jovens para o mercado de trabalho, além de proporcionar o aprimoramento dos profissionais.

É bastante comum nas discussões acerca do caminho da educação no Brasil atual sustentarmos o discurso de que é preciso investir nas habilidades e nas competências para construirmos uma educação pautada no desenvolvimento.

Embora a associação desenvolvimento das competências e educação de qualidade seja um caminho legítimo, é fundamental nos atentarmos se esse incentivo à ampliação de habilidades e competências não é apenas mais um meio potencializador do capitalismo e de suas contradições. Neste sentido, investir na qualificação para o trabalho pode ser um instrumento de cristalização do desenvolvimento, contudo, na maioria das vezes, esse estímulo à construção de habilidades para o mundo do trabalho não pressupõe uma educação de qualidade e também não determina a maior inclusão, como pretende o Programa.

Se o Programa *Escola da Família* visa à inclusão social, não pode se pautar unicamente na inserção ao mercado de trabalho. De maneira geral, o que ocorre com as políticas públicas educacionais no Brasil é que se aproximam da lógica mercadológica e se limitam, mesmo que algumas vezes com boas intenções, a uma estratégia de competitividade. O desenvolvimento que se espera do processo educativo passa a ser econômico e não humano.

Pedro Demo no livro *Educação e desenvolvimento* aponta essa paradoxal relação entre a educação e a construção da famigerada cidadania. Esse livro é importante, pois sustenta que a educação deve garantir o desenvolvimento humano, essa relação é possível de ser fortalecida, embora na maioria das vezes é utilizada de forma fantasiosa.

A ligação entre educação e desenvolvimento é freqüentemente fantasiosa, no sentido de que se depositam sobre ela expectativas infundadas, em particular quando vista de modo apenas setorial, ou quando se reduz a uma relação de mero manejo de conhecimento para fins de competitividade, ou quando se abusa dela para prometer todas as transformações sociais. (DEMO, 1999, p. 11).

Cristina Cordeiro, coordenadora executiva do Programa, ao discutir os quatro eixos norteadores do *Escola da Família* aponta:

As atividades [...] permitem, assim, a aquisição de competências e a descoberta de habilidades para o

mercado de trabalho para aqueles que não tiverem essa oportunidade, ou para aqueles que, em algum momento da vida, perderam a capacidade de acreditar em seus potenciais pessoais. (CORDEIRO, 2004, p. 143).

Para Cordeiro é função atávica do Programa dar oportunidades às pessoas de adquirir habilidades para garantir a inclusão. O *Escola da Família* teria, assim, o objetivo de desenvolver competências para que esses excluídos se integrem, ao mínimo, no mercado de trabalho. Neste momento, há uma redução do trabalho da educação a um contexto limitado de quem é mais educado e tem maiores salários. O texto supracitado de Barbosa também segue esse viés, no sentido em que o Programa aparece para tentar resolver os problemas de exclusão dando cursos de informática, idiomas e marcenaria. Esses cursos reafirmam uma concepção de que investir em formação de competências é uma maneira eficiente de ampliar as oportunidades, garantindo uma educação de qualidade.

Na realidade, quando se investe na formação de habilidades para o mundo do trabalho não se redistribuem as oportunidades de inclusão social e econômica e sim se incentiva a disputa. Pedro Demo sintetiza de forma bastante clara quando disserta que a educação no ensino fundamental não garante uma formação igualitária e, portanto, tenta-se suprir essa ineficiência com oportunidades seletivas.

Assim, a educação pode até partir da boa intenção de oferecer a mesma oportunidade para todos, mas, na realidade, isso não existe. O que existe são oportunidades seletivas, ou seja, a educação não funciona como deveria funcionar no ensino fundamental, garantindo direito igual para que todos sejam mais iguais, mas como direito diferencial. Num mercado restrito e restritivo, as chances são disputadas, não redistribuídas, conforme os cânones da competitividade, não da cidadania. (DEMO, 1999, p. 18).

Parece, assim, que a proposta de desenvolver habilidades não garante em nada que as chances sejam redistribuídas, apenas se reafirma a lógica da competitividade, mais uma vez legitimando as normas do mercado. Por fim, o que se tentou problematizar aqui sobre a colocação de Cristina Cordeiro e a reflexão de Paulo Barbosa é o continuísmo da lógica da educação profissional, servindo apenas como inclusão ao mercado de trabalho, ao passo

que a educação deveria buscar a participação na redistribuição de riquezas e maior desenvolvimento humano.

Assim, o mercado enredado com o conhecimento inovador tem se tornado mais competitivo, mas não mais humano. [...] a criação de oportunidades implica ir muito além da mera satisfação material (DEMO, 1999, p. 25).

Miguel Arroyo, em seu livro *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, também retrata essas concepções educacionais voltadas à preparação para o mercado de trabalho. O autor aponta que mesmo com um discurso aberto o mercado de trabalho não é ingênuo e neutro e, portanto, deve manter a seletividade. A preparação para o trabalho dá a essas concepções para a educação uma aparência democrática, mesmo que o próprio mercado não permita essa ampliação de mão-de-obra. ARROYO descreve acerca dessas perspectivas educacionais: “Uma solução ideal e tranquilizadora: encarar a preparação para o trabalho como a expressão máxima da cidadania” (ARROYO, 2000, p. 102).

Também no *Idéias 32* há um texto escrito por Almério Araújo em que há uma descrição das principais transformações no mundo do trabalho e conseqüentemente as novas exigências na formação da mão-de-obra na contemporaneidade. Araújo sintetiza os avanços dentro da indústria e a importância de se investir em inúmeras qualificações. Nesse texto há uma visão bastante simplista em relação à flexibilização para o trabalho.

A cooperação e a comunicação como dimensões relevantes nos processos flexíveis de produção, seja na gestão estratégica, seja na regulação local da produção, tem determinado relações de trabalho menos hierarquizadas e um perfil profissional que não se volta apenas para o domínio de determinadas habilidades técnicas. (ARAÚJO, 2004, p. 190).

Maquiado pelo discurso da inovação técnica e de uma maior flexibilidade no trabalho, cria-se a imagem de um profissional mais independente e participativo cuja formação deve ser permanente para a inclusão ao mercado também criativo e inovador. Contudo, não há uma relação direta em que, se o trabalhador é mais criativo, conseqüentemente ele terá melhores ofertas de emprego. Segundo Pedro Demo:

Ao mesmo tempo em que o mercado solicita a competência formal, indicando que as oportunidades de inserção dependem, em grande medida, da educação permanente, apresenta-se como oferta cada vez mais limitada de emprego. (DEMO, 1999, p. 70).

O discurso da responsabilidade social aparece em diferentes momentos do texto *Idéias 32*. O incentivo a parcerias entre a escola pública e as empresas, a valorização do voluntariado e a associação direta com 317 universidades privadas deixam evidentes os caminhos ideológicos seguidos pelos organizadores do *Escola da Família*. A bandeira da responsabilidade social não é ontologicamente negativa, porém esconde o tipo de administração pública que o governo de São Paulo passou a defender.

Inicialmente, retrataremos a adesão das universidades privadas ao Programa. O *Escola da Família* gerou a Bolsa-Universidade, em que a SEE e essas universidades patrocinam a formação acadêmica de ex-alunos egressos da rede pública estadual de ensino. Paulo Barbosa, no *Idéias 32*, descreve sobre o papel dessas universidades privadas no desenvolvimento do Programa. Segundo o autor, as oportunidades oferecidas aos alunos da rede pública, que trabalham como universitários-bolsistas no *Escola da Família*, correspondem estatisticamente a uma quarta universidade pública.

Se considerarmos que as três universidades públicas paulistas –Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)- têm, juntas, cerca de 75 mil alunos, os 25 mil universitários do Programa representam simbolicamente uma quarta universidade pública. Isso é possível graças à responsabilidade social das universidades, que aceitaram dar essa contrapartida para que tantos ex-alunos do ensino público pudessem realizar o sonho de cursar uma faculdade (BARBOSA, 2004, p. 29).

A partir da concepção exposta pelo autor, fica certo que a única diferença apontada por ele entre a universidade pública e a privada é pagar ou não a mensalidade. Esse discurso é também típico do neoliberalismo. O problema é que Barbosa não relata sobre o descompromisso de muitas dessas instituições privadas

com a construção de um conhecimento crítico baseado no tripé da educação superior, a saber, a pesquisa, o ensino e a extensão. A partir dessa perspectiva, o governo do Estado de São Paulo conseguiria aumentar o número de vagas nas universidades, todavia, sem ter que ampliar e investir na estrutura das universidades públicas paulistas. Ou seja, as estatísticas oficiais teriam uma melhora nítida no que se convencionou denominar inclusão, sem que o governo tenha que se preocupar com a efetiva melhora na qualidade do ensino superior do Estado.

Em contrapartida, as universidades privadas se legitimam frente à sociedade com o discurso da responsabilidade social. As instituições de ensino particulares ganham espaço e força nesse contexto das políticas públicas brasileiras. O Estado se afasta de suas responsabilidades sociais, ao passo que as organizações privadas incorporam esse mercado crescente.

No entanto, não temos a intenção de reproduzir um discurso também problemático que é o do neoconservadorismo. As instituições públicas mantiveram durante muito tempo autonomia e foram responsáveis pela perpetuação de sistemas de ensino que cristalizavam a divisão social. O aumento do acesso às universidades é um movimento primordial para a democratização do ensino no Brasil. Todavia, o que se destaca aqui, é que essa ampliação de vagas nas instituições de ensino superior foi incentivada por um movimento de atrofia do Estado e destaque da iniciativa privada.

Neste momento, é importante abordar como o incentivo ao voluntariado foi corrente nos documentos oficiais do Programa. O livro *Escola da família: de olho na paz* foi um balanço do Programa entregue aos gestores das escolas públicas de São Paulo para divulgar os números alcançados por eles em dois anos, além de reforçar os pressupostos básicos na consolidação de uma escola pautada na cultura de paz. Esse texto serviu para apontar a grande extensão de participantes do *Escola da Família* que conta, entre os demais envolvidos, com 36.883 educadores voluntários. (SÃO PAULO, 2005a, p. 6). Os voluntários no Programa trabalham como educadores oferecendo cursos à comunidade sem receber benefícios financeiros. Esse tipo de incentivo transfere a necessidade de atuação do Estado para um grupo da sociedade:

O Programa Escola da Família foi criado para

promover a integração da comunidade escolar, de ex-alunos, incentivando o voluntariado e expandindo os horizontes e limites do espaço formativo (BARBOSA, 2004, p. 27).

Esse tipo de prática não é exclusividade do *Escola da Família*, programas como *Os Amigos da Escola* já traziam a valorização do trabalho voluntário. Nesse âmbito, os ‘amigos’ do governo substituem o financiamento do Estado por sua mão-de-obra voluntária de carpinteiro, da faxineira, de pedreiro e até de professor. De maneiras diferentes, esse descomprometimento estatal aparece em várias políticas públicas e agora ganha força nas políticas educacionais. A partir do momento em que temos uma proposta de intervenção estatal que se sustenta na valorização do trabalho voluntário, podemos refletir sobre a tese desse Programa se concretizar em uma conduta neoliberal. Para SAVIANI (2005, p. 23) isto fica evidente

A partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado.

Antônio Carlos Martinelli (2004), em seu texto no *Idéias 32*, disserta em seu texto *Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social* a importância da convergência entre Estado, iniciativa privada e a sociedade civil organizada.

Uma outra premissa elementar do *Idéias 32* é o discurso da cidadania, presente em grande parte das propostas apontadas pelos organizadores do Programa. Não é possível criticar a busca pela consolidação da autonomia política popular. Entretanto, é de fundamental importância buscarmos um conceito mais crítico e coerente sobre a cidadania. Moacir Gadotti em *Autonomia da escola: princípios e propostas* relata justamente a ambigüidade presente nesse conceito. Segundo ele, a cidadania pode ser utilizada por diversas concepções teóricas que vão da neoliberal à socialista democrática. “Existe hoje uma concepção consumista de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma

concepção oposta que é uma concepção plena de cidadania” (GADOTTI, 1997, p. 39).

Como os documentos oficiais do *Escola da Família* são bastante heterogêneos, é bem possível que não haja um consenso na definição de cidadania. No *Idéias 32*, a cidadania apareceu poucas vezes definida, somente em um texto seu significado aparece mais claro. Para Maria Clarice Baleeiro (2004, p. 125): “Falar de cidadania é falar de igualdade de oportunidades entre as pessoas.” Contudo, a autora opta por um outro discurso bastante controverso que é o da igualdade de oportunidades.

No livro *Igualdade e Liberdade* de Norberto Bobbio, o autor reflete sobre o significado desses conceitos demasiadamente utilizados pelos teóricos contemporâneos. No momento que BOBBIO desenvolve os pressupostos básicos do conceito de igualdade, fica evidente que há um problema ontológico quando se pensa na formulação de sentido da igualdade. Diferente da justiça, termo que carrega significado em si, podemos dizer essa lei é justa ao passo que não podemos dizer esse homem é igual. Nesse sentido, BOBBIO aponta que a definição de igualdade não existe em si, depende, portanto, de uma comparação entre dois entes.

Esse esclarecimento sobre o conceito de igualdade nos serve muito mais para tentarmos compreender o sentido da igualdade de oportunidades. Essa expressão há tempos é utilizada como sinônimo de justiça social e de cidadania. Na realidade, o que BOBBIO argumenta é que nada garante que a partir de uma mesma oportunidade eu consiga uma maior justiça. Segundo ele:

Não há nada de particularmente progressista ou reacionário no fato de que os jogadores de canastra ou de pôquer comecem o jogo com o mesmo número de cartas (BOBBIO, 1997, p. 31).

De maneira mais objetiva, BOBBIO questiona: “Basta formular perguntas do seguinte tipo: é suficiente o livre acesso a escolas iguais?” (BOBBIO, 1997, p. 32).

Nesse mesmo caminho, Pierre Bourdieu disserta que para que se mantenha uma desigualdade social e de conteúdos é importante que se ignorem as desigualdades dos alunos. Ou seja, nada melhor para permanecer com a mesma estrutura social do que partir de uma igualdade de oportunidades.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por

mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Para o autor, a privação intelectual sustenta a exclusão, a responsabilidade da escola para com o ofício de educar para a cidadania não pode estar associada apenas à instrução cívica. A escola não pode ocultar que sua responsabilidade para construir a cidadania está vinculada sobretudo à formação intelectual desses educandos. A mesma idéia pode ser utilizada se pensarmos no *Escola da Família*, visto que é um projeto que propõe uma intervenção no conceito de escola e na formação para a cidadania. É muito problemático pensar na formação de um cidadão crítico e autônomo aos finais de semana se o domínio do conceito de cidadania não for vivenciado nem na prática nem na teoria durante os cinco outros dias da semana. Se a escola durante a semana exclui e é não participativa, não dá para trabalhar com um conceito de mudança estrutural na função escolar.

Ou seja, a cidadania não deveria ser pensada apenas como uma proposta ideal apontada no projeto político-pedagógico e nas demais políticas educacionais, como o *Escola da Família*. O Programa pode, sim, ser uma colaboração relevante para o avanço na construção de uma sociedade cidadã. Todavia, se ele pretende intervir com solidez no contexto educacional paulista é insustentável uma intervenção apenas aos finais de semana.

Como poderia aprender a democracia em alguns minutos por semana, enquanto o restante do tempo obedeceria a uma outra lógica? Se a escola educa para a cidadania pela prática, essa prática não pode ficar confinada a alguns momentos de regulação, como é o caso de certas classes que 'têm conselho' no fim de semana, quando todo mundo já está cansado demais para fazer algo. (PERRENOUD, 2005, p. 37, grifo do autor).

Outro ponto, já explanado anteriormente, é a heterogeneidade do conceito de cidadania. O que ocorre é que esse passou a ser mais um *slogan* contemporâneo cujo significado não está objetivo no imaginário da maioria das pessoas. O problema é a constância nas referências do modelo de cidadania associada à lógica de consumo.

Assim, ser cidadão é sinônimo de ser um indivíduo que participa ativamente no mercado. Para APPLE (1982, p. 80): “O ideal do cidadão é o do comprador.” O *Escola da Família* não traz explícito o conceito inúmeras vezes citado de cidadania, portanto, não podemos afirmar que compactuam com um ideal mercadológico nesse aspecto. Apesar disso, associam muitas vezes o cidadão a alguém apto a aplicar saberes úteis. É preciso atentar-se, pois essa definição de cidadania é bastante corrente nas escolas. A argumentação de Arroyo é bastante lúcida:

A palavra cidadania ficou tão gasta que perdeu seu sentido político-progressista. Cidadania é saber ler pra sobreviver, saber ler para pegar o ônibus ou pra reclamar no Procon pela geladeira vendida com defeitos. Cidadania é saber informática para navegar na Internet. Cidadania é dominar saberes úteis. (ARROYO, 2000, p. 99).

O texto n. 15 do documento *Idéias 32* traz um norte teórico à construção da cultura de paz, demasiadamente citada como objetivo do Programa. O texto de MARTINS e GRILLO (2004), *A Pedagogia da cooperação no desenvolvimento de uma cultura de paz*, diferentemente dos demais, tem uma estrutura de entrevista. A organização do Programa *Escola da Família* fez uma série de perguntas a dois professores, estudiosos dessa Pedagogia, que também trabalham como facilitadores do Projeto Cooperação.

Inicialmente, os entrevistados buscaram esclarecer as principais concepções dessa nova Pedagogia, surgida no final da década de 1980 e consolidada em 1992. É importante retomar que, para Rodolpho Martins e Luiz Fernando Grilo, a Pedagogia da Cooperação surgiu da área de Educação Física por meio de Jogos Cooperativos, que buscavam um meio democrático e inclusivo dentro do esporte. Segundo os autores essa referência cooperativa surgiu no esporte, mas deve ser utilizada em diferentes contextos e instituições. Quando trabalhada na escola, essa Pedagogia deve necessariamente fazer parte de uma transformação pessoal, aplicada diariamente e em longo prazo.

A Pedagogia da Cooperação entra nesse contexto como um caminho que possibilita às pessoas lidarem com as diferenças, incluindo-as no grande jogo da vida de maneira pacífica e positiva, contribuindo para

Essa perspectiva, sem dúvida, contribui para que o esporte não seja visto como uma atividade isolada dentro da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O que foi apontado de relevância preponderante é a necessidade, dentro dessa Pedagogia, de se pensar em benefício do grupo e não no individual. Como os próprios autores ressaltaram, a Pedagogia da Cooperação facilita a “transmissão de valores por meio do esporte”. No entanto, há que se tomar cuidado para que essa cooperação não signifique evitar tensões políticas, para que a estabilidade social possa ser mantida. Pelo texto não fica explícito se os autores concordam com a concepção conservadora de educação que ao desvalorizar o conflito favorece a manutenção contínua da estrutura social. Porém, de qualquer maneira é um assunto que deve ser lido com freqüentes ressalvas. Michael Apple aponta que essa é uma tendência freqüente dos currículos contemporâneos que desvalorizam as situações conflituosas para que o *status quo* seja mantido:

Com bastante frequência, pinta-se uma realidade social que tacitamente aceita a ‘cooperação feliz’ como normal, se não a melhor maneira de viver. Deve-se deixar claro: a verdade da declaração de que a sociedade é um sistema cooperativo (se ao menos todos cooperassem) não pode ser determinada empiricamente. É essencialmente uma orientação de valor que a ajuda a determinar as questões que fazemos ou as experiências educacionais que projetamos para os alunos. As experiências educacionais parecem enfatizar o que é fundamentalmente uma perspectiva conservadora. (APPLE, 1982, p. 136, grifo do autor).

De uma maneira geral, podemos apontar como as principais conclusões dessa análise que o Programa tem uma coerência discursiva com as demais políticas do SEE e apresenta algumas inovações no que se refere às práticas de ação, pois os discursos são essencialmente os mesmos. Não conseguimos relacionar os textos oficiais do *Escola da Família* a nenhuma corrente pedagógica específica, porém, conseguimos perceber uma identificação com o relatório DELORS e com as concepções pós-modernas para a educação. O *Escola da Família* se inclui em mais uma das inúmeras

políticas educacionais que propõem mudanças à estrutura da educação pública no Estado, mas cujo interesse político acaba sendo maior do que a vontade efetiva de transformação do cenário escolar. O Programa parte de uma boa proposta: a abertura das escolas aos finais de semana, para que a comunidade reafirme seus laços com a instituição e, a partir de então, se possam desenvolver esporte, cultura, saúde e qualificação para o trabalho.

Nas entrelinhas do projeto, pudemos perceber visões de mundo comprometidas com uma concepção pós-moderna demasiadamente firmada em um discurso neoliberal de descomprometimento do Estado. No campo da concepção pedagógica e nas propostas de aprendizagem, observamos referências claras vinculadas ao pluralismo cultural e aos pilares da Educação para o Século XXI.

Na maior parte das vezes, as diretrizes que devem se constituir em políticas públicas contínuas e consistentes são conjuntos de programas descontínuos, episódicos, comprometidos com interesses outros que não os educacionais e não atingem a raiz dos problemas (haja vista, as campanhas de alfabetização, a merenda escolar, o crédito educativo e, mais recentemente, os programas de cesta básica, restaurantes populares). (CIAVATTA, 2002, p. 101, grifo do autor).

As soluções apresentadas para solucionar os problemas vinculados às políticas educacionais são tão abrangentes que é difícil não simpatizar, por exemplo, com as medidas que visam à revisão da utilização do espaço escolar. O Programa *Escola da Família* é basicamente uma política assistencialista que resolve problemas pontuais relacionados à realidade da comunidade escolar. É uma política que apresenta em seu projeto intervenções desintegradas de uma formação crítica.

Em novembro de 2006, enviamos para António Nóvoa, uma das figuras mais importantes do pensamento pedagógico contemporâneo, um questionário acerca do que ele pensava sobre o Programa *Escola da Família*. Sua resposta foi bastante clara no que se refere à importância desse projeto para o Brasil. Porém, o autor também comunga da opinião de que não podemos confundir o papel primordial da escola, cujo foco é a aprendizagem, com as infinitas ações sociais que se designam a ela.

Tomei contacto com o Programa *Escola da Família* em Agosto deste ano, quando a Unesco me pediu para realizar uma palestra. O programa pareceu-me muito interessante, desde que não se confunda a acção escolar (mais centrada sobre a aprendizagem) com as dimensões sociais, também importantes no trabalho escolar, mas que devem ser objecto de uma responsabilidade do conjunto da sociedade. (NÓVOA, 2006, grifo do autor)

A preocupação apontada por NÓVOA é bastante contundente, pois, o que ocorreu foi que a escola passou justamente a assumir uma infinidade de funções no campo da saúde, do esporte da qualificação para o trabalho, nas comemorações festivas, na distribuição de alimentos e, infelizmente, o *Escola da Família* pouco agiu no que tange à melhoria da qualidade do ensino. O Programa tenta suprir as incomensuráveis carências de uma população que passa a ter acesso a quadras esportivas no final de semana, no entanto, continua sem uma formação crítica para transformar a sua condição de vida.

Evidente que se a escola conseguisse cumprir seu papel no desenvolvimento formal dos educandos, desempenhar atendimento médico e lazer seria importante. Todavia, o contexto político contemporâneo constitui uma concepção de escola indefinida o que dificulta as ações estruturais. Essa ausência de significação para a escola foi percebida nas entrevistas e nos questionários em que houve uma heterogeneidade tão grande de respostas que escancarou que o *Escola da Família* prevê múltiplas ações, entretanto, não há uma mudança efetiva em nada.

Nossas reivindicações não devem se pautar no fim do Programa *Escola da Família*. Devemos, sim, ter consciência de que ele não será suficiente para transformar a realidade educacional paulista, se continuar com uma perspectiva compensatória de educação. Mesmo com objetivos declarados de atuar na melhoria da qualidade do ensino, o Programa não cria ações de intervenção na escola durante os dias da semana.

É preciso também estar atento à utilização do Programa como uma propaganda política que oculta as limitações de atuação desse projeto que ainda é restrito a uma intervenção localizada, distante de uma transformação efetiva da concepção de escola. Todavia, é

muito complicado barrar uma política assistencialista até que mudanças estruturais sejam aplicadas. É evidente que o *Escola da Família* não é um Programa que estabelece transformações na base do sistema educacional paulista. Contudo, enquanto uma solução não é apresentada, o Programa deve continuar remediando os problemas pungentes no sistema educacional.

SENNE, M. N.; DAVID, C. M. A proposal and other perspectives: a study of the "Family school" program. *Serviço Social & Realidade* (Franca), v.17, n.2, p.281-319.

ABSTRACT: This article aims to understand the central discourse of the 'Family School' program. The main focus of our research is to elucidate its development, to determine whether it can be seen as a transforming tool or just as a remedial measure for the existing problems of our public schools. Thus, it was of the utmost importance to reflect on the contemporary political context, typically neoliberal and concerned with targeted interventions. The 'Family School' carries this neoliberal discourse whose motto is the Minimum State, voluntary work and the public-private union. This became evident after the analysis of official documents published by the Government of São Paulo, especially in the book 'Family School: foundation for the development of Education' (Ideas 32). It is important to emphasize that, even being an assistance program, the 'Family School' represents, for many needy families, the only possibility of leisure. Therefore, this is a policy that should not end; however, it should be carried on together with political actions, primarily concerned with the function of the school connected to systematized knowledge.

KEYWORDS: Education - Public Policie;. State. School; School Program of the Family; Ideas 32.

Referências

APPLE, T. M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, A. M. Itinerário formativo para a inserção no mercado de trabalho. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. Autonomia a escola: um reexame. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). *Política e economia da educação*. São Paulo: ed. UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. (Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação).

- BALEEIRO, M. C. Liberdade não é ideologia, é competência. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).
- BARBOSA, P. A. P. A escola da cidadania. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).
- BOBBIO, N. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 2008.
- CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARRANO, P.; PEREGRINO, M. Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).
- CHALITA, G. Apresentação: do sonho à realidade. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).
- CORDEIRO, C. Do sonho compartilhado ao projeto construído. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).
- DEMO, P. *Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- GABRIEL, C. T. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUEDES, M. L. A escola: território sagrado, democrático, e agora violento? In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

IANNONE, L. R. Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

LIBÂNEO, J. C. A escola entre o sistema de ensino e a sala de aula, onde se produz a qualidade das aprendizagens? Questões didáticas e curriculares. In: _____; SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

MARTINELLI, Antônio Carlos. Parcerias na educação: um exercício de responsabilidade social. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

MARTINS, R.; GRILO, L. F. B. A pedagogia da cooperação no desenvolvimento de uma cultura de paz. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

NAPOLITANO, M. Cultura como instrumento de transformação social: limites e possibilidades. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

NOLETO, M. J. A construção da cultura de paz. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

PALMA FILHO, J. C. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte, 2005.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMÃO, J. E. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Escola da Família: de olho na paz*. São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005a.

_____; _____. *Programa Escola da Família*. Disponível em: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br>>. Acesso em: 2006/2007.

_____; _____. *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. 2003. Disponível em:

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>.
Acesso em: 2006.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: _____; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas/SP: Autores Associados : HISTEDBR, 2005.

WERTHEIN, J. Escola da Família: uma parceria de sucesso. In: COSTA, A. et al. (Org.). *Escola da família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32).

Artigo recebido em 12/2008. Aprovado em 01/2009.