

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

JULIANA DE CARVALHO PIMENTA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**FRANCA
2014**

JULIANA DE CARVALHO PIMENTA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

FRANCA

2014

Pimenta, Juliana de Carvalho

A relação família – escola : concepções e práticas / Juliana de Carvalho Pimenta. – Franca : [s.n.], 2014.

227 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira.

1. Ensino profissional. 2. Família. 3. Serviço social. I. Título.

CDD – 370.981

JULIANA DE CARVALHO PIMENTA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof.^a Dr.^a. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

1º Examinador: _____
Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

2º Examinador: _____
Profa. Dra. Lúcia Aparecida Parreira

3º Examinador: _____
Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

4º Examinador: _____
Profa. Dra. Nayara Hakime Dutra Oliveira

Franca, 16 de junho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Deus** e sua imensa misericórdia que me concedeu força e coragem necessárias para enfrentar as adversidades em minha vida. Sua generosidade infinita tem me proporcionado inúmeras graças, dando-me a certeza de que me carrega em seus braços sempre que preciso.

Aos meus pais **José** (*in memoriam*) e **Edirle** por me darem a oportunidade de construir minha trajetória educacional e profissional apesar de todas as dificuldades. Muitas leituras realizadas para realização deste estudo me fizeram reviver momentos de minha infância, principalmente relacionados a presença e participação constante de minha mãe nas atividades escolares, atitudes que se repetem também em relação aos netos. Muito obrigada!

Ao **Luis Roberto Pimenta**, meu esposo e companheiro há quase duas décadas. Sem você esta tese não teria se concretizado. Obrigado, pois sei que muitas vezes abdicou de suas coisas para que eu pudesse concluir as minhas. Obrigada pela dedicação e compromisso que dedica à nossa família e por dividir comigo a tarefa de educar e cuidar de nosso bem mais precioso, nosso Davi. Te amo!

Ao **Davi** prova concreta do imenso amor de Deus por mim, criança esperada e sem dúvida alguma muito amada que sabe retribuir diariamente o amor e afeto recebido. Sua paixão pelos livros e sua sede de aprender me encantam, suas histórias contadas ao longo dos dias exaustivos me fizeram muitas vezes esquecer o cansaço. Seu processo de escolarização, iniciado tão cedo, me faz refletir constantemente sobre o objeto de estudo desta tese. Obrigada meu filho! Te amo infinitamente!

À minha orientadora **Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira** profissional que admiro de longa data pela capacidade de ouvir, falar e principalmente, de compartilhar os conhecimentos adquiridos. Obrigada por respeitar o meu tempo, as minhas limitações e, sobretudo, valorizar o meu trabalho.

À toda minha família, a de origem e a que herdei ao me casar, pelo acompanhamento de minha jornada no doutorado. Vocês foram fundamentais nesse processo, cada uma com suas particularidades e necessidades, e formas sutis de manifestação de apoio e atenção.

Aos amigos **Maria Aparecida de Lourdes Coelho, João Batista Mamédio, Alexandre Marques Mendes e Rita de Cássia Lopes Oliveira Mendes, Luis Roberto Barbosa, Renata Chioca, Manoel Ambrósio e Elaine Alves de Lima** amigos de todas as horas, amizade construída ao longo de nossas vidas e que se mantém nos dando a certeza de querermos estar sempre perto, ainda que distantes. Vocês são especiais!

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Barretos em especial à amiga **Renata Niscizak Villela** que assumiu comigo o desafio de intervir junto ao projeto de parceria. Sua delicadeza e sensibilidade nunca a impediram de realizar os encontros necessários. Obrigada por me receber nesta cidade e pela escuta sensível, pela generosidade e disponibilidade em ajudar. Te admiro muito!

Às assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do município de Franca que corajosamente enfrentam o desafio de atuação em uma área que até pouco tempo era pouco explorada pela categoria. Conheço bem cada uma de vocês e sei o quanto se comprometem em tudo aquilo que fazem. Aprendi muito com todas vocês. Em especial à **Rita Mara Gonçalves Querino e Kátia Cristina Guerreiro Comparini** com as quais dividi muitas de minhas inquietações.

Aos meus companheiros de docência do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos pela luta comprometida com a formação de qualidade dos estudantes de Serviço Social desta instituição de ensino. Muitas de nossas discussões contribuíram para a realização deste estudo.

Aos sujeitos desta pesquisa: pais, docentes e discentes que aceitaram prontamente oferecer sua contribuição para a conclusão deste estudo.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **A relação família – escola: concepções e práticas.** 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

RESUMO

Esta tese assumiu o desafio de compreender a complexa realidade vivenciada pela escola e pela família no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias de fortalecimento da relação entre estas duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos sociais. Tem como objeto de estudo análise dos fatores que interferem na relação entre escola e família diante das convergências e divergências que favorecem ou dificultam o estabelecimento de estratégias de fortalecimento mútuo e enfrentamento dos problemas vivenciados pela escola pública. Para atender aos objetivos do estudo utilizou-se da pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo teve como *lócus* de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Barretos. A pesquisadora estabeleceu como objetivo geral analisar os diferentes fatores que interferem na relação estabelecida entre escola e família a partir da experiência de implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP – Câmpus Barretos. Os objetivos específicos foram determinados da seguinte maneira: a) compreender as transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea entre estes a família e a escola; b) explicar as mudanças ocorridas na política pública de educação; c) compreender os principais fatores que favorecem ou dificultam o relacionamento entre família e escola. Para o cumprimento de tais objetivos foi necessário o aporte da pesquisa qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo para interpretação dos dados obtidos mediante realização da pesquisa de campo que teve como categorias de análise: 1) a participação da família na escola; 2) o acompanhamento dos deveres; 3) a valorização da escola; 4) as transformações da família. A partir do percurso metodológico da pesquisa observou-se a dificuldade em obtenção de referenciais teóricos científicos que abordasse o assunto. Embora a aproximação entre escola e família seja apontada por educadores, pais, estudantes como um fator de extrema importância para o resultado satisfatório do processo de aprendizagem, poucos estudiosos tem se dedicado a compreensão de como essa relação vem sendo construída por todos. Esse talvez seja um dos méritos deste estudo, que problematiza essa questão, sem, no entanto encerrar por definitivo o assunto, visto se tratar de um processo em construção, e em consequência, em transformação, de acordo com a influência dos sujeitos. Espera-se contribuir com as discussões acerca da temática e contribuir para o debate das questões apontadas pelo estudo.

Palavras-chave: educação profissional. família. política educacional.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **La relación familia - escuela: conceptos y prácticas.** 2014. 227 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2014 .

RESUMEN

En esta tesis se asumió el reto de comprender la compleja realidad que enfrenta la escuela y la familia en relación con el establecimiento de estrategias para fortalecer la relación entre las dos instituciones responsables del desarrollo de los individuos sociales. El objeto de análisis del estudio de los factores que afectan a la relación entre la escuela y la familia antes de que las convergencias y divergencias que favorecen o dificultan el establecimiento de estrategias de refuerzo mutuo y abordar los problemas experimentados por la escuela pública. Para cumplir con los objetivos del estudio se utilizó el documental, bibliográfica y trabajo de campo. La investigación de campo fue investigar el Instituto locus Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo - Barretos Câmpus. El investigador se fijó como objetivo general analizar los distintos factores que influyen en la relación entre la escuela y la familia a partir de la experiencia del despliegue de la integral de la escuela secundaria los cursos técnicos IFSP - Barretos Câmpus. Los objetivos específicos fueron determinados de la siguiente manera: a) comprender las transformaciones sociales que causan plegable en segmentos deferentes de la sociedad contemporánea entre estas familias y las escuelas; b) explicar los cambios en la política de la educación pública; c) comprender los factores clave que favorecen o dificultan la relación entre familia y escuela. Para cumplir estos objetivos se requieren la contribución de la investigación cualitativa, utilizando el análisis de contenido para interpretar los datos obtenidos mediante la realización de investigaciones sobre el terreno tenían categorías de análisis: 1) la participación de la familia en la escuela; 2) el seguimiento de funciones; 3) la valoración de la escuela; 4) cambio de la familia. Desde el enfoque metodológico de la investigación señaló la dificultad en la obtención de los marcos teóricos científicos que abordan el tema. Aunque el acercamiento entre la escuela y la familia es indicado por los educadores, los padres, los estudiantes como un factor extremadamente importante para el éxito del proceso de aprendizaje, pocos estudios se han dedicado a la comprensión de cómo esta relación se ha construido por todos. Este es quizás uno de los méritos de este estudio, que analiza esta cuestión, pero sin cerrar por la última cuestión, ya que este es un proceso en curso y, en consecuencia, el cambio de acuerdo a la influencia de los sujetos. Se espera contribuir a los debates sobre el tema y contribuir a la discusión de las cuestiones identificadas en el estudio.

Palabras clave: educación profesional. familiar. la política educativa.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **Il rapporto famiglia - scuola: concetti e pratiche.** 2014. 227 f. Tesi di Laurea (Dottorato di Ricerca in Servizio Sociale) - Facoltà di Scienze Umane e Sociali, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca , 2014.

ASTRATTO

Questa tesi ha accettato la sfida di comprendere la complessa realtà cui versa la scuola e la famiglia per quanto riguarda la definizione di strategie per rafforzare il rapporto tra le due istituzioni responsabili dello sviluppo di individui sociali . L' oggetto di analisi studio dei fattori che influenzano il rapporto tra scuola e famiglia prima che le convergenze e le divergenze che favoriscono o ostacolano la creazione di reciproco rafforzamento delle strategie e affrontare i problemi che la scuola pubblica . Per soddisfare gli obiettivi dello studio abbiamo utilizzato il documentario , bibliografico e di ricerca sul campo . La ricerca sul campo è stato quello di ricercare l'Istituto locus federale dell'Istruzione, della Scienza e della Tecnologia di São Paulo - Câmpus Barretos . Il ricercatore ha come obiettivo generale quello di analizzare i vari fattori che influenzano il rapporto tra scuola e famiglia dall'esperienza della realizzazione del integrato liceo corsi tecnici IFSP - Câmpus Barretos . Gli obiettivi specifici sono stati determinati come segue : a) comprendere le trasformazioni sociali che causano pieghevole in segmenti deferente della società contemporanea tra queste famiglie e le scuole ; b) spiegare i cambiamenti nella politica pubblica istruzione ; c) comprendere i fattori chiave che favoriscono o ostacolano il rapporto tra famiglia e scuola . Per realizzare questi obiettivi richiesti il contributo della ricerca qualitativa , utilizzando l'analisi dei contenuti per interpretare i dati ottenuti effettuando ricerche sul campo avevano categorie di analisi : 1) la partecipazione della famiglia nella scuola ; 2) compiti di monitoraggio; 3) la valutazione della scuola ; 4) il cambiamento della famiglia . L'approccio metodologico della ricerca ha preso atto della difficoltà di ottenere strutture scientifiche teoriche che hanno affrontato il problema . Anche se l'approccio tra scuola e famiglia è indicato da educatori , genitori , studenti come un fattore estremamente importante per il buon esito del processo di apprendimento , pochi studi sono stati dedicati alla comprensione di come questo rapporto è stato costruito da tutti. Questo è forse uno dei meriti di questo studio, che discute il problema, senza però chiudere il numero finale , in quanto questo è un processo continuo , e, di conseguenza , cambiando secondo l'influenza dei soggetti . Dovrebbe contribuire alle discussioni sul tema e contribuire alla discussione di questioni individuate nello studio .

Parole chiave: professionale educazione. Famiglia. politica educativa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Sujeitos da pesquisa	26
Tabela 02	Dados de Implantação dos campi do IFSP	111
Tabela 03	Gestão IFSP	112
Tabela 04	Cursos Técnicos do IFSP	114
Tabela 05	Relação Cursos Superiores IFSP	115
Tabela 06	Relação Cursos Pós-graduação IFSP	116
Tabela 07	Sexo dos Ingressantes do curso Integrado	131
Tabela 08	Idade dos Ingressantes do curso Integrado	132
Tabela 09	Resultado Final ano letivo 2012	133
Tabela 10	Quantidade de Pessoas por família	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação entre cursos técnicos e vestibular para ingresso no ensino superior (1953)	92
Quadro 02	Cursos Oferecidos no <i>Câmpus Barretos</i> em 2012	122
Quadro 03	Docentes da área de recursos naturais	125
Quadro 04	Docentes da área de informática	126
Quadro 05	Docentes da área de serviços	126
Quadro 06	Dados da renda familiar per capita dos ingressantes	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa da Rede Federal	101
Figura 02	Mapa da Expansão da Rede federal até 2010	105
Figura 03	Fachada do Câmpus Barretos	120

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEC	Associação dos Educadores Católicos
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos profissionais de Administração Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Estado de Educação
CRE	Coordenadoria de Registros Escolares
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAD	Gerência Administrativa
GED	Gerência Educacional
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal

IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRCARD	Instituto de Treinamento em Técnicas Minimamente Invasivas e Cirurgia Robótica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento de Necessidades Educacionais Especiais
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Metodologia da Pesquisa	20
CAPÍTULO 1 MARCOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	28
1.1 A política pública de educação: análise entre a década de 1960 e a atualidade	28
1.2 A Influência do Neoliberalismo na Educação	66
<i>1.2.1 Revolução tecnológica, precarização do trabalho: desafios à classe trabalhadora</i>	<i>73</i>
<i>1.2.2 Neoliberalismo e educação.....</i>	<i>74</i>
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	86
2.1 A trajetória da educação profissional brasileira: avanços e limites ...	86
2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o compromisso com a formação profissionalizante do país	107
2.3 O IFSP Câmpus Barretos	117
<i>2.3.1 O IFSP Câmpus Barretos e o ensino profissional integrado ao ensino médio.....</i>	<i>128</i>
CAPÍTULO 3 A FAMÍLIA BRASILEIRA EM QUESTÃO – ORIGEM, TRANSFORMAÇÃO E A INTERFACE COM A ESCOLA	139
3.1 A família brasileira e sua constituição histórica, cultural e social.....	142
3.2 Configurações Familiares Contemporâneas: apontamentos e problematizações	158
3.3 Família e Escola: construções ou desconstruções	181

CONSIDERAÇÕES 227

REFERÊNCIAS 231

INTRODUÇÃO

O presente estudo assumiu o desafio de compreender a complexa realidade vivenciada pela escola e pela família no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias de fortalecimento da relação entre estas duas instituições diretamente envolvidas no desenvolvimento dos indivíduos sociais.

O interesse pelo tema acompanha a autora há algum tempo visto que a mesma exerce suas atividades profissionais enquanto assistente social na área da educação desde 1996.

Entre maio do referido ano e junho de 2011 atuou na Prefeitura Municipal de Franca com vínculo junto à Secretaria de Educação onde desenvolveu vários projetos direcionados à educação básica, entre outras ações. Em 2008 assumiu a coordenação da equipe técnica de Serviço Social função exercida até junho de 2011 quando se desligou da empresa para assumir o cargo de assistente social junto ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo¹ (IFSP) - câmpus de Barretos.

No IFSP a pesquisadora encontra-se vinculada ao Serviço Sociopedagógico que prevê em sua constituição a atuação de profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), profissionais que necessitam de formação em qualquer licenciatura para exercer suas funções.

Embora pressuponha a presença destes profissionais, cada câmpus foi colocando em funcionamento seu Serviço Sociopedagógico de acordo com suas necessidades e também considerando a visão do diretor geral responsável pelas definições das contratações.

O Câmpus Barretos, por exemplo, até o final do segundo semestre de 2012 era formado apenas por um assistente social e uma TAE que acumulava a função de Coordenadora de Apoio ao Ensino (CAE).

¹ Em 2010 já estavam em pleno funcionamento 38 institutos com 314 campi espalhados em todo país com previsão de expansão da rede. Oferecendo cursos técnicos preferencialmente integrados ao ensino médio e graduações tecnológicas e licenciaturas os Institutos Federais visam oferecer educação de qualidade acessível a jovens e adultos das camadas populares da sociedade brasileira.

Ao assumir suas atividades no IFSP – Barretos a pesquisadora teve como demanda inicial a elaboração do plano de trabalho para implantação do Programa de Assistência Estudantil (PAE).

O PAE foi instituído nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia a partir do Decreto de nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Esse plano tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes contribuindo ainda para melhoria do desempenho acadêmico a partir de estratégias que busquem o combate às situações de repetência e evasão.

Prevê a assistência ao estudante mediante a oferta de recursos financeiros para moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, apoio didático pedagógico; oferece ainda ações voltadas à cultura, esporte, saúde biopsicossocial e atendimento em creches.

O PNAES pressupõe atendimento aos estudantes de baixa vulnerabilidade social, prioritariamente àqueles com renda familiar entre um salário mínimo e meio. E cada instituição deve elaborar seu plano de trabalho evidenciando as ações e estratégias além dos critérios de seleção.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)² em 2008, ano da criação do PNAES o PAE recebeu R\$ 125,3 milhões, em 2009 foram R\$ 203,8 milhões e 2010 R\$ 304 milhões. Cada instituição federal conta com seu orçamento e baseado neste propõe suas ações.

A partir de 2012 o Serviço Sociopedagógico assumiu a demanda apresentada a partir da implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio mediante acordo de cooperação entre IFSP e a Secretaria de Educação do Estado (SEE) o que demandou investimentos em ações voltadas para o atendimento de estudantes, pais e professores que serão melhor detalhadas no decorrer deste estudo.

Em relação à pesquisa propriamente dita a experiência profissional acumulada ao longo da trajetória profissional da pesquisadora trouxe algumas inquietações entre as quais as relacionadas à responsabilização da família pelo “chamado” fracasso escolar dos estudantes.

² (BRASIL, 2010a).

Em diferentes momentos de sua intervenção profissional, a pesquisadora deparou-se com discursos acerca da falta de interesse e compromisso dos pais, quando não das mães, em relação ao desempenho dos estudantes. Na opinião de vários educadores o grande problema das escolas na atualidade está no desinteresse e desmotivação dos discentes não dispostos a aprender e que não tem incentivo familiar para os estudos.

Partindo dos conhecimentos adquiridos pela formação profissional em Serviço Social, no que se refere à sociedade capitalista e suas estratégias de massificação e opressão da classe trabalhadora, que produzem seus reflexos no cotidiano familiar, as acusações feitas em relação à família sempre trouxeram muitos incômodos.

O acúmulo teórico adquirido durante a realização do Curso de Mestrado em Serviço Social possibilitou a compreensão de que a educação pública na sociedade brasileira, apesar dos parâmetros estabelecidos, se constituiu numa política contrária ao atendimento qualificado da classe trabalhadora.

Neste sentido esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão acerca das questões relacionadas à família e à escola. A presença da família na escola é importante para que? Ou melhor, para quem? A participação da família na escola vai além da presença em festas comemorativas ou reuniões de pais com pautas pré-estabelecidas pela direção escolar, geralmente com caráter eminentemente administrativo. Pressupõe o compromisso com a aprendizagem de seus filhos, mas não a responsabilidade exclusiva pelo seu chamado fracasso escolar. Afinal, quem obtém todos os instrumentos teóricos e práticos sobre alfabetização, por exemplo? Como os pais podem ajudar neste processo?

E quando o professor tem grande responsabilidade no fracasso de seus discentes, pela sua incapacidade profissional ou descumprimento de suas obrigações, como a escola se posiciona? O que a família pode fazer?

Que tipo de família a escola deseja que participe de sua rotina? A escola, pela intervenção de seus educadores, está preparada para lidar com as questões apresentadas pelos pais a partir deste processo de aproximação?

O Serviço Social mediante as ações propostas pelo Serviço Sociopedagógico contribui efetivamente para a alteração de alguns conceitos já cristalizados acerca da instituição família?

Como a escola pode e deve se organizar na tentativa de aproximação com as famílias? Com quais objetivos e estratégias?

O que a família pensa sobre a escola de seu filho? O que a escola pensa sobre a família de seus estudantes? Em que medida tais concepções são problematizadas no cotidiano escolar?

Alguns destes questionamentos puderam ser explorados neste estudo, outros, no entanto, poderão servir de guia para a realização de novos estudos tanto pela pesquisadora quanto por aqueles que puderem se interessar pelo assunto.

Neste sentido a pesquisa ora proposta tem como objeto de estudo a análise dos fatores que interferem na relação entre escola e família diante das convergências e divergências que favorecem ou dificultam o estabelecimento de estratégias de fortalecimento mútuo e enfrentamento dos problemas vivenciados pela escola pública.

Baseada nestes questionamentos estabeleceu-se como objetivo geral analisar os diferentes fatores que interferem na relação estabelecida entre escola e família a partir da experiência de implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP – Câmpus Barretos.

A pesquisadora elegeu como objetivos específicos: (1) compreender as transformações societárias que provocam rebatimento nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea, entre estes a família e a escola; (2) explicar as mudanças ocorridas na política pública de educação; (3) compreender os principais fatores que interferem no relacionamento entre família e escola.

Partindo da definição do objeto de estudo foi preciso delimitá-lo com maior precisão de forma a garantir a realização de um estudo que fosse capaz de apreender a realidade. Neste sentido foi definido que a pesquisa teria como *lócus* de investigação o IFSP - Câmpus Barretos. Definiu-se ainda que a pesquisa seria realizada junto a uma modalidade específica: os cursos técnicos integrados ao ensino médio de agropecuária e informática.

A escolha desta modalidade de ensino se justifica pelo fato de que esses cursos são frequentados por estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, o que faz com que muitas ações da instituição escolar demandem o contato com a família.

Em 2012 o IFSP recebeu 80 estudantes para cursar um dos cursos oferecidos mediante um acordo de cooperação entre governo federal e SEE. Diante da faixa etária de seus discentes a escola precisou obrigatoriamente estabelecer

uma ação de aproximação com a família destes estudantes. Neste sentido muitas possibilidades e também inúmeros desafios passaram a permear o cotidiano dos profissionais da instituição.

A utilização do método dialético fundamentou todo o processo de realização desta pesquisa que contou com pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A estrutura expositiva da tese foi organizada de forma a garantir a compreensão do objeto de estudo em questão; organizada em três capítulos, buscou-se problematizar e refletir os desafios da relação família e escola.

O Capítulo 1 sob título *Marcos da Política Educacional Brasileira* apresenta a trajetória da política pública de educação a partir da década de 1960 até os dias atuais. Aponta as principais transformações recorrendo ainda à contextualização política, econômica e social que a influenciou diretamente.

A pesquisadora traz à discussão a influência do ideário neoliberal na sociedade brasileira com ênfase no impacto provocado diretamente na política educacional brasileira e alguns de seus efeitos nefastos.

O Capítulo 2 denominado *A Educação Profissional no Brasil* buscou elucidar a trajetória do ensino profissionalizante cujas origens estão marcadas em uma política de atendimento à um segmento social específico – pobres e desvalidos da sorte³. A expansão da rede federal de ensino e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também é contextualizada e discutida.

A última seção apresenta o IFSP – Câmpus Barretos, *lôcus* em que foi realizada a pesquisa de campo, com ênfase a uma das modalidades de ensino oferecida: o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio.

O Capítulo 3 denominado *A Família Brasileira em Questão: Origem, Transformação e a Interface com a Escola* contextualiza a instituição família partindo da concepção da mesma enquanto construção social e discute alguns conceitos a ela relacionados. Apresenta a família brasileira com suas características particulares e algumas de suas especificidades.

Provoca o debate acerca das diversas configurações familiares e dos desafios enfrentados em seu cotidiano. Por fim discute a interface da família com a escola em face de algumas construções e desconstruções.

³ Pobres e desvalidos da sorte: são expressões frequentemente encontradas nas produções que se reportam a origem do ensino profissionalizante referindo-se ao atendimento de jovens órfãos institucionalizados ou em condições financeiras desfavoráveis, filhos da classe trabalhadora.

O percurso metodológico seguido pela pesquisadora conduziu a quatro categorias de análise que foram apresentadas utilizando-se os depoimentos dos sujeitos selecionados de maneira intencional oferecendo grande contribuição para a concretização dos objetivos propostos. São elas: 1) a participação da família na escola; 2) o acompanhamento dos deveres de casa; 3) a valorização da escola por parte da família e 4) as transformações da família.

Por fim a pesquisadora apresenta suas considerações finais acerca deste estudo que durante toda sua trajetória foi repleto de desafios principalmente pelo vínculo estreito da pesquisadora com seu objeto de estudo.

Metodologia da Pesquisa

A partir da definição dos objetivos foi possível estabelecer a metodologia que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Buscou-se o apoio de um método que possibilitasse a apreensão da realidade considerando o desafio estabelecido desde o início que era a proximidade da pesquisadora com seu objeto de estudo.

Desvelar as interlocuções entre família e escola, diante das particularidades de ambas já se apresenta como uma empreitada desafiadora a qualquer pesquisador.

A ausência de produções com caráter científico e ao mesmo tempo a existência de obras que abordam o tema de forma idealizada e sem nenhuma fundamentação teórica foi um dos primeiros obstáculos.

Estar tão estreitamente relacionada a este universo, enquanto profissional atuante na área da educação, constantemente inserida no cotidiano escolar vivenciando os desafios postos à profissão fez com que a escolha do percurso metodológico a ser percorrido pela pesquisa fosse cuidadosamente definido. A definição deste percurso considerou que

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. (PAULO NETTO, 2009, p. 26).

Neste sentido compreender a subjetividade do pesquisador e também a realidade a ele apresentada é o que irá determinar a escolha do método e não o contrário.

Para o alcance de seus objetivos é imprescindível o aporte de uma teoria que oriente seu percurso, que na concepção de Marx é a “[...]reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.” (PAULO NETTO, 2009, p. 7, grifo do autor).

Vale dizer que a realidade é sempre muito mais do que a pretensão do pesquisador em conhecê-la. O método apresentado na perspectiva crítica evidencia ainda que o pesquisador se debruce sobre todas as facetas de seu objeto buscando identificar o que está por trás da aparência, logo identificar sua essência. É preciso “[...] refletir obstinadamente, insistentemente, para chegar à verdadeira natureza do objeto, ou seja, a sua essência, a sua universalidade, a sua totalidade.” (IANNI, 2011, p. 398).

Na perspectiva dialética a aparência é parte constituinte da essência, deste modo é preciso negá-la ao invés de desprezá-la em busca de um processo de superação. A partir destes apontamentos é possível identificar o grande mérito do método de Marx que aponta para a concepção de totalidade que “[...] é uma categoria concreta. É própria da constituição do real. É a essência constitutiva do real; por isso, ontológica.” (PONTES, 2010, p. 70).

A totalidade traz consigo as diferenças dentro da unidade, a complexidade de vários complexos. O conhecimento do que é real se dá mediante aproximações sucessivas, interrogando o próprio objeto, questionando, negando o que está na aparência.

Esse ingente processo de aproximações sucessivas torna-se um imperativo para o conhecimento dialético, justamente porque, no plano da imediatez, os fatos, os objetos, as coisas aparecem como seres acabados, sua gênese, sua constituição, enquanto complexo total, e as próprias mediações, ficam veladas pelo traço de positividade que o plano empírico impõe à representação do sujeito. (PONTES, 2010, p. 82).

É esse processo de aproximação e negação que oferece condições de inferir sobre novas possibilidades e descobertas. O que a princípio aparece aos olhos

como sendo o real aos poucos vai se transformando, dando origem a novas determinações.

Como bom materialista, Marx separa claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. (PAULO NETTO, 2009, p. 19, grifo do autor).

Esse exercício permanente exige a utilização de outro recurso metodológico que é a abstração. Paulo Netto (2009, p. 21, grifo do autor) faz as seguintes considerações acerca desta questão:

A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isto, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade.

Esse processo que se opera no campo da singularidade, da imediaticidade a partir da utilização do recurso da abstração conduz a outro campo que é o da universalidade. Nesta etapa deve-se “[...] ‘buscar a legalidade de cada processo social’, através da apreensão das determinações onto-genéticas dos processos sociais.” A partir daí é possível identificar o que pode ser considerado como demandas sociais, ou seja, fatores que interferem diretamente no objeto e que a partir de sua identificação e compreensão podem apontar para outras formas de compreensão do real (PONTES, 2010, p. 85, grifo do autor).

Em uma perspectiva de totalidade esse movimento de superação de um nível de compreensão a outro e a identificação dos vários complexos que compõe o real só é possível mediante processo de mediação.

Seguindo os apontamentos de Pontes (2010, p. 81):

A mediação aparece neste complexo categorial com um alto poder de dinamismo e articulação. É responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e

das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas.

De acordo com os ensinamentos deste autor a mediação é a categoria que leva a conhecer e a agir, funciona na mente como um movimento. Permite a transposição permanente das concepções do intelecto (responsável pela afirmação) e da razão (responsável pela negação).

A mediação conduz a reconstrução do objeto de intervenção que ocorre no campo da particularidade – campo das mediações. A particularidade “[...] é um espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza.” (PONTES, 2010, p.85).

O conhecimento concreto só pode ser assim considerado se envolver os princípios da universalidade, singularidade e particularidade. Para tanto é imprescindível contar com a categoria de mediação, pois sem sua compreensão “[...] a categoria do particular se esvazia numa polarização dicotômica entre o universal e o singular.” (PONTES, 2010, p.87).

Para a realização deste estudo parte do pressuposto que: 1) os professores de maneira geral responsabilizam a família pelo fracasso dos estudantes e mantém concepções idealizadas a seu respeito; 2) as famílias dos estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Barretos demonstram satisfação com as ações da escola mesmo cientes do desempenho insatisfatório dos discentes valorizando demasiadamente a estrutura administrativa da escola.

Partindo destes pressupostos considerando ainda os objetivos já identificados e à luz do método dialético esta pesquisa recorreu à utilização da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A **pesquisa bibliográfica** foi utilizada para a construção do referencial teórico que norteou a investigação. Privilegiou publicações que versassem sobre os temas relacionados a este estudo.

Neste sentido a pesquisadora num primeiro momento tentou elucidar os desafios postos à política educacional brasileira, desafio imenso dada a complexidade e amplitude desta política pública. Foi preciso compreender as transformações vividas na área educacional brasileira, principalmente em relação à educação profissional em razão desta constituir-se na missão principal da instituição e da modalidade de ensino que foram definidos lócus de investigação.

Foi necessário ainda debruçar-se sobre a família, compreender sua origem enquanto instituição socialmente instituída, e que no caso brasileiro traz em sua história traços marcantes do processo de exploração colonizadora que ainda produz seus reflexos na sociedade contemporânea diante da imensa desigualdade social que assola esse país.

Olhar para a família neste estudo significou compreender sua origem histórica e refletir sobre as transformações inclusive relacionadas aos modelos familiares presentes na contemporaneidade. Identificar tais configurações, não na perspectiva de enquadrar cada família a este ou àquele modelo, mas na tentativa de problematizar alguns dilemas ou possibilidades possíveis de serem experimentados pelos grupos familiares.

Significou também compreender o sentido da participação da família na escola, como esta se instituiu historicamente e como pode ser concebida de forma a não transferir responsabilidades.

A **pesquisa documental** permitiu a obtenção das informações referentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia especialmente no que disse respeito às ações do Câmpus Barretos voltadas aos estudantes e suas respectivas famílias. Foram imprescindíveis para esta etapa da pesquisa as informações disponíveis no sistema acadêmico e também na documentação elaborada e sistematizada pelo Serviço Sociopedagógico.

A **pesquisa de campo** fundamental para o cumprimento de alguns dos objetivos propostos foi realizada a partir de alguns procedimentos brevemente descritos a seguir.

O cenário para a realização da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) câmpus Barretos.

Considerando que todo processo de pesquisa obedeceu aos pressupostos defendidos pela pesquisa qualitativa a definição precisa de critérios para escolha de sujeitos e sua respectiva amostra foi importante e favoreceu a obtenção dos resultados. Segundo Minayo (1994, p. 21-22) este tipo de pesquisa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ora seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante dos objetivos propostos a este estudo os sujeitos que compuseram o *corpus* investigativo foram pais, professores e estudantes vinculados aos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos cursos de agropecuária e informática ingressantes em 2012. A definição da amostra se preocupou acima de tudo com a contribuição que este grupo pudesse trazer, tendo em vista

[...] a concepção de sujeito coletivo, no sentido de que aquela pessoa que está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. O importante não é o número de pessoas, mas o significado que estes sujeitos têm em função do que estamos procurando com a pesquisa. (MARTINELLI, 1995, p. 14).

A amostra desta pesquisa é formada por 12 sujeitos, sendo estes pais/responsáveis, estudantes e docentes. Os sujeitos das categorias já identificadas foram selecionados da seguinte maneira:

Categoria 1 - Professores: Foram convidados 02 professores que ministraram suas aulas nas turmas de informática e/ou de agropecuária no ano de 2012, período em que a pesquisa foi realizada.

Categoria 2 - Família: nesta categoria os sujeitos foram selecionados entre os discentes das duas turmas de forma aleatória. Em uma das reuniões de pais/responsáveis realizadas ao término do bimestre a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e convidou os presentes a participarem. Ao término da reunião reuniu o nome dos interessados e posteriormente agendou a entrevista selecionando 02 famílias de cada turma representadas por um dos seus componentes.

Categoria 3 – estudante: Nesta categoria foram convidados três estudantes de cada turma garantindo a existência de 01 estudante com bom desempenho; 01 estudante com desempenho insatisfatório; 01 estudante com ocorrências disciplinares recorrentes.

Para facilitar a visualização a tabela 01 apresenta os dados relativos aos sujeitos da pesquisa.

Tabela 01 – Sujeitos da Pesquisa

Categoria	Quantidade de sujeitos
Categoria 1 – Docentes	02
Categoria 02 – Família	04
Categoria 03 - Estudantes	06
Total	12

Fonte: elaborada por Juliana de Carvalho Pimenta

O processo de levantamento de dados aconteceu de forma diferente entre as categorias estudantes e família/ professores. Nas categorias professores e família a opção metodológica utilizada foi a entrevista que contou com o apoio de um questionário semi-estruturado dividido em três blocos de assuntos/temas: 1. Participação da família; 2. Acompanhamento das atividades acadêmicas; 3. Valorização da escola.

As entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2013 foram gravadas com a autorização dos sujeitos e posteriormente transcritas pela pesquisadora para qualificar a análise dos dados.

Junto aos discentes optou-se pela utilização do grupo focal buscando garantir maior riqueza nas informações colhidas junto a estes sujeitos considerando principalmente sua faixa etária e a vivência profissional da pesquisadora junto a este grupo.

Realizou-se dois encontros com o estudantes para que fosse possível a obtenção das informações necessárias ao cumprimento dos objetivos deste estudo.

A partir da obtenção dos dados realizou-se um minucioso tratamento do material num processo de aproximação e distanciamento, de estranhamento e interpretação dos conteúdos expostos de forma tão singela e contundente, num perfeito movimento dialético que trouxe algumas respostas e ao mesmo tempo inúmeros questionamentos.

Para análise e interpretação dos dados foram utilizados os procedimentos defendidos pela Análise de Conteúdo. Este procedimento metodológico de pesquisa que inicialmente teve sua utilização mais voltada para as pesquisas quantitativas, atualmente tem seu valor também reconhecido nas pesquisas de caráter qualitativo.

Foi preciso atentar-se às três etapas assinaladas por Bardin (2004) como sendo fundamentais para a realização da análise de conteúdo: a **pré-análise** que tratou da organização de todos os materiais que foram utilizados para o levantamento dos dados e também outros materiais que puderam auxiliar a entender melhor o foco da investigação e fixar o que foi definido como *corpus* da investigação, ou seja, o campo específico em que se concentrou a investigação.

A etapa posterior compreendida pela **descrição analítica** que neste momento já contava com o *corpus* da pesquisa definido possibilitou a realização da busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias podendo organizar as informações em quadros de referências.

A última etapa denominada **interpretação referencial** tratou da análise propriamente dita.

Finalizando este estudo a pesquisadora apresenta suas *Considerações* em que tenta concluir as observações em face da finalização do percurso metodológico. Como já explicitado não houve a pretensão de esgotamento do assunto, embora todo cuidado foi tomado para sua exploração adequada e amparada por instrumentais científicos garantindo a idoneidade dos dados apresentados.

A conclusão definitiva do assunto é impossível diante da realidade social que se apresenta em constante movimento. Desta forma a apreensão ora apresentada diz respeito a um determinado contexto social que se modifica pela ação voluntária ou não dos sujeitos nele inseridos.

Espera-se, contudo contribuir para o desvelar de propostas que tenham como alvo a valorização da relação entre família e escola em busca de uma educação pública e de qualidade para todos.

CAPITULO 1 MARCOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo pretende discutir a política pública de educação brasileira e suas transformações no cenário contemporâneo. Inicialmente apresenta as mudanças ocorridas em face da implantação do sistema de ensino e a legislação que acompanhou tais transformações.

Diante da contextualização dessa política pública foi necessário trazer à tona a implantação do ideário neoliberal em nosso país tendo em vista sua relevância nos processos decisórios dos rumos da referida política pública.

1.1 A política pública de educação: análise entre a década de 1960 e a atualidade

Até meados da década de 1960 o Brasil não contava com um sistema nacional de educação. A Constituição Federal de 1946 conferia à União a responsabilidade pelas diretrizes e bases da educação nacional, neste sentido, em 1948 encaminhou-se ao Congresso o anteprojeto de criação da primeira lei de diretrizes e bases da educação.

A iniciativa deixou evidente a “[...] demonstração de que a educação não é uma questão que prioritariamente preocupasse a ‘classe política’, o anteprojeto permaneceu por alguns anos esquecido nas gavetas dos parlamentares da época.” (PALMA FILHO, 2005b, p. 81, grifo do autor). Tal esquecimento talvez encontre sentido na resistência de parlamentares entre estes Gustavo Capanema que se opunham a algumas de suas considerações.

De 1949 a 1951 o projeto ficou aguardando a tramitação sem nenhuma demonstração de que seria debatido. Nos quatro anos seguintes a discussão girou em torno da questão da centralização x descentralização.

O interesse da iniciativa privada em relação à ideia de descentralização foi despertado e o princípio da liberdade do ensino utilizado para barrar a expansão do ensino público. Frente a este movimento encontrava-se a Igreja Católica representada por seus interlocutores.

Em 1958 foram apresentados substitutivos organizados pelas lideranças das duas alas, a favor e contra, a expansão do ensino público e a partir de maio de 1959 iniciaram-se suas discussões.

Naquele momento histórico o país não contava com uma rede ampliada de ensino superior, ao contrário, o ensino médio havia crescido muito desde 1930 e era considerado patrimônio nacional defendido pela ala democrática do país.

O debate contra e a favor da escola pública trouxe à tona a *Campanha em Defesa da Escola Pública* ocorrida em 1960 liderada por vários intelectuais e membros de prestígio da sociedade. Este grupo já havia organizado o Manifesto de Educadores⁴ ‘Mais uma Vez Convocados’ em 1959 que foi “[...] favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 93).

A Campanha de 1960 realizou amplos debates em diferentes segmentos da sociedade e teve em Florestan Fernandes um forte aliado que levou a discussão para o interior do país mediante estratégias como encontros e palestras. A partir dos debates com os setores mais pobres da população foram realizadas as *Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública*, nos anos de 1960 e 1961 na cidade de São Paulo.

A *Campanha em Defesa da Escola Pública* conseguiu agregar representantes de diferentes concepções de educação que embora divergissem entre si, se dispuseram a lutar em conjunto por aquilo em que suas opiniões convergiam.

Formou-se um grupo com nomes de pessoas já famosas e de jovens que, mais tarde, iriam se tornar bastante conhecidos. Alguns vieram a se tornar autores de clássicos do pensamento brasileiro em diversas áreas, outros, mais tarde, colaboraram com projetos educacionais ligados à Ditadura Militar (1964-1985) e, até, entre os signatários, houve um casal que ocupou os cargos de Presidente da República e de Primeira Dama, como foi o caso de Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 96).

Havia, contudo um grupo amparado pela Igreja Católica que defendia a ideia do ensino livre, valorizando que a família era a responsável pela educação em razão de ser um grupo natural cuja existência se deu anterior ao surgimento do Estado.

⁴ O Manifesto dos Educadores “Mais uma Vez Convocados” surgiu reafirmando alguns dos princípios já defendidos pelos educadores em 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que entre outras questões defendiam a escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) já havia sido aprovado pela Câmara e aguardava apenas a aprovação no Senado quando a Campanha iniciada em 1959 chegou a seu apogeu. Realizou-se em 1961 a *II Convenção em Defesa da Escola Pública*. “Intelectuais e dirigentes sindicais voltaram a condenar o projeto que, segundo as palavras de Florestan Fernandes à época, pautou-se por fazer ‘concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas’.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.97, grifo do autor).

A análise feita por Palma Filho (2005b) é que ao término do processo, o posicionamento adotado foi conciliador, aproveitando parte das propostas dos dois segmentos e ainda,

A lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações porque passara o país, principalmente a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 60 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei não levava em conta. (PALMA FILHO, 2005b, p. 83).

Diante da análise feita por vários autores importantes no cenário educacional entres estes Demerval Saviani podem-se apontar alguns aspectos significativos da Lei 4024\61. Entre estes garantiu “[...] à família o direito de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era ‘obrigação do poder público e livre à iniciativa privada’.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 99, grifo do autor).

Em relação à obrigatoriedade escolar observou-se um retrocesso. O artigo 30, em seu parágrafo único estabeleceu que “[...] constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança.” (ROMANELLI, 2012, p. 187).

Percebe-se com isso o total descompromisso do Estado com uma política educacional que atendesse a toda população brasileira. Não é difícil a partir disso, compreender o alto índice de analfabetismo brasileiro nas décadas seguintes. Romanelli (2012) aponta que em 1964 os dados divulgados pelo censo escolar

apontavam que 33,7% da população na faixa etária entre 7 e 14 anos não frequentava a escola, na maioria das vezes por falta de instituições de ensino.

Quanto à estrutura geral do ensino foi mantida a organização em: ensino primário (escolas maternais e jardins de infância; ensino primário, com duração de 4 anos; ensino médio organizado em dois ciclos: o ginasial com duração de 4 anos e o colegial de 3 anos. O ensino secundário e técnico estava compreendido neste nível de ensino e, por último o ensino superior.

A aprovação da LDBEN mostrou com o tempo o quanto o país desperdiçou a oportunidade de sistematizar um sistema educacional que atendesse aos interesses da população brasileira tanto em seu caráter democrático quanto em relação ao processo de desenvolvimento vivido que exigia mudanças.

Em relação à democratização do ensino é importante enfatizar que a luta em sua defesa deveria ser um objetivo dos defensores da educação tendo em vista tratar-se de

[...] uma oportunidade colocada ao alcance de todos, 'não porque o desenvolvimento capitalista moderno se apoia em técnicas que, por mais rudimentares que sejam, dependem em grau crescente do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares, mas porque só com o domínio destas técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição mais vantajosa no processo de criação de riquezas, beneficiando-se, ao mesmo tempo, de melhor distribuição das rendas que ajudou a constituir'. (CARDOSO apud ROMANELLI, 2012, p. 190, grifo ao autor).

No entanto, o acesso das camadas populares às instituições públicas de ensino de forma democrática, com a preocupação de universalização do ensino, só irá efetivar-se duas décadas depois trazendo consigo outros dilemas que serão apontados ainda neste texto.

Um aspecto importante deste período em que o país era governado pelo então presidente Jango, que assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, ocorrida em agosto de 1961 foi a tentativa de implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962 que estabeleceu metas tanto qualitativas quanto quantitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. O PNE propôs ainda o aumento de gastos da União com a política pública de educação em 8%.

Estavam entre as metas quantitativas a serem alcançadas:

- a) Ensino primário: matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
- b) Ensino médio: matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos do ciclo ginasial;
- c) Ensino superior: expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o colegial. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 104-105).

O alcance destas metas exigiu do governo mudanças tanto no interior das escolas quanto na sociedade em geral já acostumada de certa forma com uma política educacional excludente voltada para um grupo específico da sociedade. Neste sentido o PNE traçou também metas qualitativas a serem alcançadas que serão descritas a seguir.

- a) Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deve o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;
- b) As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (quinta e sexta séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c) O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;
- d) O ensino superior deverá contar com pelo menos 30% de professores e alunos de tempo integral. (GUIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 105)

As metas propostas pelo PNE foram suspensas tendo em vista que o mesmo foi extinto em 1964 logo após o golpe militar que instaurou em nosso país um longo período de ditadura que influenciou sobremaneira os rumos da educação brasileira. Foi proposto entre os anos de 1965 e 1966 uma revisão do extinto PNE e as metas a serem alcançadas pelo governo foram mantidas.

Entre os anos de 1963 e 1965 o governo implantou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social que em relação à educação “[...] fixou como prioridades a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da

pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico.” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 104).

Neste período o investimento do país em educação era de 12% dos recursos dos impostos arrecadados e havia a expectativa de conseguir em oito anos garantir a matrícula de 100% da população escolar entre 7 e 14 anos. No entanto, Romanelli (2012) aponta que a escolaridade ao final da década de 1960 era de 73,61% da população entre 7 e 11 anos; 52,24% na faixa etária entre 12 e 24 anos; 27,9% entre 15 e 18 anos.

O referido plano pode ser considerado positivo em relação ao aumento da escolaridade e ampliação da demanda, no entanto, já era possível identificar problemas sérios na estrutura interna do sistema de ensino que não conseguia equacionar o problema da reprovação e evasão escolar. Fica evidente desta forma que a ampliação da oferta de vagas isoladamente não resolve o problema da educação.

Com o Golpe de Estado instituído no país, entre os anos de 1964 e 1985 algumas medidas políticas e repressivas foram tomadas na tentativa de manter o controle da situação. Palma Filho (2005b) aponta as principais intervenções no campo da educação durante a presidência do Marechal Castelo Branco (1964 – 1967):

- 1) Invasão da Universidade de Brasília por tropas militares e destituição do Reitor Anísio Teixeira, grande nome da educação brasileira que foi substituído por um médico, professor Zeferino Vaz;
- 2) A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade;
- 3) Criação de Diretórios Acadêmicos em substituição aos Centros Acadêmicos, nas Universidades criou-se o Diretório Central dos Estudantes (DCE);
- 4) Extinção do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que foi substituído pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM);
- 5) Contratação de assessores americanos para aperfeiçoamento do ensino primário mediante acordo MEC/ United States Agency for Development (USAID);
- 6) Criação do salário educação, com recursos provenientes das empresas;
- 7) Nova invasão da Universidade de Brasília, desta vez para conter uma greve de docentes e alunos contra atos autoritários da reitoria.

8) Invasão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo por tropas da polícia estadual que resultou na inutilização de equipamentos e prisão de professores e estudantes. Ainda em São Paulo outras Universidades foram invadidas e seus diretores e professores afastados.

Entre os anos de 1967 e 1969 assumiu a presidência da república outro militar, o general Costa e Silva, considerado como uma liderança linha dura que reprimiu de forma mais intensa as diversas demonstrações de insatisfação contra o governo.

No campo da educação, data deste período histórico algumas ações apontadas por Palma Filho (2005c), as quais se destacam:

1) Assinatura de alguns acordos entre MEC/USAID para modernização da universidade brasileira, para orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais e reforma do ensino médio;

2) Assinatura de acordo entre MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros para cooperação na publicação de livros técnicos, científicos e educacionais;

3) Criação do Projeto Rondon com a participação de estudantes universitários sob a supervisão de militares;

4) Promulgação da Lei Federal nº 5370 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

5) Contenção dos conflitos entre estudantes e o regime militar que se acirravam;

6) Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste período ocorreu a aposentadoria compulsória de vários professores universitários como consequência da edição do Ato Institucional nº 5 (AI 5) que delegou ao presidente da república poderes absolutos e suprimiu vários direitos políticos, este decreto proibiu também manifestações políticas, impôs censura prévia à imprensa e teve como ato emblemático o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

A sucessão presidencial ocorrida em 1969 levou à presidência o militar General Emílio Garrastazu Médici que nomeou o Coronel Jarbas Passarinho para assumir o Ministério da Educação.

O governo Médici foi apontado como um dos períodos mais intensos e repressivos da ditadura militar, com inúmeras denúncias de torturas contra presos

políticos. É nesse período também que o país viveu uma fase positiva do desenvolvimento industrial e crescimento econômico conhecido como o “Milagre Brasileiro”, que trouxe consigo contraditoriamente o aumento da miséria e da desigualdade social.

Nesta década o Brasil esteve em evidência em razão do êxito do país na Copa do Mundo, sendo tricampeão mundial. O fascínio da conquista serviu de certa forma, como máscara para encobrir as façanhas governistas contra a população mais empobrecida. A tortura e prisão de lideranças que se opunham ao regime, a propaganda nacionalista, a repressão policial contra qualquer forma de organização da sociedade civil sufocou a atuação dos movimentos sociais por um determinado período.

É neste governo que ocorreu a aprovação da Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus (antigo primário e ensino médio). A lei de diretrizes e bases anterior, datada de 1961, como já explicitado, ficou por mais de dez anos tramitando pelo poder legislativo, e quando sancionada pelo presidente teve 23 vetos presidenciais, nove destes mantidos pelo Congresso Nacional.

A Lei nº 5.692/71, ao contrário, levou pouco mais de um ano para discussão e aprovação não sofrendo nenhum veto. O Presidente da República instituiu um Grupo de Trabalho (GT) composto por nove membros indicados por ele para apresentação de estudos e projetos para modificação da lei de diretrizes e bases da educação.

O GT teve prazo de 60 dias estabelecidos no decreto para realizar seus trabalhos. Organizou-se então uma “Semana de Educação na Universidade de Brasília, na qual todos os seus membros tiveram a oportunidade de ministrar palestras aos alunos da instituição, seguidas de debates.” (VALÉRIO, 2007, p. 5636).

A partir daí apresentou-se a proposta de reformulação da lei que se ateve principalmente ao ensino de 1º e 2º graus. A lei foi aprovada em 11 de agosto de 1971 com 88 artigos.

Para sua implementação foi necessária a criação de atos complementares como, por exemplo, diversos pareceres do Conselho Federal de Educação. A mudança mais significativa proposta na nova lei foi a profissionalização compulsória do ensino secundário que será analisada em outra seção desta pesquisa.

A crise do petróleo iniciada na década de 1970 atingiu diversos países, entre estes os Estados Unidos por volta de 1974, que entrou em um período de recessão. O aumento do preço dos combustíveis trouxe inúmeros problemas de ordem econômica.

O Brasil conseguiu manter-se de certa forma um pouco melhor estabilizado em razão dos efeitos do Milagre Econômico, mas não por muito tempo. Ao final da década de 1970, a inflação começou prejudicar o povo brasileiro que tinha um país altamente endividado em face de inúmeros empréstimos internacionais, com pouco controle sobre a economia e diminuição de reservas cambiais.

O Milagre Econômico começou a entrar em declínio e cedeu lugar à uma década de muita recessão, baixo crescimento e sofrimento da população em geral. Os anos de 1980, conhecidos como a 'Década Perdida' são invadidos ainda pela adoção do ideário neoliberal intensificado na década seguinte.

As reformas instituídas pelos governos anteriores durante o período da ditadura militar começam a serem criticadas por educadores em razão da situação em que se encontrava a área educacional no país.

Neste sentido Saviani (2011, p.41) destaca os educadores se organizaram em dois aspectos distintos, considerado como vetores pelo autor, o primeiro

[...] caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90. (SAVIANI, 2011, p.41).

A presença de atores importantes dará um significado importante ao movimento de crítica e contestação fortalecendo as iniciativas que ocorreram tempos depois. O primeiro eixo que tratou do significado social e político da educação foi constituídos por lideranças ligadas a entidades de caráter acadêmico-científico entre estas: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE).

Entre as principais ações deste grupo pode-se citar a organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) realizadas entre os anos de 1980 e 1991. Neste período realizaram-se 06 conferências.

Em relação ao segundo eixo que preocupou-se com as questões econômicas-corporativas foi constituído por entidades sindicais de vários Estados brasileiros contando com a articulação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e também da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). A partir de sua mobilização esse grupo foi incorporando às suas preocupações questões econômico-políticas e também político-pedagógicas.

As consequências da estagnação do crescimento e os inúmeros problemas sociais em razão da estratégia política adotada reascendeu o anseio pela democracia dando início ao processo de abertura política e transição democrática consolidada no final dos anos de 1980.

O processo de abertura e transição definidos pelo presidente da república como gradual, lento e seguro levou à presidência o também militar João Batista de Figueiredo, que em seu mandato nomeou três ministros da educação. Entre as ações de destaque na área aponta-se

[...] a reforma da lei 5692, que com a edição da lei 7044 deixou de obrigar a profissionalização compulsória. Na prática, com a promulgação dessa lei, o governo federal reconhece ter fracassado na tentativa de tornar o ensino médio profissionalizante. (PALMA FILHO, 2005b, p. 90).

As mudanças no ensino profissionalizante era apenas um dos problemas a serem enfrentados pelo país no campo da educação. Dados do Censo de 1980 apontavam que um terço da população em idade escolar não frequentava o 1º grau. Neste mesmo período o índice de analfabetismo era calculado em 25%.

O Brasil vivia um intenso movimento amparado pela pressão de diversos grupos organizados da sociedade civil, da classe artística e também de lideranças políticas e religiosas em busca de uma reforma política e social que deu origem ao movimento conhecido como “Diretas Já” que entre outras bandeiras, lutava pela eleição direta para presidente da república.

Embora de extrema importância para o país, naquele momento histórico não foi possível a eleição por voto direto. O presidente Tancredo Neves, eleito por

eleição indireta, não chegou a tomar posse em razão de problemas de saúde que o levaram a óbito. Assumiu o governo o vice-presidente José Sarney. O Ministério da Educação ficou inicialmente a cargo de Marco Maciel que assumiu o ministério fortalecido pelo amplo apoio popular que o governo obtinha inicialmente.

Marco Maciel tem o mérito de regulamentar a Emenda Calmon que dispunha sobre o investimento de 13% dos recursos orçamentários na política pública de educação. Neste governo esse Ministério sofreu alta rotatividade sendo ocupado por outros três ministros: Jorge Konder Bornhausen, Hugo Napoleão e Carlos Sant'Anna.

Outro marco político importante desse período foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda em vigor, considerada cidadã por entre outras questões garantir a recuperação da participação cívica nos processos eleitorais. “A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987”. (SAVIANI, 2011, p.43).

Vários eventos importantes foram organizados na tentativa de contribuir para a construção de um texto constitucional que atendesse aos interesses da sociedade brasileira na área da educação.

Na Carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação a outros direitos. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).

O novo texto constitucional trouxe outros avanços entre estes pode-se destacar como analisa Palma Filho (2005b):

- O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (art. 208, parágrafos 1º. e 2º.). Desta forma o poder público pode ser responsabilizado em caso de não garantia de oferta regular;
- obrigatoriedade de investimento nunca inferior a 18% da receita de seus impostos, enquanto Estados e municípios nunca inferior a 25%;
- obrigatoriedade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em âmbito nacional;
- garantia às comunidades indígenas do uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
- educação como direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com toda a sociedade, assegurado pelo artigo 205;
- estabelecimento de prioritariamente de atuação dos municípios à educação infantil e no ensino fundamental, que passa a referir-se ao antigo ensino de 1º grau;
- reconhecimento da necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação.

No entanto, os preceitos amplamente definidos na legislação, ainda estavam longe de serem cumpridos. Os dados já apontados sobre analfabetismo e evasão escolar evidenciavam o quanto o governo e a política educacional adotada afastava da escola a parcela mais empobrecida da população.

Além disso, é importante considerar que

Muito embora, a Constituição Federal de 1988 tenha acolhido boa parte das reivindicações dos setores educacionais comprometidos com uma educação voltada para a formação do cidadão, o fato é que a derrota das forças comprometidas com essa visão nas eleições presidenciais de 1989 praticamente arquivava o texto constitucional. (PALMA FILHO, 2005c, p. 30).

A eleição presidencial ocorrida em 1989 levou à presidência Fernando Collor de Mello, primeiro civil eleito desde 1960, já sob a vigência da Constituição Federal de 1988. Derrotou em segundo turno o então líder sindical Luis Inácio Lula da Silva.

O governo de Collor é marcado por forte alinhamento aos interesses internacionais configurados entre outras questões pela assinatura do Consenso de Washington que definitivamente inseriu o país aos ditames dos organismos internacionais de cunho neoliberal.

A partir deste momento histórico, os Estados Unidos e outros organismos como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial passaram a adotar políticas de negociação da dívida externa aos países da América Latina pautados nos princípios neoliberais. Na área da educação, os reflexos das estratégias políticas e econômicas foram sentidos de forma bastante intensa. O país dá seguimento, ainda que de forma pouco comprometida, à adequação da legislação para atender aos interesses em jogo, especialmente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação que começara a ser discutida antes mesmo da posse de Fernando Collor de Melo.

A década de 1990 foi marcada principalmente pelo fim do confronto político-ideológico entre capitalismo e socialismo. A queda do muro de Berlim ocorrida em 1989 foi o principal marco de consolidação da soberania capitalista. Deste período em diante iniciou-se o aprofundamento do ideário neoliberal tonando-se a principal corrente ideológica defendida pelos países.

Diferentemente do ocorrido em décadas anteriores, os anos 90, no campo da educação, caracterizam-se pelo abandono da tese da necessidade de se investir em educação pública em todos os graus de ensino, com a finalidade de propiciar uma formação técnico-científica a todos os segmentos sociais e com isso favorecer a mobilidade social, ponto de vista que no Brasil vinha sendo defendida pelos setores democráticos, desde o lançamento do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova e que também constituiu o ideário de defesa da escola pública tanto da LDB de 1961, quanto na de 1996. (PALMA FILHO, 2005c, p. 33-34).

Diante disso a meta estabelecida e orientada inclusive pelos organismos internacionais era de investimento na educação básica, diminuindo o assustador índice de analfabetismo no Brasil e aumentando o nível de escolaridade da população.

A educação pública deveria concentrar-se na educação básica, prioritariamente na etapa inicial, ampliando a oferta gradativamente e o ensino superior deveria ser disponibilizado na rede privada de ensino.

No curto período do governo de Fernando Collor de Melo, no campo da educação foram propostas algumas medidas para aumentar o nível de escolaridade da população brasileira sob o comando do Ministro da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli. Com o objetivo de reduzir em até 70% o número de analfabetos no

país dentro de um prazo pré-determinado foi criado o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*.

Criou também o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação* que tinha por objetivo universalizar a educação pré-escolar e a educação de adultos e também pretendia oferecer escola pública e de qualidade com atendimento de 100% da demanda.

Apresentou ainda o Projeto *Brasil: um projeto de reconstrução nacional* que pretendia melhorar o ensino básico mediante expansão do atendimento, novos padrões pedagógicos, alteração curricular, propunha ainda melhorar a qualidade no ensino superior.

Estes três projetos praticamente se apresentaram apenas como propostas sem nenhum resultado efetivo ou dados de sua operacionalização.

No cenário mais ampliado o país participou entre os dias 05 a 09 de março de 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia. Este evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro de analfabetismo, naquela época, não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção deste número assustador. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 191).

Em 1991 o governo Collor lançou sob forte apoio da mídia o *Programa Minha Gente* no qual estava previsto o projeto de construção dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) sob inspiração de projeto semelhante desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro pelo governador Leonel Brizola em anos anteriores.

Os CIACs seriam escolas em funcionamento em tempo integral para atendimento de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental que desenvolveriam diversas atividades educativas, culturais, de saúde e iniciação ao trabalho entre outras.

A previsão dos gastos para a construção destes centros educacionais foi de 5 bilhões e gerou grande descontentamento em alguns segmentos da sociedade que queixavam-se da falta de estrutura das escolas já existentes. O projeto entrou em funcionamento com a construção de algumas escolas, mas longe de cumprir a meta de construção estabelecida.

Envolvido em várias denúncias de corrupção em seu governo, Collor não conseguiu sequer iniciar alguns dos compromissos assumidos ao assinar o documento final da Conferência em Jomtien, e cumprir as metas ambiciosas de seus mega projetos e programas educacionais.

Muitas unidades dos CIACs ao entrar em funcionamento já foram denominadas Centro de Atenção Integral da Criança (CAIC), projeto em parceria com estados e municípios, vinculados a outro programa de governo.

Collor deixou a presidência da república em 1992 mediante processo de impeachment amplamente apoiado pela sociedade brasileira. Assumiu a presidência o vice-presidente Itamar Franco.

Diante do cenário político bastante tenso Itamar Franco governou o país com grandes problemas a enfrentar no campo da educação.

[...] com o professor de história da Universidade Federal de Minas Gerais, Murilo Hingel, como Ministro da Educação, é que o nosso país se sentiu em uma situação de normalidade política necessária para que pudéssemos prestar mais atenção aos compromissos feitos na Tailândia. Afinal, em relação ao “G-9”, os órgãos financiadores do evento deram conselhos explícitos sobre as atitudes a serem tomadas [...]. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 191).

O governo deu início às discussões para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado em novembro de 1993. O referido plano tinha como objetivo “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” e foi apresentado em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial em Nova Delhi, sendo aprovado pelos organismos internacionais citados (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Sua meta essencial era eliminar o analfabetismo que seguramente comprometia a imagem do país no cenário internacional e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos. O Plano Decenal de Educação para Todos

deixou explícito não se confundir com o Plano Nacional de Educação já previsto na Constituição promulgada recentemente, pois sua ação encontrava-se delimitada no campo da educação básica para todos.

Traçou um panorama nacional da educação brasileira e em relação ao desempenho do sistema educativo apontou que

Apenas um terço das crianças entre quatro e seis anos de idade recebem atenção educativa de boa qualidade. A distribuição social desse serviço é desigual: nas famílias de renda mais baixa, a oferta atende apenas a 18% da população dessa faixa etária; nas famílias com renda mensal *per capita* superior a dois salários mínimos, esse percentual se eleva a mais de 60%. Na faixa etária dos sete a 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidades de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais, e menos de um quarto as concluem sem repetência. (BRASIL, 1993, p. 22).

Diante do quadro apresentado percebeu-se a necessidade de analisar e criar estratégias de enfrentamento em alguns aspectos específicos. Em relação à qualidade e heterogeneidade da oferta da educação o Plano Decenal de Educação para Todos apontou para as visíveis discrepâncias entre as diferentes regiões do país, e entre as redes estaduais e municipais destas regiões. Apontou para a oferta quantitativa e qualitativa desigual aos estudantes oriundos da zona rural em relação aos da zona urbana. Destacou a ausência de equipamentos mínimos para o desenvolvimento das atividades em um número expressivo de escolas do país.

Sinalizou que em relação a efetividade e relevância do ensino o país enfrentava graves problemas de ordem pedagógica.

[...] as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e – em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de meios didáticos – os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. Com o que se acentua o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos; e a incongruência entre o que ensina e as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sociocultural. (BRASIL, 1993, p. 24).

A ampliação da oferta de vagas em uma escola desaparelhada, despreparada e descomprometida efetivamente não garantiria a permanência e o

sucesso de grande parte dos alunos. Sem dúvida alguma seria preciso enfrentar mais esse desafio.

O Plano avaliou que em relação ao magistério, no que diz respeito à formação e gestão, a escolaridade média dos professores de primeiro grau era correspondente ao segundo grau, inferior a 11 anos de estudo. O salário médio não atingia US\$ 200 mensais. Identificava-se a insuficiência de professores em áreas específicas como, por exemplo, Ciências Exatas e da Natureza, ao mesmo tempo em que se observava sobra de vagas nas universidades que ofereciam licenciaturas nestas mesmas áreas.

Outro aspecto apontado pelo Plano diz respeito ao livro didático considerado um dos principais insumos da instituição escolar. Percebia-se uma clara ausência de uma política consistente capaz de garantir uma escolha adequada de livros didáticos.

Se considerarmos a insuficiente formação do professor, que nem sempre estava preparado para a escolha do material e ainda a incompetência do processo de aquisição dos livros que invariavelmente chegavam às escolas fora do prazo necessário pode-se concluir que o alto investimento feito pelo país quase sempre fugia a eficácia e aproveitamento correto. Neste sentido evidenciou-se a necessidade de implementação de uma política do livro que começaria a ser traçada a partir desse momento.

O Plano estabeleceu a necessidade de “[...] medidas para garantir aos alunos condições de bem estar que contribuam para sua permanência na escola e melhor desempenho escolar.” Tais medidas seriam coordenadas pela Fundação de Assistência ao Estudante que deveriam implementar ações voltadas à alimentação escolar, e alguns cuidados básicos de saúde e transporte escolar (BRASIL, 1993, p. 26).

No que diz respeito ao financiamento da política educacional o Plano Decenal de Educação para Todos reconheceu que a “[...] ausência de critérios claramente estabelecidos e de controles efetivos na alocação e distribuição dos recursos têm permitido a persistência do clientelismo e do favoritismo, contribuindo para as desigualdades de oferta.” (BRASIL, 1993, p. 26).

Evidentemente faltou problematizar a insuficiência dos recursos financeiros investidos na política educacional. Sinalizou para o problema da centralização que

dificultava o acesso das escolas aos recursos disponíveis, aliada evidentemente aos episódios de desvio de verbas e corrupção.

Embora tenha evidenciado em vários momentos do Plano a preocupação restrita à educação básica e a necessidade de não confundir-se com um Plano Nacional de Educação o documento apontou, ainda que timidamente, para a necessidade da integração vertical dos sistemas de ensino ressaltando a precária integração das instituições de ensino superior com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com o próprio MEC.

Por fim o Plano destacou a necessidade de se investir na continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares. O Brasil é um dos países que mais se operam reformas no sistema de ensino, e muitas dessas baseadas em princípios políticos partidários e/ou eleitoreiros completamente desvinculados de atendimento aos anseios da comunidade escolar.

Neste sentido salientou que

Inúmeros projetos educacionais foram iniciados e jamais concluídos. Em parte, isso decorre direta ou indiretamente da instabilidade política e econômica que tem afetado o País nas últimas décadas, mas também, de concepções equivocadas de reformas educacionais e da elaboração de projetos sem consistência operacional. Permeia o cenário o problema da gestão educacional, ora localizado na concepção dos sistemas de ensino, ora na ausência de competências gerenciais específicas dos principais atores. Nos diversos níveis de governo, é elevada a rotatividade de dirigentes, o que gera contínuas interrupções de políticas e de projetos educacionais. (BRASIL, 1993, p. 27).

Com o Plano Decenal de Educação para Todos não foi diferente. Suas diretrizes não saíram do papel. Ainda em relação aos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco é importante considerar as discussões e estratégias utilizadas para a aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação que só ocorreu de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso mediante interesses questionáveis.

É importante destacar que antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 as lideranças educacionais representadas pelos diversos grupos que historicamente lutaram por uma política educacional de qualidade para todos já

organizavam para o debate acerca da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira.

Vale destacar que a edição de número 13 da Revista da ANDE trouxe como tema central a nova LDB. Demerval Saviani, pesquisador importante e crítico do sistema educacional vigente foi convidado a redigir um artigo sobre o tema.

Pensava-se em explicitar o sentido da expressão 'diretrizes e bases', reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. (SAVIANI, 2011, p.44).

Ao término do texto, por iniciativa da ANPEd, o material produzido foi discutido na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em abril de 1988. Três meses depois foi publicado na Revista da ANDE conforme ideia inicial e em agosto discutido novamente em Brasília durante a V Conferência Brasileira de Educação.

Logo após a promulgação da Constituição Federal, Octavio Elísio, ex-secretário de Educação do Estado de Minas Gerais no governo de Tancredo Neves, apresentou um anteprojeto para aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi considerado inovador em diversos aspectos: "Cria um sistema nacional de educação congregando os vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional. Este tem por finalidade articular as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação." (PALMA FILHO, 2005c, p. 92).

O projeto de lei sob no. 1.158-A/88 considerou na íntegra o texto elaborado por Demerval Saviani e debatido nos meses anteriores com a sociedade. Octavio Elísio ampliou o Título IX – dos recursos para a educação que passou a contar com 19 artigos.

Era uma proposta sem dúvida alguma ousada diante das diversas experiências anteriores na área da educação. Propunha desta maneira que o investimento na área educacional fosse pensado para o país, de maneira ampla e articulada entre as diversas esferas governamentais.

Ainda em relação ao anteprojeto de Octavio Elísio é importante ressaltar que

No artigo 15 prevê que ‘as linhas mestras da administração da educação serão definidas no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais aprovados de quatro em quatro anos pelos respectivos Conselhos de Educação’. O artigo 16 estabelece que a educação fundamental abrangerá o período correspondente à faixa etária de zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento integral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade. (PALMA FILHO, 2005b, p. 92, grifo do autor).

Na proposta apresentada houve a preocupação com a redefinição das atribuições e composição do Conselho Federal de Educação conferindo-lhe maior autonomia. O projeto entra em tramitação ainda em 1988 e começou a receber diversas emendas. Posteriormente constituiu-se um Grupo de Trabalho sob a coordenação do deputado Florestan Fernandes tendo como relator o deputado Jorge Hage. O projeto inicial recebeu 07 propostas alternativas além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

[...] além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 ‘o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional’. (SAVIANI, 2011, p.68, grifo do autor).

Cabe destacar a quebra da tradição observada no caso da apresentação do projeto da LDB que partiu do Poder Legislativo, o que não é comum. Importante também foi a influência e mobilização da comunidade educacional que contou principalmente com o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB⁵.

A partir das discussões e análises realizadas pelo GT, em 1989 apresentou-se um substitutivo ao projeto inicial assinado pelo deputado Jorge Hage que foi aprovado pelo plenário da Comissão de Educação. A partir deste momento o projeto foi encaminhado à Câmara Federal.

Trata-se de um texto extremamente detalhista, e em muito dos seus aspectos, de difícil consecução. Entre as novidades está a que subordina o MEC ao Conselho Nacional de Educação (art. 10). Previa ainda este artigo a existência de um órgão de consulta e de

⁵ Esse Fórum reunia cerca de 30 entidades em esfera nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPED, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE, CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP e AEC.

articulação chamado de Fórum Nacional de Educação. Ao Conselho Nacional de Educação eram atribuídas 20 competências. É evidente que num sistema fortemente presidencialista, como é o nosso, querer subordinar o Ministério da Educação a dois órgãos colegiados, é se afastar do plano da realidade. Era de se esperar que o Poder Executivo Federal reagisse fortemente a tais intenções. (PALMA FILHO, 2005b, p. 93).

Os trabalhos foram conduzidos por Jorge Hage com muita competência, e no primeiro semestre de 1990 teve início o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto sob a presidência de Carlos Sant'Anna em que se deu "o exame detalhado, artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo." (SAVIANI, 2011, p.69).

Esse processo foi concluído em junho de 1990 e o texto elaborado teve aprovação unânime, contendo 172 artigos e 20 capítulos sendo encaminhado na sequência à Comissão de Finanças e Tributação presidida pela deputada Sandra Cavalcanti (PFL-RJ).

Esperava-se que o projeto fosse aprovado rapidamente e corria-se contra o tempo, pois se não fosse submetido e aprovado por todas as comissões antes das mudanças legislativas em face das eleições e início de outros mandatos, o mesmo seria arquivado, perdendo-se assim, todo o trabalho empreendido até ali. O relatório dessa comissão foi apresentado em 28 de novembro.

A relatora contrariando o próprio regimento da Câmara propôs um total de

[...] 25 subemendas na sua grande maioria abordando questões de mérito, o que é atribuição de outra comissão, a saber, a de educação. De fato essas emendas contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais." (SAVIANI, 2011, p.168).

O processo de aprovação do projeto nessa Comissão iria sofrer ainda inesperadas iniciativas de parlamentares cujos interesses pareciam os de atravancar o processo. O projeto conseguiu ser aprovado em 12 de dezembro de 1990 graças a mobilização de parlamentares comprometidos com a proposta e a participação ativa do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que se mobilizaram para garantir o *quorum* necessário para votação. Com isso garantiu-se que o projeto não fosse arquivado, no entanto o caminho para aprovação da lei ainda seria longo.

As discussões sobre a nova LDB se arrastaram nos anos seguintes numa clara demonstração de que sua aprovação não estava nas prioridades do governo. “Das eleições de outubro de 1990 resultou um perfil bem mais conservador do Congresso Nacional para a Legislatura que iria se iniciar em fevereiro de 1991”. (SAVIANI, 1991, p. 169). Além disso, vários parlamentares que contribuíram com o trâmite percorrido até aquele momento não compunham mais o Congresso Nacional. O apoio e interlocução desses parlamentares progressistas foram imprescindíveis para garantir o formato de lei pretendida pela sociedade brasileira. Com as mudanças no perfil dos parlamentares corria-se o risco de não garanti-lo.

Apenas em maio de 1991 o projeto foi apreciado no Plenário da Câmara recebendo 1263 emendas. Os defensores do ensino privado, ocupantes do cargo de deputado, recorreram à manobra regimental buscando aprovação de um parecer elaborado por representantes desse segmento. Diante da mobilização contrária a tais interesses as modificações propostas não foram aprovadas completamente. Criou-se uma Comissão Suprapartidária com representantes de todos os partidos e também das comissões técnicas que infelizmente tinham vínculos estreitos com setores privatistas da educação.

O ano terminou sem que o projeto fosse apreciado pela Câmara. Diante das dificuldades em avançar com as negociações, estabeleceu-se que entre os dias 20 e 30 de maio de 1992 fosse votado o parecer da relatora da Comissão de Educação, deputada Ângela Amim (PDS-SC).

Diante novamente de diversas manobras regimentais para dificultar a votação do parecer da relatora o processo se arrastou nos meses seguintes. Diante disso o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB articulou junto a alguns parlamentares um requerimento de urgência-urgentíssima para que o projeto pudesse ser aprovado em agosto. Os representantes do Fórum já haviam organizado uma lista de assinaturas endossando o pedido, que mostrou-se ineficiente diante da dificuldade da Comissão de Educação obter *quorum* nas convocações realizadas em julho.

O processo eleitoral previsto para o segundo semestre aliado ao desgaste político enfrentado pelo governo em razão das denúncias e morte de um dos braços direitos de Fernando Collor de Mello, Paulo Cesar Farias contribuíram para o projeto não fosse votado naquele período.

Em maio de 1993 enfim, a Câmara Federal aprova o projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o encaminha ao Senado Federal seguindo os trâmites necessários. O referido projeto ficou aguardando pela aprovação até 1995.

Vale ressaltar que enquanto ocorria toda essa movimentação na Câmara Federal o então senador Darcy Ribeiro apresentou outro anteprojeto de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal fato ocorreu em 1992.

No Senado Federal, sob a relatoria do Senador Cid Sabóia de Carvalho, o projeto aprovado pela Câmara Federal foi debatido com vários segmentos da sociedade. Incorporou-se ao projeto inicial alguns aspectos do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro.

Em 30 de novembro de 1994, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o substitutivo e em 12 de dezembro o mesmo foi encaminhado ao Plenário do Senado.

Tudo indicava que o substitutivo do Senador Cid Sabóia seria aprovado pelo Plenário, a não ser o fato de que a partir de fevereiro de 1995 o governo seria outro e também outra seria a composição do Congresso nacional, saído das urnas de outubro de 1994. Como nos lembra Saviani (1997, p157): “A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora”. (PALMA FILHO, 2005b, p. 95, grifo do autor).

Encerrado o governo de Itamar Franco, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito à presidência da república por dois mandatos consecutivos. FHC assume o governo em 1995 e abandona o referido documento logo em sua posse.

Seu governo dará início aos trâmites necessários à aprovação da LDB e apresentará um novo Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal.

FHC assumiu o governo fortalecido pelo apoio da sociedade que creditava a ele o mérito de controle da inflação em razão de vários ajustes econômicos iniciados no governo anterior, quando era Ministro da Fazenda, entre os anos de 1993 e 1994.

Ao tomar posse em 1º de janeiro de 1995 FHC nomeou para o Ministério da Educação e do Desporto, o ex Secretário da Educação

de São Paulo e ex Reitor da UNICAMP, o economista Paulo Renato de Souza, que nos últimos quatro anos ocupara uma diretoria na sede do Banco Mundial em Washington. Paulo Renato fora também o responsável pela coordenação da elaboração do Programa de campanha do candidato Fernando Henrique Cardoso. (PALMA FILHO, 2005c, p. 64).

Uma das primeiras iniciativas do governo, acompanhadas de perto pelo novo ministro, foi a articulação junto ao Senado federal pelo arquivamento do projeto da LDB que aguardava pela votação deixando explícita sua posição contrária ao projeto da Câmara.

O projeto é retornado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e a relatoria foi designada ao Senador Darcy Ribeiro que em seu parecer “[...] alega ser o projeto da Câmara, na sua maior parte inconstitucional” principalmente em relação a atuação do Conselho Nacional de Educação já apontado anteriormente neste capítulo (PALMA FILHO, 2005c, p. 95).

Darcy Ribeiro elaborou um substitutivo ao projeto em discussão que contava com o apoio e acompanhamento direto do Ministro da Educação. “A espinha dorsal é aquela apresentada na primeira versão do projeto Darcy Ribeiro. Entretanto, no conteúdo, faz algumas concessões ao projeto da Câmara Federal”. O substitutivo foi encaminhado para votação, aprovado sem problemas e sancionado pelo presidente da república sem nenhum veto (PALMA FILHO, 2005b, p. 95).

Neste sentido desde 20 de dezembro de 1996 a Lei de nº 9394 está em vigor e aponta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante do exposto conclui-se que

outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. (SAVIANI, 2011, p. 261).

A referida lei trouxe grandes avanços na área da educação, ao mesmo tempo em que deixa brechas para incorporação de práticas e medidas voltadas aos interesses dos organismos internacionais, que desde o início da década já vinham ditando algumas regras ao governo brasileiro.

A nova LDB determinou a obrigação do governo federal em responsabilizar-se, por intermédio do Ministério da Educação, pela criação de uma política nacional

de educação com amplitude a todos os segmentos e etapas de ensino. Com isso deixou explícita a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação, já estabelecido também em nossa Constituição Federal.

Outra inovação foi a criação de processos de avaliação específicas, conduzidas pela União nos diferentes níveis de ensino. Embora o modelo de avaliação adotado ainda receba inúmeras críticas pelo seu formato e pela conotação que vem sendo dada aos referidos processos avaliativos, pode-se considerar um avanço a preocupação em se criar estratégias de avaliação coordenadas pela União, dado o imenso tamanho do país e as já conhecidas disparidades na qualidade da educação nas diferentes regiões brasileiras.

A LDB traz uma mudança importante ao incluir na educação básica a educação infantil (de zero a cinco anos), o ensino fundamental (antigo primeiro grau) e o ensino médio (antigo segundo grau). No entanto, aponta como etapa obrigatória apenas o ensino fundamental, ficando explícita a preocupação com o aumento do índice de escolaridade atendendo aos padrões apontados pelos organismos internacionais.

A educação infantil foi considerada direito da criança e opção da família, no entanto, a não obrigatoriedade da etapa não garantiu a oferta de vaga a todos que demandarem. O principal aspecto a ser considerada para esta decisão diz respeito ao financiamento da política que não contou com o investimento do governo na mesma proporção em que se ampliou a oferta de vagas em todas as etapas.

Em relação ao ensino médio a situação também é a mesma, a oferta insuficiente de vagas é histórica em nosso país e o índice de evasão também. A LDB avança ao torná-la etapa final da educação básica, mas os problemas nessa etapa de ensino persistem.

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conferiu maior autonomia às escolas delegando a estas, em conjunto com a comunidade escolar, a tarefa de elaboração de seus projetos político pedagógicos, flexibilizou a organização do tempo escolar e a definição dos modelos e propostas pedagógicas, a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Permitiu a organização em séries, ciclos, e a definição sobre os sistemas de aprovação. Muitos estados implantaram, a partir de então, os sistemas de progressão continuada. Embora bastante interessante do ponto de vista pedagógico, o mesmo tem servido nas últimas décadas para ampliar o nível de

escolaridade da população, sem necessariamente garantir a aquisição de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. Muitos sistemas de progressão continuada têm-se transformado em sistemas de promoção automática, longe dos objetivos propostos. Em relação à esta questão a lei estabelece que

Respeitadas as normas nacionais e as do sistema de ensino, as escolas têm, de acordo com o artigo 12, a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo plano de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 175).

Ou seja, observa-se uma maior autonomia das instituições de ensino em executar a política pública em seus espaços considerando suas demandas, no entanto, muitos problemas dificultam o exercício desta autonomia.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996 os sistemas de ensino brasileiro sofreram grandes reformas. O país comemora nos últimos anos a universalização do ensino fundamental, no entanto o desafio é conseguir a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 99% das crianças em idade escolar são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental. Em contrapartida apenas 70% concluem este nível de ensino, muitos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É preciso considerar que a escola ainda é uma das instituições mais conservadoras de nossa sociedade, apesar de todos os esforços para romper com este paradigma. Nas últimas décadas, ela vem enfrentando todas as mazelas provocadas pelas concepções educacionais defendidas por organismos internacionais, que produziram um sistema de ensino público precário em qualidade e ainda extremamente excludente, embora os números garantam a universalização do acesso à educação básica. (PIMENTA, 2009, p. 154).

Ainda em relação ao governo de FHC é importante ressaltar outras ações realizadas em seu mandato no campo da educação. Além das medidas tomadas

para aprovação de uma lei de diretrizes que atendesse a necessidade do país naquele momento, pôs em andamento antes mesmo que isso acontecesse o *Programa Mãos à Obra, Brasil* que referiu-se à educação da seguinte maneira:

A educação, elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico. (PALMA FILHO, 2005c, p. 64).

Foi traçado então um Planejamento Estratégico que problematizou algumas lacunas da política educacional brasileira, referendou aspectos já tratados no Plano Decenal de Educação elaborado no governo anterior e estabeleceu prioridades entre estas a garantia do acesso, permanência e sucesso do aluno matriculado no ensino fundamental. Buscou-se ainda no referido documento incentivar a inovação, neste sentido apontou que seria preciso:

1) retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional; 2) aprovar uma lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades; 3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação mais ágil e menos burocrático; 4) modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola; 5) transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados. (PALMA FILHO, 2005c, p. 66).

Diante desses apontamentos a equipe do governo FHC agiu rapidamente para realizar as ações previstas no planejamento estratégico. Já foram apontadas neste documento como se deu a aprovação da LDB. O Conselho Nacional de Educação entrou em funcionamento em novo formato, criou-se um sistema nacional de avaliação de resultados: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos, posteriormente transformado em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para os cursos de pós-graduação.

Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi

implantado em 1º de janeiro de 1998. Vigorou até o ano de 2006 quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 FUNDEB ampliando sua abrangência para a educação básica. Essa mudança já se deu no governo de seu sucessor.

A principal consequência do FUNDEF foi obrigar estados e municípios a aplicarem no mínimo 15% de suas receitas no ensino fundamental e, desse montante, pelo menos 60%, destinam-se ao pagamento dos salários dos professores. Desse modo, pela primeira vez em nossa História, fica orçamentariamente definida a prioridade para com o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que são priorizados os recursos para os salários do pessoal do magistério. (PALMA FILHO, 2005c, p. 67).

A primeira consideração que se deve fazer à criação desse fundo é a ausência de compreensão por parte de seus idealizadores da política de educação como um processo, um sistema integrado que incorpora vários segmentos todos com o mesmo grau de importância.

Ao priorizar o ensino fundamental o FUNDEF exclui do processo as crianças em idade escolar do acesso à educação infantil que continuou sendo ofertada de acordo com a capacidade de atendimento, ao mesmo tempo em que relegou a outro plano um contingente significativo de jovens e adultos sem condição de conclusão do ensino médio e conseqüentemente do ensino superior.

A forma como a criação do fundo se deu contribuiu para o aparecimento de alguns problemas entre estes relacionados à infraestrutura, recursos humanos, insuficiência de recursos, institucionalização efetiva e significativa dos mecanismos de controle social.

Passados dez anos do prazo previsto para sua existência o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, mudança ocorrida já no governo do sucessor de FHC, Luis Inácio Lula da Silva.

As diferenças do FUNDEB em relação ao anterior pode ser explicitada brevemente da seguinte maneira: aumenta a vinculação de recursos federais de 18% para 20%, a União assume a co-responsabilidade pela educação básica, os valores calculados por aluno antes definidos pelo governo federal passam a ser calculados pelos Planos Estaduais e Municipais considerando assim as

particularidades de cada região do país, amplia a abrangência de financiamento para toda educação básica e estabelece piso salarial para os docentes.

É importante considerar neste contexto de mudanças a importância dos movimentos sociais e de organização de classe que historicamente lutaram em defesa de uma política pública de educação de qualidade que garantisse a democratização do acesso nas diferentes etapas de ensino.

No processo de transição do FUNDEF para o FUNDEB não foi diferente. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CONSED – Conselho de Secretários de Estado de Educação, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, entre outros movimentos da sociedade civil pressionaram o governo federal e trouxeram a tona discussões relevantes sobre os problemas identificados no FUNDEF e a necessidade de resolução em razão dos desafios postos à educação nacional.

A criação do FUNDEF e posteriormente do FUNDEB permitiu uma definição mais transparente quanto aos recursos destinados à educação, ainda que os valores possam ser considerados insuficientes e que estratégias utilizadas pelo governo como a desvinculação de recursos mediante a utilização das DRUs – Desvinculação dos Recursos da União venham sendo utilizadas com frequência para retirada de recursos da educação para outras necessidades.

Retomando as reflexos sobre as ações do governo de FHC destaca-se neste momento a elaboração iniciada em 1995 dos Parâmetros Curriculares finalizados em 1997. Sua elaboração deu-se da seguinte maneira:

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração. (BRASIL, 1997, p. 15).

Destaca-se novamente a intervenção de organizações da sociedade civil que contribuíram para pressionar e debater com os profissionais da educação e também com a sociedade civil entre estes os ligados Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) chegaram às escolas valorizados por alguns segmentos da educação, ao mesmo tempo em que, sofreram muitas críticas principalmente pela questão de sua execução, muitas vezes vista como impossível. Não é objetivo deste estudo analisar o referido documento, e sim apresentar as ações do governo FHC no campo da educação.

Ainda em relação à elaboração do Plano Nacional de Educação, como já dito anteriormente, o mesmo foi garantido pela constituição federal e ratificado pela Lei nº 9.394/96 (LDB). A referida lei estabeleceu prazo de um ano a contar de sua publicação para que a União realizasse em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios a criação desse documento que teria validade pelos próximos dez anos. O PNE deveria manter a sintonia com as diretrizes propostas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo em vista os compromissos já assumidos pelo Brasil na Tailândia.

Em 1998 foi protocolado pelo Deputado Ivan Valente (PT – SP) uma proposta construída por entidades educacionais, educadores, estudantes, enfim, pela sociedade brasileira a partir de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II) ocorridos nos anos de 1996 e 1997.

O PNE da sociedade brasileira (PNE-SC), como ficou conhecido o plano que se originou na sociedade civil, sustentava-se em dois grandes eixos: 1) a ampliação da ação do Estado na escola pública; e 2) a efetivação da gestão democrática da educação e da escola. (SILVA JUNIOR, 2002, p.204).

A sociedade civil brasileira sentia os efeitos da política econômica e social adota pelo governo e começou a se organizar no sentido de pressionar o governo a cumprir com o estabelecido na legislação educacional em vigor.

Tal iniciativa “forçou o governo a desengavetar” a sua proposta de PNE, apresentada ao Congresso Nacional dois dias depois (12/02/1998), “onde tramitou sob o nº. 4.173/98” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99). Por ter sido apresentado antes, o PNE da sociedade brasileira se beneficiou do direito de precedência e teve que ser discutido primeiro pelo Congresso Nacional, tendo sido designado relator da matéria o então deputado federal Nelson Marchezan (PSDB-RS). (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1642).

Como representante da bancada governista o deputado ao analisar o documento optou por apresentar um substitutivo ao projeto o que a partir dessa

estratégia garantiu prioridade ao projeto do governo. Após o trâmite de três anos o projeto de PNE foi aprovado pela câmara e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso constituindo-se na Lei Federal de nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. “O PNE-FHC, como ficou conhecido o plano concebido por iniciativa do governo, adaptava, em linhas gerais, as orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial.” (SILVA JUNIOR, 2002, p.204)

O PNE/2001 foi estruturado da seguinte maneira:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades. A segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena. A quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério. A quinta parte versa sobre o financiamento e gestão. Finalmente, a sexta parte aborda, à guisa de conclusão, o tema do acompanhamento e avaliação do Plano. Cada um dos 11 pontos mencionados é considerado sob três aspectos: diagnóstico; diretrizes; objetivos e metas. (apud SAVIANI, 2008, p. 273-274).

Ao proceder à análise dos dois projetos que entraram em tramitação, especialistas da área da educação, entre estes Brandão (2006); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Saviani, (2008); Valente e Romano (2002) assinalam que a questão do financiamento da educação é o ponto que mais destoou entre os dois e que conseqüentemente comprometeu o resultado das ações propostas.

O PNE elaborado pela sociedade previa não menos que 10% do PIB fossem destinados à política pública de educação de forma a garantir suas propostas. O Plano aprovado pelo governo baixou esse percentual para 7%.

Fernando Henrique Cardoso vetou ainda nove metas estabelecidas pelo PNE/2001 que se relacionavam a aumento de recursos e investimentos para educação, ciência e tecnologia.

Outros pontos que também receberam vetos do presidente foram:

a) ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até 6 anos; b) ampliação do número de vagas no ensino público superior; c) criação de um Fundo da Educação Superior; d) ampliação do programa de

crédito educativo; e) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; f) garantia de recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 159 apud MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1643).

A lógica de enxugamento da máquina estatal aliada aos investimentos focalizados na educação básica provavelmente balizaram as decisões do então presidente que assumiu em seu governo o princípio da racionalidade financeira e o atrelamento de suas ações ao ideário neoliberal que com certeza refletiram no resultado da educação pública de nosso país.

Em relação aos dados quantitativos pode-se dizer que ao final da década de 1990 o Brasil apresentou significativas melhoras como aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que em 2003 informou que entre os anos de 1990 e 2001 a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais cresceu de 82% para 87%. No mesmo intervalo de tempo, a taxa de matrícula líquida no nível fundamental para crianças de 7 a 14 anos elevou-se de 86% para 97%, e a taxa de matrícula líquida no ensino médio quase quintuplicou, passando de 15% para 71%.

No entanto, o que necessita ser questionado é em que condições estas matrículas foram ampliadas e qual o resultado qualitativo da presença dessas crianças e jovens nas escolas brasileiras. Em relação a esta questão faz-se necessário refletir sobre o conceito de alfabetização ao longo da história.

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Em 2001 foi criado o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) com o objetivo de revelar os índices de alfabetização da população adulta brasileira identificando quatro níveis de classificação no processo de alfabetismo funcional. São eles:

- analfabeto: são aquelas pessoas que não realizam tarefas simples de leitura e escrita, mesmo que alguns consigam identificar alguns números;
- rudimentar: se encontram nesse nível as pessoas que conseguem ler e escreve números usuais, manusear dinheiro para realizações comerciais cotidianas, realizar a leitura de textos curtos e de contextos familiares;
- básico: neste nível as pessoas já são consideradas alfabetizadas na medida em que já fazem a leitura de textos de média extensão, leem números de várias casas decimais, resolvem problemas com sequencia simples de operações. No entanto encontram dificuldade quando as operações exigem maior número de etapas ou relações;
- pleno: encontram-se neste nível as pessoas que não encontram restrições para o desenvolvimento da leitura e da escrita, além da realização de cálculos de maior complexidade.

Com base em uma metodologia de pesquisa, considerando a população entre 15 e 69 anos de idade, foram produzidos relatórios apontando os resultados do estudo.

Entre 2001 e 2005, o Inaf foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Interessam-nos neste momento os dados relativos ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso que em oito anos de mandato consecutivos realizou muitas ações no campo da educação, como já apontado neste texto. No entanto, as ações empreendidas neste governo, fortemente alinhadas aos interesses internacionais que serão tratadas em outro momento desta pesquisa, revelam a ampliação maciça da oferta de vagas, principalmente no ensino fundamental desacompanhada de um processo de aprendizagem de qualidade.

O relatório apresentado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro que considerou a questão da leitura e escrita da população brasileira traz dados que reforçam a afirmativa anterior.

Os dados, resultado da pesquisa realizada pelo IBOPE Opinião, mostram que 9% da população brasileira, na faixa de 15 a 64 anos, encontra-se na situação de analfabetismo. As pessoas alfabetizadas, por sua vez, foram classificadas em três níveis: 31% da população estudada foi classificada no nível 1 (rudimentar) de alfabetismo, ou seja, consegue retirar uma informação explícita apenas em textos muito curtos; 34% no nível 2 (básico) que consegue também localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão; e 26% no nível 3 (pleno) de alfabetismo, que é capaz de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto. Outro dado interessante levantado pelo estudo é que 37% dos brasileiros não lêem nada no trabalho e 41% deles não escrevem nada. As mulheres obtiveram melhor desempenho no teste aplicado, com uma média de 11,4 de acertos contra uma média de 10,3 de acertos masculinos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, online).

Pelos dados apresentados conclui-se que mais de 70% da população brasileira que passaram pelo processo de alfabetização apresentam deficiência em realizar atividades de escrita e confirmam o discurso recorrente de que existe uma formação muito precária dos estudantes brasileiros que saem da escola com certificado de conclusão em mãos sem os conhecimentos adquiridos a contento.

O aumento no índice de escolaridade da população na década em questão não significou oportunidades de aprendizagens reais, sendo que boa parte desse aumento pode ser creditada às mudanças no sistema de ensino com a utilização do sistema de progressão continuada que eliminou o processo de reprovação por série. Muitos alunos foram avançando de uma série para outra sem adquirirem os conhecimentos necessários para o avanço.

Presencia-se desde então uma mudança na cultura escolar em que a maioria dos estudantes não se sente estimulada a estudar, já que de qualquer maneira será aprovada.

O corpo docente que antes bradava contra esse formato de ensino foi cedendo e se rendendo às novidades, entre estas no estado de São Paulo pode-se citar o bônus oferecido às escolas com bom desempenho no sistema de avaliação do Estado. Quanto maior o índice de aprovação da escola maior o valor do bônus recebido. Escolas com mau desempenho são castigadas pela ausência do prêmio em dinheiro.

Fernando Henrique Cardoso deixou o governo em 2002. No ano seguinte, após eleição presidencial, assumiu seu mandato Luis Inácio Lula da Silva, ex-líder

sindical, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), um dos partidos de esquerda de maior expressividade no país.

Pela trajetória de oposição do PT ao governo de FHC acreditava-se que seu sucessor daria novos rumos ao país. De certa forma pode se dizer que isso aconteceu, no entanto, o atrelamento das ações aos ditames de órgãos de financiamento internacional ainda persistiram em seu governo ainda que com algumas características distintas do posicionamento de seu antecessor. No entanto, nada que se possa dizer que tenha se tratado de um rompimento radical com a política econômica adotada anteriormente.

E nem poderia ser muito diferente, o país ao assumir os compromissos com os organismos internacionais tinha que cumprir o estabelecido sob pena de retaliações e multas contratuais impagáveis.

O presidente Luis Inácio Lula da Silva também governou o país por dois mandatos consecutivos. Durante seu governo foi alvo de vários escândalos envolvendo a compra de votos na câmara e desvio de dinheiro. No entanto sua credibilidade junto à grande parte da população brasileira permitiu uma certa blindagem de sua imagem, não ficando associada aos problemas surgidos.

Em seu governo entra em ação o Programa *Uma Escola do Tamanho do Brasil*. Neste sentido,

[...] mostra-se determinado, segundo as concepções e as diretrizes do programa de educação para o Brasil, a reverter o processo de *municipalização predatória* da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

Para garantir a educação como direito, o projeto de educação do governo Lula obedecerá a três diretrizes gerais: a) a democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 209, grifo do autor).

Em relação ao principal documento brasileiro que trata da política educacional do país o PNE “cumpre destacar que Luís Inácio Lula da Silva, durante seu duplo mandato presidencial (2003/2006 – 2007/2010), também “[...] não mobilizou a base parlamentar governista para a derrubada dos vetos ao PNE no

âmbito do Congresso Nacional.” (BRANDÃO 2006, p. 22 apud MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2013, p. 1644).

Essa era uma das promessas de campanha que jamais foi cumprida, nem mesmo a revisão do plano que deveria ser feita após quatro anos de sua criação não foi assumida.

O governo de Luis Inácio Lula da Silva implementou alguns projetos grandiosos em seu governo, do ponto de vista quantitativo e aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE aprovado em 24 de abril de 2007 teve como objetivo melhorar a educação em todas suas etapas num prazo de quinze anos. Este documento ressaltou a necessidade de se pensar em ações de combate a problemas sociais que influenciam no processo de aprendizagem com qualidade.

Neste governo houve ainda a implementação de diversos programas para o atendimento do ensino médio e superior. Entre estes pode-se citar o *Programa Universidade para Todos (Prouni)* instituído em pela Lei de nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que tem como objetivo “a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.” (BRASIL, online).

Desde sua implantação dados disponibilizados pelo Ministério da Educação apontam para a concessão de 1,2 milhão de bolsas sendo 68% deste montante integrais.

A implantação do Prouni possibilitou o ingresso de estudantes da rede pública às universidades tendo em vista ser este um dos critérios de inserção. Estudantes da rede privada só podem participar mediante a comprovação de terem cursado o ensino médio na rede particular mediante bolsa integral.

Uma crítica que pode ser feita ao programa é que o investimento financeiro nas universidades particulares mediante o pagamento das mensalidades não garante a permanência do estudante na escola com qualidade e igualdade de oportunidade. Muitos bolsistas do Prouni frequentam as instituições de ensino em situação precária, sem recursos para o material didático, alimentação e transporte. A permanência destes estudantes se dá em situação fragilizada, a maioria precisa recorrer ao trabalho para manter-se na escola, tem pouco tempo para estudar e já traz uma defasagem em seu processo de ensino aprendizagem em face das questões já apontadas anteriormente. Somente os alunos de cursos integrais

contam com o auxílio de uma bolsa que auxilia no custeio de suas despesas acadêmicas e de manutenção nos estudos.

O Programa permitiu por outro lado resolver o problema financeiro de muitas instituições de ensino que mediante adesão receberam incentivos fiscais interessantes. É importante destacar a vertiginosa expansão das instituições de ensino na rede privada que tem início já no governo de FHC.

Dados do INEP apontam que em 1994 o país contava com 1.661.034 matrículas no ensino superior, destas 970.584 na rede privada de ensino e 690.450 na rede pública. Sete anos depois o número de matrículas na rede privada salta para 2.091.529, um crescimento de 115%, contra crescimento de 36% na rede pública.

Muitas destas instituições mantêm seu quadro docente em situação precária de trabalho (contratos temporários e em regime horista, pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolvimento de pesquisas, ausência de instalação adequada para orientação de trabalhos acadêmicos, entre outras questões).

Em 2003, início do governo Lula o país contava com 3,94 milhões de estudantes no ensino superior. Dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2009 apontaram um crescimento de 65% nas matrículas. Esse número próximo a casa dos 6 milhões revela ainda que 75% são da rede privada.

Em relação às instituições públicas de ensino o governo Lula lançou o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni* instituído pelo Decreto n° 6096 de 24 de abril de 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência do estudante à educação superior.

Segundo o governo federal

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. [...] As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (BRASIL, online).

Diante destas medidas é importante considerar novamente que a simples expansão de vagas não garantirá o sucesso escolar de nossos discentes. Um dos

maiores problemas a serem equacionados pelos gestores educacionais e todos os sujeitos envolvidos com a educação brasileira diz respeito à permanência com sucesso no processo de aprendizagem.

Em relação ao investimento financeiro na política pública de educação no governo Lula cresceu, ou seja,

“[...] o aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.” (BRASIL, online).

No entanto é importante considerar que tais investimentos não conseguem atender à necessidade de nossa política educacional que ampliou consideravelmente o número de matrículas. Muitos equipamentos educacionais enfrentam problemas de infraestrutura, a remuneração dos servidores é outro problema, entre outras questões.

Houve uma preocupação em iniciar um processo de redefinição da política educacional até então voltada para o ensino fundamental prioritariamente. Mudanças recentes na LDB definida pela Lei nº 12.796 de 2013 ampliam a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, ou seja, da pré-escola ao ensino médio. Os Estados e municípios têm até 2016 para se organizarem em relação à oferta de vagas a todos que demandarem. Estabelece ainda a frequência mínima obrigatória de 60% para alunos matriculados na pré-escola.

Neste sentido o artigo 4º. da referida lei passou a vigorar da seguinte maneira:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, online)

Diante de tão recente alteração ainda é impossível analisar seu impacto até mesmo porque o poder público tem prazo legal para se adaptar. O que importa refletir é que ampliar a obrigatoriedade do ensino é importante, contudo é preciso se considerar outros fatores que influenciam na permanência e sucesso dos alunos nas escolas brasileiras.

Caso contrário continuar-se-á a reproduzir em nosso sistema de ensino a lógica que valoriza a certificação, a formação voltada aos desejos e anseios do mercado e que desconsidera o sujeito em formação.

1.2 A Influência do Neoliberalismo na Educação

Para compreender as transformações ocorridas na Política Educacional Brasileira nas últimas décadas é necessário considerar também a influência da ideologia neoliberal nessa sociedade que afetou indistintamente todas as políticas públicas.

A opção da pesquisadora em apresentar essa influência nesta seção se deu em face da necessidade de se apontar com maior detalhamento os principais impactos provocados na política pública de educação, ainda que não seja este o objeto de estudo do trabalho. Pretende-se dessa forma compreender os principais aspectos do neoliberalismo e suas manifestações na política educacional.

O neoliberalismo surgiu na região da Europa, império do capitalismo, logo após a II Guerra Mundial. O principal argumento de defesa de seus defensores relacionava-se a ameaça à liberdade por parte do Estado na medida em que desempenhava o papel de limitador dos mecanismos de mercado.

A princípio os ideais defendidos pelos neoliberalistas não tiveram o apoio imediato da sociedade que naquele momento histórico vivia o auge do crescimento e desenvolvimento econômico.

A partir da década de 1970, “[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” o ideário neoliberal começa a ganhar credibilidade (ANDERSON, 1995, p. 10).

A responsabilidade pela crise vivida pelos países naquele momento era creditada ao poder excessivo dos sindicatos, considerado nefasto, além do movimento operário que segundo críticos da época “[...] havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.” (ANDERSON, 1995, p. 10).

A partir deste diagnóstico a solução apresentada para o enfrentamento da crise seria a manutenção de um Estado forte em sua capacidade de controlar o dinheiro e enfraquecer a capacidade organizativa dos trabalhadores via sindicato, por exemplo. Em contrapartida esse mesmo Estado deveria posicionar-se em investimentos parcursos em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Algumas estratégias começam então a serem utilizadas para o enfraquecimento do sindicato e conseqüente desmobilização da classe trabalhadora, pois naquele momento o mais importante seria a estabilidade monetária. Para isso apontava-se como necessidade fundamental uma disciplina orçamentária capaz de conter os gastos com o bem-estar e também a criação de um exército de reserva de trabalhadores com o objetivo principal de quebrar os sindicatos.

Outras ações como reformas fiscais também foram apontadas para compor o pacote de enfrentamento da crise. Acreditava-se que “[...] o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos” mesmo que à custa de muito sofrimento da classe trabalhadora (ANDERSON, 1995, p. 11).

A hegemonia neoliberal levou cerca de dez anos para se afirmar, pois precisou aguardar a mudança de lideranças políticas estratégicas que deram ancoragem para sua consolidação. Entre estas lideranças pode-se citar Margareth Thatcher na Inglaterra eleita em 1979; nos Estados Unidos em 1980 chega ao poder Reagan e em 1982 Kohl derrota seu adversário na Alemanha. Em 1983 foi a vez da Dinamarca que passou a ser governada por Schluter, líder de coalizão clara de direita em um país modelo de Estado de bem-estar. Outros países aos poucos foram mudando suas lideranças fertilizando o terreno para que a ideologia neoliberal frutificasse.

“Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” e, as principais ações dos países já citados, salvo as particularidades de suas economias, relacionaram-se a elevação da taxa de juros, abandono sobre o controle de fluxos financeiros, criação de níveis de desemprego massivos, forte repressão às greves com a imposição de legislação anti-sindical, amplo corte em gastos sociais e finalmente um amplo programa de privatização (TORRES, 2011, p. 107).

É importante ressaltar que a adesão inicial a esse modelo ocorreu mediante aceite de lideranças políticas de direita radical, no entanto pouco tempo depois até partidos que se declaravam de esquerda, entre estes os socialdemocratas, assumiram os princípios neoliberais:

Neste contexto político extremamente favorável o ideário neoliberal se consolidou oferecendo em contrapartida as condições necessárias para que o capitalismo obtivesse avanços significativos.

É inegável que o neoliberalismo instituiu ações exitosas entre estas pode-se citar a competência em deter a gigantesca inflação dos anos de 1970 que no início da década apresentava índice de 8,8% passando no início dos anos de 1980 a 5,5%. A deflação também demonstrou avanços consideráveis. “Se, nos anos 70, a taxa de lucro das indústrias nos países da OCDE caiu em cerca de 4,2%, nos anos 80 aumentou 4,7%.” (ANDERSON, 1995, p.15).

Em relação aos empregos, ou melhor, ao aumento das taxas de desemprego “[...] concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente” o êxito também foi alcançado. A taxa média de

desemprego dobrou na década de 1980 em relação à década anterior que era de 4% (ANDERSON, 1995, p.15).

O grau de desigualdade, objetivo extremamente importante ao neoliberalismo também aumentou. “[...] a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80, e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente do que os salários.” (ANDERSON, 1995, p.15).

Todos estes resultados satisfatórios em relação à deflação, lucros, empregos e salários demonstram o sucesso da empreitada neoliberal. No entanto, seus idealizadores acreditavam que após um período de transição o crescimento econômico retornaria desta vez completamente regulado pelo mercado. O que se observa é que este aspecto ficou só na crença.

[...] todas estas medidas haviam sido concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70. (ANDERSON, 1995, p.15).

O cenário político e econômico, nas últimas décadas evidencia sua capacidade de promover desigualdades sociais cada vez mais acentuadas. O ideário de crescimento e desenvolvimento, tão defendido pela corrente neoliberal não logrou o êxito esperado e, ao contrário, aumentou a distância entre as parcelas mais empobrecidas dos que concentram maior parte da riqueza.

Outra contradição inegável dessa forma de conceber a sociedade foi apontado por Torres (2011, p. 110) da seguinte maneira:

“[...] por um lado, os modelos neoliberais (e neoconservadores) promovem a autonomia individual (isto é, o individualismo possessivo), mas, por outro, promovem as obrigações públicas de todos os cidadãos, dificilmente conciliáveis com o individualismo possessivo”.

A satisfação individual é estimulada de forma a garantir o consumo e criar novas necessidades agregando valor a produtos e serviços.

A desregulamentação financeira encabeçada pela política econômica neoliberal criou condições favoráveis para a inversão especulativa do que produtiva. Por tudo que foi exposto até aqui é importante compreender que o neoliberalismo deve ser considerado

[...] um projeto sério e racional, uma doutrina coerente e uma teoria vinculada e reforçada por certos processos históricos de transformação do capitalismo. É uma doutrina, pelo menos de fato, conectada com uma nova dinâmica tanto tecnológica e gerencial quanto financeira dos mercados e da competição. (THERBORN, 1995, p. 182).

Seu raio de ação encontrou equilíbrio no processo de expansão capitalista solidificando a ambos. Ou seja, as estratégias utilizadas pelo modo de produção capitalista a partir dos princípios neoliberais foram amplamente amparadas por esse novo modo de ver e pensar o mundo.

Nas últimas décadas além do enfraquecimento da classe trabalhadora mediante esfacelamento dos sindicatos e aumento assustador dos níveis de desemprego outras estratégias foram utilizadas em busca do fortalecimento do mercado e controle da economia em níveis mundiais.

Suas ações foram detalhadamente planejadas pelos seus defensores logicamente representados pelas lideranças do primeiro mundo e conseguiram num ritmo relativamente intenso envolver a grande maioria dos países em uma lógica de comando e poderio econômico.

Como consequência desse novo olhar sob a sociedade o mundo presenciou conflitos políticos, bélicos, promessas não cumpridas e uma mudança sem precedentes na história do processo de produção e reprodução da força de trabalho resultando no que todos chamam de globalização mundial.

No contexto atual, fortemente marcado pelos reflexos da globalização percebe-se o agravamento das diversas expressões da questão social exigindo a criação de novas estratégias para seu enfrentamento.

A globalização é um fenômeno social que atingiu os países em escala global. Surgiu para atender aos objetivos do sistema capitalista e principalmente dos países desenvolvidos. É considerada a fase mais avançada do sistema capitalista.

É um processo que promoveu a integração mundial mediante inovações tecnológicas e o incremento no fluxo comercial mundial. Expandiu-se mediante formação de blocos econômicos entre diversos países que buscavam seu fortalecimento no mercado que já se mostrava cada vez mais competitivo.

A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia, da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma

transformação profunda da divisão internacional do trabalho. Juntamente com esta modificação da divisão internacional do trabalho, dá-se uma readequação da integração econômica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais. (TORRES, 2011, p. 111).

A globalização pode ser caracterizada em duas etapas distintas: a primeira que compreende o período entre o final da 2^a. Guerra até os anos de 1960 e atingiu os países desenvolvidos e a segunda ocorrida a partir de 1960 e que atingiu uma grande parte dos países subdesenvolvidos e posteriormente os países que compunham a ex-URSS.⁶

Após a 2^a. Guerra Mundial (1939-1945) os EUA saíram vitoriosos da batalha e traçaram novas estratégias de fortalecimento de sua economia e dos países a eles aliados. “A primeira etapa da globalização foi dominada pela transferência maciça de recursos dos Estados Unidos para a Europa e para o Japão.” (SINGER, 2006, p. 20).

Grandes empresas norte-americanas criaram filiais nos países da Europa ocidental⁷. Os países europeus e o Japão conseguiram reconstruir seus parques industriais incorporando a tecnologia e o padrão de consumo americano. “Gradativamente, as diferenças entre todas as economias envolvidas na globalização foram sendo eliminadas até constituírem um todo econômico bastante homogêneo.” (SINGER, 2006, p. 20).

As economias mais debilitadas pela guerra (Alemanha e Japão) cresceram em uma proporção superior às demais se equiparando ao padrão que até então apenas os EUA detinham.

A partir de 1970 as economias capitalistas iniciaram um processo de abertura de seus mercados internos aos produtos industrializados dos países pertencentes ao Terceiro Mundo, ou seja, países considerados em desenvolvimento. “O grande capital passou a implantar, sobretudo em países em processo de industrialização, todo um novo parque industrial destinado a abastecer os mercados dos países do Primeiro Mundo.” (SINGER, 2006, p. 21).

⁶ Países que compunham a ex-URSS: Rússia, Estônia, Letônia, Lituânia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Cazaquistão, Uzbequistão, Quirguízia ou Quirguistão, Turcomenistão e Tadjiquistão.

⁷ Países pertencentes à Europa Ocidental: (França, Irlanda, Reino Unido, Países Baixos, Bélgica, Luxemburgo, Islândia, Suíça, Liechtenstein, Andorra, Noruega, São Marino, Mônaco, Áustria, Dinamarca, Itália, Portugal e Espanha).

O Brasil destacou-se neste momento como um dos mais importantes países no processo de globalização em função de seu desenvolvimento provocado pelo “Milagre Econômico”.

Nos anos 80 do século passado os países latino americanos enfrentaram grandes problemas em função do alto endividamento externo contribuindo para que o fluxo industrializador se deslocasse para a Ásia oriental: Hong Kong, Coreia do Sul, Taiwan e Cingapura. Esses países “[...] viram suas economias crescerem em ritmo intenso, estimuladas pela expansão das exportações industriais, sobretudo para o Norte.” (SINGER, 2006, p.21).

A década de 1990 foi marcada principalmente pelo fim do confronto político-ideológico entre capitalismo e socialismo. A queda do muro de Berlim ocorrido em 1989 foi o principal marco de consolidação da soberania capitalista. Deste período em diante iniciou-se o aprofundamento do ideário neoliberal tonando-se a principal corrente ideológica defendida pelos países.

A partir do que já foi exposto é importante compreender que o processo de globalização não pode ser naturalizado visto que “[...] é produto de uma estratégia norte-americana, que levou ao controle quase absoluto dos Estados Unidos que submeteram o conjunto da economia mundial capitalista à lógica financeira global.” (PASTORINI, 2004, p. 29).

Alguns setores da economia tiveram resultados positivos a partir do processo de globalização entre eles pode-se citar: o setor automobilístico, o de geração de energia, o das telecomunicações, o de serviços. A velocidade das informações compartilhadas simultaneamente em diferentes países, a evolução da segurança e tecnologia dos meios de transporte dando a sensação de diminuição das distâncias entre cidades e países, o desenvolvimento do turismo como estratégia de aquecimento de economias locais, entre outros fatores servem de exemplo.

No entanto, há que se considerar que “[...] esse mesmo sistema, que ampliou sem precedentes a técnica, a ciência e a riqueza, tem se deparado, em escala ascendente, com um crescimento exponencial da desigualdade social, da pobreza e da miséria.” (MARANHÃO, 2009, p. 93).

Todos os esforços utilizados no processo de globalização trouxeram também consequências consideradas negativas que contribuíram significativamente para o aprofundamento da questão social. Pode-se citar o impacto da reestruturação

produtiva, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. A seguir estão apresentados alguns aspectos relevantes deste processo.

1.2.1 Revolução tecnológica, precarização do trabalho: desafios à classe trabalhadora

A revolução tecnológica, considerada a Terceira Revolução contribuiu significativamente para que os objetivos do mundo globalizado se concretizassem. Trouxe consigo mudanças significativas no que diz respeito ao aumento da produtividade do trabalho e suas consequências.

Além da substituição do trabalho humano pelo computador, parece provável a crescente transferência de uma série de operações das mãos de funcionários que atendem o público para o próprio usuário. É a difusão do autosserviço facilitado pelo emprego universal do microcomputador. (SINGER, 2006, p. 17).

Acrescentou-se ainda a expansão de produtos na área de entretenimento e prestação de serviços que também sofreram influências importantes.

Antes de tratar da questão da precarização do trabalho é importante recuperar questões preliminares que envolvem esta questão. O fortalecimento de grupos multinacionais poderosos influenciou sobremaneira a relação entre empresas e trabalhadores no mundo.

Se no passado quem detinha o poder de decisão sobre questões econômicas eram os governos, na atualidade essas empresas ditam as 'regras do jogo'. E para conseguir manter a competitividade e sobreviver no mercado com melhores preços e qualidade houve um forte investimento em tecnologia reestruturando o processo de produção.

“Todo esse processo trouxe mudanças importantes no mundo do trabalho, tanto na organização do processo de produção propriamente dito quanto na organização dos trabalhadores e nos direitos por eles conquistados.” (PASTORINI, 2004, p. 30).

A modernização empresarial proposta seguramente “[...] expulsa do emprego milhões de pessoas que cumprem tarefas rotineiras, que exigem um

repertório limitado de conhecimentos e, sobretudo, nenhuma necessidade de improvisar em face de situações imprevistas.” (SINGER, 2006, p.18).

Nestas tarefas o cérebro eletrônico é facilmente utilizado tanto pela sua melhor eficiência em relação aos seres humanos, quanto pelo custo. Em contrapartida “[...] tanto transformam o trabalhador em mero apêndice da máquina, quanto diminuem as imperfeições e o tempo do processo produtivo, criando movimentos uniformes e contínuos.” (MARANHÃO, 2009, p. 102).

O desemprego estrutural é resultante deste processo de automação dos processos produtivos e expulsa do mercado um número significativo de trabalhadores que terá que se recolocar em outros tipos de ocupação ou profissão. Na maioria dos casos atinge setores que exige pouca qualificação e habilidades específicas do trabalhador o que dificulta ainda mais sua recolocação no mercado de trabalho.

Os postos de trabalho extintos pelo processo de desemprego estrutural não são repostos. Observam-se dois fatores importantes: a automação dos serviços provoca em primeiro lugar a expulsão dos trabalhadores que exercem o serviço. Em outras áreas aceleram o processo de produção exigindo um número menor de trabalhadores para realizar a mesma tarefa, descartando logicamente a mão de obra excedente.

Cria-se neste sentido a necessidade de trabalhadores polivalentes, qualificados a atender às diversas necessidades do mercado em constante transformação.

Nesta busca incessante em atender às necessidades do mercado as empresas se reorganizam; “[...] cria-se uma ‘empresa mãe’ (holding), que reúne em torno de si pequenas e médias empresas que fornecem produtos e serviços, estabelecendo-se a chamada terceirização.” Por sua vez, as empresas terceirizadas tendem a precarizar as relações de trabalho de seus funcionários, muitas vezes trabalhando na informalidade e se eximem das responsabilidades trabalhistas conquistadas. Outro agravante é a possibilidade do trabalho em instalações precárias ou até mesmo em fundos de quintal e a presença não rara da utilização da mão de obra infantil (IAMAMOTO, 2007, p. 31-32).

Em relação à classe trabalhadora observa-se que

[...] as tendências do mercado, apontadas por inúmeros estudiosos, indicam uma classe trabalhadora polarizada, com uma pequena parcela com emprego estável, dotada de força de trabalho altamente qualificada e com acesso a direitos trabalhistas e sociais e uma larga parcela da população com trabalhos precários, temporários, subcontratados etc. (IAMAMOTO, 2007, p. 32).

Há pouco tempo presenciava-se a preocupação com o exército de reserva, ou seja, com a massa de trabalhadores desempregados necessários ao desenvolvimento do capital. Na atualidade a preocupação volta-se também para indivíduos que por diversas razões estão à margem do mercado.

Enquanto a economia capitalista vem demonstrando uma enorme capacidade de reestruturar continuamente seus mecanismos de acumulação, com o objetivo de aumentar a taxa de lucros das empresas transnacionais, o tempo médio de procura por trabalho tem crescido ano a ano. O mundo industrializado se caracteriza, cada vez mais, pelo desemprego de longa duração, que está privando uma parcela considerável de trabalhadores da possibilidade de sustento. (MARANHÃO, 2009, p. 94).

Estas pessoas se submetem aos chamados subempregos em busca de sobrevivência. Estas estratégias possibilitam, quando muito, a manutenção diária de necessidades imediatas como alimentação, por exemplo. Presencia-se o surgimento de uma “[...] nova pobreza de amplos segmentos da população, cuja força de trabalho não tem preço, porque não tem mais lugar no mercado de trabalho.” (IAMAMOTO, 2007, p. 33).

Presenciam-se mudanças não só nos métodos de produção, mas também na criação de novas formas de trabalho, na contratação da mão de obra, nos níveis de desemprego, na organização dos trabalhadores cada vez mais esgarçada, nos níveis de pobreza e desigualdades sociais e retraimento dos direitos sociais.

A flexibilização na contratação dos trabalhadores, que agora se apresentam em grande quantidade como temporários, casuais, subcontratados, etc., vem acompanhada de uma menor segurança de emprego e de um maior nível de demissão a curto prazo, sem a cobertura da proteção social correspondente. (PASTORINI, 2004, p. 34).

Essas novas modalidades de trabalho cada vez mais precárias são instaladas com a plana aceitação da classe trabalhadora que se encontra desmobilizada e despolitizada. É importante destacar que

As vantagens da “flexibilização externa” sempre foram conhecidas e, se as empresas pudessem optar, teriam-na praticado desde sempre. Se até meados dos anos 70 não o puderam fazer, é porque foram coagidas pelo poder conjunto de sindicato e partidos democráticos de massa. Os sindicatos tinham poder para obrigar os empregadores a conceder o padrão legal e contratual de relação de emprego, ou seja, emprego em tempo integral com todos os direitos assegurados à totalidade dos que trabalhavam para eles. (SINGER, 2006, p. 26).

Na atualidade as organizações de classe não conseguem a adesão da classe trabalhadora, os contratos de trabalho temporário são realizados com o consentimento dos sindicatos e do próprio trabalhador que foi perdendo ao longo dos últimos anos seu poder de reivindicação e organização de classe. Neste sentido as mudanças realizadas pelo capital no mundo do trabalho “[...] conta, cada vez mais, com o consentimento e ‘aceitação’ dos trabalhadores aos sacrifícios a eles impostos através de uma verdadeira reforma moral e intelectual que busca construir uma nova cultura do trabalho.” (PASTORINI, 2004, p. 35).

A ausência do movimento sindical entre outras questões deixa a mercê da própria sorte um número significativo de trabalhadores que são expulsos do mercado de trabalho agravando as desigualdades sociais dando origem a uma categoria que não é reconhecida enquanto trabalhadora visto que não tem trabalho e conta fatalmente com amparo de políticas públicas que não atendem completamente suas necessidades.

Pelas reflexões apresentadas pode-se perceber qual foi a herança deixada pelo ideário neoliberal à sociedade de maneira geral, ou seja, “[...] uma sociedade profundamente desagregada e distorcida, com gravíssimas dificuldades em se constituir do ponto de vista da integração social e com uma agressão permanente ao conceito e à prática de cidadania.” (BORÓN, 1995, p. 187).

Esta ideologia foi impregnada nas mais diferentes economias como a única opção possível, como se não houvesse alternativas de construção societária.

Neste sentido a ideologia burguesa busca incessantemente “[...] a legitimação do capitalismo atual, fazendo-o aparecer como se fosse o último modo de produção da história.” (BORÓN, 1995, p. 186).

Como todo sistema social e econômico sabe-se que está destinado a perecer. Os desdobramentos causados nas mais diversas economias mundiais já nos deixam pistas de que sua eternidade pode e deve ser questionada.

É difícil explicar o fato de que “[...] temos um capitalismo irracional que não pode, sequer, alimentar a toda população do planeta, mas que destrói colheitas e alimentos todos os dias.” Ou ainda como justificar sua imortalidade ao presenciar um “[...] capitalismo predatório, um capitalismo de desperdício, um capitalismo que tem 32 milhões de desempregados na zona mais produtiva do mundo.” (BORÓN, 1995, p. 186).

Os desafios enfrentados pelo neoliberalismo no mundo desenvolvido e também nos países da periferia dão sinais de seu esgotamento o que vem mostrar que a defesa de sua eternidade é uma ilusão maliciosa.

Alguns autores se contrapõem a esta corrente que eterniza este modelo e já ousam apontar indícios de um pós-neoliberalismo. Alguns aspectos já apontados neste texto servem de argumentos entre estes a capacidade de produzir grandes mazelas até mesmo nos lugares mais desenvolvidos do mundo.

Therborn (1995, p. 182) afirma que o pós-neoliberalismo

Será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político.

O autor ressalta a necessidade de seriedade por parte da corrente ideológica de esquerda para os enfrentamentos que serão necessários. Enfrentamentos não necessariamente revolucionários, mas, sobretudo pautados em análise coerente da sociedade e de reais possibilidades de mudanças.

Aponta para a necessidade de “[...] conhecer as novas formas de injustiça social e, sobretudo, os mecanismos e os processos concretos que introduzem e reproduzem a miséria, a doença e a violência.” (THERBORN, 1995, p.182).

Como já apontou Paulo Netto (1999, p. 29) “[...] a tarefa dos opositores do neoliberalismo não consiste apenas em criticá-lo, mas sobretudo, em oferecer alternativas a ele.”

Neste sentido é preciso “[...] reconhecer o valor da capacidade de gerenciamento, ao mesmo tempo em que devemos aprender a manejar a produção, a administração e a direção macroeconômica e macropolítica.” (THERBORN, 1995, p. 182).

Esse é um grande problema enfrentado em algumas sociedades. A substituição por lideranças políticas de direita por alas esquerdistas não significou necessariamente mudanças significativas. Existe uma crítica ferrenha que alega que ao chegar ao governo não conseguem implementar ações eficientes pois falta-lhes capacidade de gerenciamento e administração.

Há ainda os casos de líderes que ao assumir o comando da nação continua a executar os projetos com as diretrizes deixadas pelo antecessor que até então era seu opositor declarado.

Thermón (1995, p. 183-184) aponta para a necessidade de “[...] ampliar a sensibilidade artística na arte política da comunicação de massas.”

A ausência de lideranças políticas e de movimentos organizados da sociedade por consequência de tudo que já foi exposto até o momento vem favorecendo o desmantelamento de conquistas importantes da sociedade que precisa se articular para o enfrentamento do inimigo.

Ao analisar o processo de instauração da ideologia neoliberal ficam evidentes as contradições causadas na sociedade em escala global. Os êxitos alcançados quanto mais positivos se apresentam para a economia e para o capital mais nefasto se mostram às parcelas mais empobrecidas da sociedade.

É uma contradição impossível de ser equacionada tendo em vista que suas estratégias de avanço provocam as mazelas presentes na sociedade de forma intencional e não casual.

Na esfera social os reflexos desse processo vêm sendo enfrentado pelos governos com políticas paliativas, baixo investimento financeiro e transferência maciça para a sociedade civil de ações de responsabilidade do Estado.

Este Estado, cada vez mais mínimo para o social, se ausenta de suas responsabilidades na esfera das políticas públicas e lança-se numa posição de regulador das relações entre capital e sociedade.

No Brasil vale lembrar que “[...] o pacto social plasmado na Constituição de 1988 equivalia, no plano econômico, à redução das taxas de exploração e, no plano político, à construção de mecanismos democráticos de controle social.” (PAULO NETTO, 1999, p. 78).

Ironicamente todo o processo de construção desta carta magna que contou em sua elaboração com o grande apelo e contribuição de movimentos organizados da sociedade civil e de lideranças políticas coerentes com o novo pacto social almejado foi ofuscado pelos ditames da nova ordem mundial logo após o processo de eleições diretas presidenciais.

Deste período em diante nosso país enfrentou o sucateamento da máquina estatal e de seus serviços prestados no âmbito das políticas sociais, a diminuição gradativa e crescente no orçamento destinado à estas e o aumento das desigualdades sociais.

Presencia-se o aumento da violência, da criminalidade e a perda de esperança e expectativa de melhores condições de vida. A camada mais empobrecida da população que sofre diretamente os reflexos causados pela opção política defendida pelos seus governantes enfrenta ainda o preconceito disseminado na sociedade e torna-se alvo constante da mídia e da burguesia em geral sendo estigmatizada e culpabilizada muitas vezes por seus fracassos.

1.2.2 Neoliberalismo e educação

A ideologia neoliberal produz seus reflexos nas diferentes políticas sociais entre estas a política pública de educação. Os defensores do neoliberalismo apontam para que o Estado se distancie das diversas esferas sociais transferindo suas responsabilidades para o mercado e para a sociedade civil.

No entanto duas áreas são apontadas como prioritárias para a intervenção estatal: a educação e a segurança. Em relação à questão da segurança a preocupação é pela manutenção da ordem e aceitação das mudanças propostas sem conflitos. Neste sentido o Estado deve manter um aparato capaz de desarticular as manifestações e questionamentos por parte de grupos organizados de trabalhadores e da própria sociedade civil.

No campo da educação a preocupação é que esta seja compreendida como a chave para a erradicação da pobreza gerando oportunidade para que todos se

insiram na era do conhecimento prioritariamente ofertado na educação básica. A educação seria a responsável pela formação do homem liberal, ou seja, competitivo, tecnicamente flexível, capaz de adaptar-se às mudanças impostas pelo mercado.

Outra função importante da educação para a ideologia neoliberal “[...] é a difusão do liberalismo como única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado” perante a sociedade garantindo sua adesão voluntária e pacífica (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 4).

De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). (ANDRIOLI, 2002, online).

Para cumprimento das metas impostas pelos organismos internacionais iniciadas pelo Consenso de Washington e posteriormente pela participação na Conferência de Jomtien o país recorreu a uma série de medidas para adequar nossa política educacional e garantir o alcance dos objetivos pré-fixados.

Contou ainda com o a liberação de crédito para financiamento de projetos que se por um lado permitiu a realização de investimentos na política educacional, por outro obrigou o país a realizar inúmeras estratégias para o cumprimento dos contratos de financiamento sob pena de multas impagáveis e rompimentos contratuais.

O Banco Mundial mediante atuação principal do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi sem dúvida um grande investidor na política educacional brasileira. Os empréstimos concedidos

[...] integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’ trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. (FONSECA, 2011, p. 164).

Neste sentido ao submeter-se a estes contratos o país assumiu uma dívida que foi custeada por todos os cidadãos a um preço nem sempre justo. Esses contratos de financiamento mercantil geralmente estiveram atrelados a um projeto de desenvolvimento das políticas públicas.

O Banco Mundial ao longo das últimas décadas ofereceu créditos aos países em diferentes modalidades, uma delas, utilizada até final da dos anos de 1970 era o chamado *crédito de investimento*. Nele “[...] os juros eram cobrados a taxas fixas, e a participação do banco limitava-se à definição das condições do financiamento, à supervisão da execução das ações pelas instituições locais e à avaliação dos benefícios sociais dos projetos.” (FONSECA, 2011, p. 166-167).

Os anos de 1980 marcam uma mudança estratégica na política de investimento do banco que passou a oferecer um modelo denominado *crédito de base política* que pretendia promover políticas de ajustamento nos países em desenvolvimento. “Estas políticas incluíam o controle do investimento no setor público, a realização de reformas administrativas, a estabilização fiscal e monetária, o reforço do setor privado, a redução do crédito interno e das barreiras do mercado.” (FONSECA, 2011, p. 167).

Esse tipo de crédito costuma envolver diversos setores econômicos e sociais atrelando o desempenho de um ao outro o que exige bastante rigidez no compromisso assumido por todos envolvidos.

Outra modalidade foram os *créditos de ajustamento setorial* que tem as mesmas características do crédito anterior. A principal diferença está no prazo do financiamento que neste caso costuma ser menor por isso são destinados a ações macroeconômicas.

Em alguns casos o banco utiliza ainda a combinação entre empréstimos convencionais (de investimento) com os de ajustamento.

No caso do Brasil o Banco Mundial oferece apoio técnico e financeiro relacionado à política educacional desde 1971, no entanto, a partir da década de 1990 essa parceria ganhou maior evidência.

Na ótica neoliberal a educação é vista como mercadoria e não como direito, o Estado deve incentivar a ação da iniciativa privada neste campo gerando a concorrência que como consequência poderá gerar a melhoria da educação.

A prioridade de investimento público é dada às séries iniciais, no Brasil foi ao ensino fundamental. A educação infantil inserida na educação básica foi delegada aos municípios, assim como os anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 os municípios tiveram que se adequar para assumir a gestão de uma rede ampliada de educação, muitas vezes sem gestores capacitados para tal exercício, sem corpo docente qualificado e em quantidade necessária para o atendimento da demanda, sem a estrutura física, além da ausência de recursos financeiros suficientes para implementação das mudanças.

O anseio pela descentralização da política, luta antiga dos defensores da escola pública, tornou-se muitas vezes mera transferência de responsabilidades impactando fortemente na qualidade da educação oferecida a população.

Mantém-se neste sentido a antiga lógica de exclusão ofertando a maioria da população uma educação voltada ao ensino de habilidades elementares aos interesses do capital, “[...] o aprendizado da leitura pode ser para poder manusear qualquer manual de instruções; escrever, para poder emitir um relatório de produção, e contar para não colocar uma unidade a mais do produto na embalagem.” (ANDRIOLI; SANTOS, 2005, p.7).

A formação menos abrangente é justificada pela necessidade de maior profissionalização dirigida a uma parcela específica da sociedade visando ainda a diminuição da demanda ao ensino superior historicamente voltado à elite brasileira.

Neste sentido uma ampla reforma ao ensino médio e profissionalizante foi estruturada ainda que a partir do governo Lula os princípios da educação profissional começaram a serem reformulados, mas ainda assim mantiveram alguns princípios da lógica iniciada no governo de seu antecessor.

A criação de cursos de ensino médio integrados ao ensino profissionalizante ainda não conseguiram romper a lógica da divisão entre ensino propedêutico x ensino profissionalizante. Na maioria das vezes os cursos são oferecidos de forma desarticulada, ainda que integrados na sua concepção operacional e burocrática. Desta forma perdem a oportunidade de articular conhecimentos que favoreçam a formação de um trabalhador preparado para lidar com os desafios impostos por essa sociedade numa perspectiva da escola unitária defendida por Gramsci.

Cursos rápidos e com baixo custo foram implementados a exemplo dos cursos tecnológicos e o próprio ensino à distância. A eficiência destas modalidades de ensino é apresentada como forma de agilizar o ingresso ao mercado escondendo a

lógica mercantil deste modelo que produz uma qualificação aligeirada sem garantia de qualidade ao mesmo tempo em que estabelece uma extrema precarização do trabalho docente.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2003, p. 32, grifo autor).

Esta lógica, presente especialmente na educação de nível superior, tem produzido nas últimas décadas um avassalador crescimento da rede privada de ensino considerada na atualidade uma das maiores áreas de lucratividade do sistema capitalista.

O estabelecimento de parcerias com o setor privado tem revelado o descompromisso do Estado com a política educacional que repassa recursos públicos para instituições muitas vezes despreparadas para oferecerem uma educação de qualidade em razão de diversos fatores.

Em relação ao ensino profissionalizante, pode-se apontar diversas estratégias adotadas a partir da década de 1990 que se sintonizam com o ideário neoliberal. Inicialmente pode-se destacar a aprovação da LDB que permitiu mudanças profundas nos sistemas de ensino entre estas pode-se destacar: a ênfase no aumento do nível de escolaridade com investimento primordial no ensino fundamental, obtido muitas vezes por sistemas que na prática vêm realizando a promoção automática, municipalização do ensino promovida às vezes pela transferência de responsabilidades, estabelecimento de acordos de cooperação com a sociedade civil, privatização do ensino superior, expansão da rede federal de ensino somente mediante a parceria com a iniciativa privada.

Dentre as ações governamentais alinhadas aos interesses neoliberais no campo da educação profissional pode-se citar a separação entre ensino médio e técnico mediante a aprovação do Decreto nº 2.208/97. Este documento legal apontou que “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma

concomitante ou subsequente a este.” A ruptura entre as duas etapas de ensino serviram para a promoção de uma formação empobrecida e direcionada a determinadas ocupações demandadas pelo mercado de trabalho em uma total desarticulação entre os saberes.

A profissionalização voltada para o mercado passou a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S (SESC, SENAI, SESI, SENAR, etc.) como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. O Decreto 2.208/97 refletiu a forma subordinada como foi sendo conduzida nossa inserção no mundo globalizado. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 6).

A iniciativa contribuiu também para a diminuição da oferta de vagas no ensino médio nas escolas federais que puderam se dedicar apenas ao ensino profissional como um complemento da educação geral para aqueles que a desejassem.

Outra estratégia neoliberal adotada pelo governo foi promovida pela lei 9649 de 27 de maio de 1998 que determinou que a criação de novas unidades de ensino para a educação profissional só poderia acontecer a partir daquele momento em sistemas de parcerias se isentando gradativamente desta modalidade de ensino e fortalecendo a iniciativa privada.

A reforma da educação profissional a partir desta concepção de educação foi possível ainda pela criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O referido programa contou com grande investimento dos organismos internacionais que contribuíram junto ao Estado para a adequação da estrutura física necessária como a montagem de laboratórios, por exemplo. No entanto a gestão do processo educacional incluindo inclusive a manutenção e contratação de pessoal ficou sob a responsabilidade dos parceiros.

As verbas oriundas do programa eram vinculadas à aplicação de suas metas e as escolas que não aderiram ao programa viram seus laboratórios se sucatearem, além de não receberem verbas de investimento em infraestrutura. Aquelas que aderiram ao programa transformaram-se em ‘balcões de negócios’ e o fator financeiro passou a ser o elemento norteador de suas ações. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p.7, grifo do autor).

Diante do exposto a estagnação da rede federal e sua consequente transferência de responsabilidade à outros segmentos da sociedade, aliada a

concepção de formação profissional em atendimento ao mercado marcaram o governo FHC no campo da educação profissional.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva embora presencia-se uma proposta de transição do neoliberalismo para um modelo de estado de cunho social-desenvolvimentista não é possível afirmar que conseguiu-se romper com a lucratividade do capital financeiro e com o avanço de empresas que exploram a educação.

Em relação ao ensino profissional pode-se dizer que a primeira iniciativa do governo deu-se mediante a aprovação do Decreto nº 5.154/04 que como já exposto reassumiu o compromisso da oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional.

No entanto, contraditoriamente permitiu a continuidade da oferta na modalidade sequencial ou subsequente mantendo assim a perspectiva desintegrada entre as duas modalidades de ensino. As instituições puderam optar pela modalidade a oferecer e na maioria das vezes houve a manutenção do mesmo currículo. O que justificava a escolha entre um modelo e outro eram fatores mais voltados para a questão organizacional do que para concepções pedagógicas.

A expansão da rede federal de educação e a conseqüente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trouxe uma perspectiva de retroceder à esta lógica já incorporada pela política pública, mas ainda está longe de ser alcançada.

A expansão acelerada com a criação de grande quantidade de campi em um curto espaço de tempo, a contratação de servidores para encabeçar essa nova estratégia educativa, o reconhecimento da população em geral pelo que esses institutos podem oferecer, os desafios da gestão de uma rede tão extensa entre outros fatores talvez justifiquem ainda a dificuldade de compreender se os mesmos estão caminhando rumo a uma nova visão de educação profissional para o país. É possível, no entanto, observar avanços e permanências em relação a este segmento da educação brasileira.

CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo tentar-se-á compreender os desafios e propósitos da educação profissional no cenário contemporâneo, no entanto faz-se necessário retroceder um pouco em busca da origem desta etapa do ensino brasileiro que desde seu surgimento traz inúmeros problemas de efetivação sendo destinado a uma parcela específica da população: jovens das camadas mais empobrecidas da população brasileira naquele momento histórico identificados como pobres, órfãos e desvalidos da sorte.

2.1 A trajetória da educação profissional brasileira: avanços e limites

A educação profissional tem seu início em nosso país no final dos anos de 1800, momento em que se criaram as escolas de ofícios para atendimento de crianças órfãs pobres. Naquele momento histórico marcado, sobretudo pela Independência do Brasil ocorrida em 1822 havia a preocupação em organizar a educação brasileira tendo em vista o baixo nível de instrução da maioria da população e o anseio da elite nascente que almejava condições para formação em nível superior no Brasil.

A Comissão Constituinte de 1823 apresentou proposta para difusão da instrução pública no país em todos os níveis, por esse acordo constitucional:

[...] para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254. (PERES, 2005, p. 31).

Muitos desafios foram enfrentados na tentativa de implantação de uma instrução pública como direito dos cidadãos e responsabilidade do Estado. A Constituinte foi dissolvida com promessas de uma Constituição mais liberal mediante golpe de Estado em novembro de 1823 e muitas de suas discussões não foram implementadas.

Em todos os níveis da educação havia problemas relacionados à estrutura física, método de ensino, ausência de corpo docente qualificado. “No Império, dadas as características econômicas, sociais e culturais da sociedade, o trabalho manual e

mecânico era desprestigiado, sendo exercido por humildes artesãos e por escravos”, o que justificava a ausência de alunos nas escolas comerciais e agrícolas (PERES, 2005, p. 39).

A população pertencente ao patriarcado rural e à pequena burguesia que buscava a ascensão social pretendia acesso às escolas superiores e a consequente formação em profissões liberais o que apontava para um número considerável de matrículas no ensino secundário, modalidade necessária para o ingresso ao ensino superior.

As escolas profissionalizantes surgiram como estratégia de ensino utilizada por algumas instituições específicas como as Misericórdias que atuavam com a roda dos expostos e que contavam muitas vezes com crianças em idade superior a 7 anos que não haviam encontrado pessoas que se responsabilizassem por elas.

Neste sentido “[...] foram fundadas em algumas províncias colônias agrícolas e orfanológicas destinadas a filhos de escravas e crianças pobres, no intuito de prepará-las para o trabalho e para a ‘inserção útil na sociedade’.” (VEIGA, 2007, p. 163).

Havia instituições para meninas que se preocupavam em ensinar além da alfabetização, os ofícios considerados femininos preparando-as para o casamento ou para a sobrevivência de forma mais independente. Ensinos como música, bordado, costura, tecelagem e as próprias atividades domésticas constavam no rol de cursos ministrados. A preocupação era poder prepará-las para o trabalho como empregadas domésticas e professoras, além de evitar a prostituição e mendicância, muito comum naquele contexto histórico, em face da situação em que se encontrava o país com a crescente urbanização e surgimento das primeiras indústrias.

Para os meninos órfãos ou desprotegidos a opção foi a educação profissional oferecida nos colégios militares que ofereciam a alfabetização, a aprendizagem de instrumentos musicais e diversos ofícios. “Outra modalidade foram os internatos, também denominados seminários ou casas de educandos artífices, onde se aprendia inclusive o manejo de armas, apesar de essas entidades não serem filiadas a órgãos militares.” (VEIGA, 2007, p. 163).

É importante destacar que para os jovens inseridos em classe social privilegiada economicamente foi se estruturando o ensino secundário que permitiria o ingresso ao ensino superior, além de possibilitar o acesso a cargos político-administrativos.

Existia no país um alto índice de analfabetismo o que favorecia o ingresso da elite brasileira letrada à disputa por cargos públicos. Como aponta Veiga (2007, p.184):

Tendo em vista a organização burocrática do incipiente Estado-nação, o destino da maioria dos letrados era ocupar cargos públicos ou postos políticos: ministros, senadores, deputados, conselheiros. Dado seu reduzido número, eles também exerciam várias atividades combinadas – eram ao mesmo tempo políticos, jornalistas, professores e profissionais liberais, e muitos ainda se revezavam em cargos nas províncias.

Naquele momento o país contava com poucas escolas de ensino superior que estavam sob a administração do governo central. O acesso era permitido somente aos homens e os cursos oferecidos eram basicamente Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia.

As instituições de ensino profissional criadas pelo governo tem sua atenção voltada aos considerados naquele momento desvalidos da sorte com formação compulsória da força de trabalho em áreas específicas como a manufatura, por exemplo.

Surgem então iniciativas particulares de criação de escolas voltadas para o trabalhador livre denominadas de Liceus de Arte e Ofícios, “[...] instituições criadas e mantidas por sociedades particulares (formadas pelo sistema de cotas) cujo objetivo era o ensino de alguns ofícios.” O primeiro deles foi criado no Rio de Janeiro (1858), em pouco tempo oito instituições semelhantes espalharam-se pelo país, uma delas no Estado de São Paulo. (NASCIMENTO, 2007, p. 71).

Nem todas as instituições fundadas conseguiram êxito em suas ações principalmente por falta de recursos, limitando sua oferta de cursos. No entanto, merecem destaque os Liceus instalados nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A ideologia que norteou a preocupação com o desenvolvimento do ensino profissional mediante o ensino de ofícios no país

[...] teve como pano de fundo o conceito de que esse tipo de ensino para os trabalhadores livres era condição necessária para:

- imprimir-lhes motivação para o trabalho;
- evitar a proliferação e o desenvolvimento de ideias ‘esdrúxulas’, contrárias à ordem política, como acontecia na Europa;

- propiciar as condições para a instalação no país de fábricas, que evidentemente se beneficiariam com a existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e, sobretudo, ordeira;
- favorecer os próprios trabalhadores, que assim, receberiam salários mais elevados;
- prepará-los para viver em uma sociedade livre de trabalho escravo, condição que, mesmo não declarada, era evidentemente presumível. (NASCIMENTO, 2007, p. 73).

Naquele momento histórico a maioria da mão de obra qualificada do país era vinda da Europa, a grande massa de nossos trabalhadores era formada por negros recém-libertos, analfabetos, acostumados com o trabalho pesado nas lavouras. O país republicano nascente já dava sinais da necessidade de outro tipo de trabalhador que seriam conduzidos pela elite nascente ansiosa pelo ensino superior.

A expansão das escolas profissionalizantes aconteceu a partir do decreto de nº 7566 de 23 de setembro de 1909 do então presidente Nilo Peçanha com a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Por este decreto a esfera federal dá início às suas intervenções no campo do ensino dos ofícios.

A argumentação do presidente incidia sobre o crescimento da população proletária das cidades, a necessidade de formação de hábitos para o trabalho e de preparar cidadãos úteis para a nação. A escola era destinada para meninos entre 10 e 13 anos e nela deveriam ser oferecidos, com frequência obrigatória, curso primário para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e aulas de desenho, em turnos diurno e noturno. (VEIGA, 2007, p. 251).

Em 1910 já existiam 19 escolas, com destaque para as dos Estados do Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. Neste mesmo ano foi decretado o ensino agrícola vinculado ao Ministério da Agricultura.

Na capital do Estado de São Paulo, o início do funcionamento da escola ocorreu no dia 24 de fevereiro de 1910, instalada precariamente em um barracão improvisado na Avenida Tiradentes, sendo transferida, alguns meses depois, para as instalações no bairro Santa Cecília, à rua General Júlio Marcondes Salgado, nº 234, lá permanecendo até o final de 1975. (FONSECA, 1986 apud INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009, p. 24).

No Estado de São Paulo, com a inauguração das escolas de aprendizes e artífices “[...] o Liceu de Artes e Ofícios se reorganizou, com cursos destinados

especificamente para o ramo da construção civil e em 1910 estruturou-se o ensino profissional oficial para a capital e cidades do interior.” (VEIGA, 2007, p.251).

Com o forte objetivo de expansão do processo de industrialização o ensino profissionalizante masculino e feminino foi se estruturando por volta dos anos de 1930 com cursos voltados para o comércio e indústria. Houve ainda, com a criação das escolas agrícolas o incentivo para o regime de internato adotado posteriormente em outras escolas profissionalizantes.

Com o projeto industrializante, abandonou-se a visão de uma educação profissional voltada aos desvalidos. Entre 1930 e 1945, cresceu a demanda por operários qualificados e quadros técnicos, dada a implantação do capitalismo industrial nacional. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 98).

Neste mesmo período foi criado pelo presidente Getúlio Vargas o Ministério da Educação e da Saúde Pública que entre outras ações no campo da educação propôs uma reforma no Ensino Secundário (modalidade que preparava os estudantes para o ingresso ao ensino superior) e também no Ensino Superior.

A ditadura Vargas representada pelo Estado Novo retrocedeu no campo da educação na responsabilidade de uma educação pública para todos deixando evidente na Constituição de 1937 que

[...] a obrigação do poder público é apenas para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular. Nesse sentido, o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se ‘às classes menos favorecidas’ (artigo 129). (PALMA FILHO, 2005a, p. 68, grifo do autor).

No mesmo ano a Lei de nº 378 de 13 de janeiro estabeleceu nova estruturação para o ensino brasileiro com a criação do Ministério da Educação e Saúde. A área da educação ficou sob a responsabilidade do Departamento Nacional da Educação subdividido em oito áreas de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física.

A referida lei transformou ainda as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus. No Estado de São Paulo “[...] a nova denominação de Liceu Industrial de São Paulo, perdurou até o ano de 1942, quando o Presidente Getúlio Vargas [...] baixou o decreto-lei nº 4073

de 30 de janeiro, definindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial.” É a partir desse momento que o país começou a pensar o ensino profissional como um sistema, tendo seus cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação. A Escola Técnica de São Paulo foi criada no mesmo ano em substituição ao Liceu Industrial de São Paulo. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009, p. 26).

Ainda em relação à aprovação da Constituição de 1937 ficou estabelecida a obrigatoriedade da instituição de escolas profissionais pelos sindicatos e empresas. Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) mediante Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto-lei nº 8.021 e nº 8.022. “Com essa legislação, o governo Vargas deixa claro a firme intenção de estruturar o ensino técnico profissional e quando cria o SENAI convoca o empresariado nacional a participar dessa empreitada.” (PALMA FILHO, 2005a, p. 68).

A organização da educação no país apresentava um caráter nitidamente discriminatório. O ensino secundário dividia-se em dois níveis: ginásio com duração de 4 anos e colégio com duração de 3 anos, subdivididos em dois ramos – clássico e científico. A transposição de um nível para outro só era conseguida mediante aprovação em um processo denominado admissão.

A maior parte da população que ingressava no ensino secundário não conseguia avançar para o nível seguinte ficando barrado pelo processo de admissão. Desta forma o ingresso ao ensino superior era privilégio de um seletor grupo formado por jovens da elite brasileira.

Aos ingressantes do ensino técnico não era permitido o acesso ao ensino superior dada a organização dessa modalidade de ensino. O ensino técnico, assim como o ensino secundário era formado por ginásio técnico (4 anos) e colégio técnico (3 anos).

Desta forma ficava explícito o dualismo educacional brasileiro “[...] o ginásio e colégio secundários, às ‘elites condutoras’; o ensino técnico profissionalizante, ‘às massas a serem conduzidas’.” A restrição do acesso dos estudantes do ensino técnico ao ensino superior perdurou até 1961, sendo modificado pela LDB (PALMA FILHO, 2005a, p. 70, grifo do autor).

A busca pela equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários foi bastante debatida levando o governo a pensar em estratégias para a

solução da discriminação. O processo de equivalência deu-se mediante uma mudança gradual e não atingiu a totalidade dos cursos.

“A divisão entre o ensino cultural e profissional era tão profunda, que não era permitido aos alunos, uma vez no curso profissional, continuar na série correspondente do curso secundário.” Na hipótese de desistência do curso técnico o estudante deveria se matricular na primeira série do curso secundário sem nenhum aproveitamento dos conteúdos já cursados no ensino profissional (MACHADO, 1982, p.49).

Em algumas áreas específicas foi permitido o ingresso ao ensino superior. Nos anos de 1950 foram criadas algumas leis na tentativa de garantir a equivalência dos cursos, desde que realizados exames de complementação. Desta forma os estudantes do ensino técnico poderiam, a partir de então, prestar o vestibular para ingresso ao ensino superior em algumas profissões determinadas de acordo com o curso técnico cursado. O quadro 01 ilustra estes apontamentos.

Quadro 01 – Relação entre cursos técnicos e vestibular para ingresso no ensino superior (1953)

<i>Curso técnico-profissional</i>	<i>Curso superior</i>
Ensino Comercial	Ciências Econômicas; Direito; Geografia e História; Ciências Sociais e Jornalismo; Filosofia; Sociologia e Política.
Ensino Industrial	Engenharia; Química Industrial; Arquitetura; Matemática; Química; Física; Desenho.
Ensino Agrícola	Engenharia; Agronomia e Veterinária; Física; Química; História Natural; Ciências Naturais.
Curso Normal	Direito; Pedagogia; Letras; Geografia e História; Ciências Sociais; Música; Sociologia e Política.
Seminário (7 anos)	Direito; Filosofia; Letras; Pedagogia.
Curso Técnico e Pedagógico do Ensino Industrial	Pedagogia

Fonte: Machado (1982, p. 52).

Estas mudanças na tentativa de permitir o acesso ao ensino superior não resolveram completamente o problema da discriminação no ensino técnico. Havia o problema de vagas que não atendia completamente a demanda nem tampouco as expectativas e interesses profissionais dos estudantes. Não existia a oferta de todos

os cursos em todas as escolas e cidades, por exemplo, restringindo as opções de escolha.

Em relação às escolas técnicas

O Plano de Metas do Governo Kubistchek (1956-61) evidenciou a passagem definitiva do País à condição de industrializado e urbano. Data desse período, a expansão da educação profissionalizante, com o surgimento de ginásios industriais, de centros de educação técnica e de programas de preparação de mão de obra industrial. Os investimentos priorizavam a formação de técnicos, tendo em vista as metas de desenvolvimento. Em 1959, as instituições federais de ensino profissional passaram à condição de autarquias, com autonomia de gestão e de didática. Neste período, tenderam a se acentuar as tendências tecnicistas de educação. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 99).

Entre os anos de 1964 e 1967 o Brasil esteve sob o comando militar do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco que aprovou a Lei de nº 4759 em 20 de agosto de 1965 que determinou algumas alterações em relação às escolas técnicas. A partir daquele momento as universidades e escolas técnicas sediadas nas capitais do Estado passaram a qualificarem-se como federais com denominação do Estado em que estivessem situadas. Neste sentido no Estado de São Paulo a Escola Técnica de São Paulo ganhou a denominação de Escola Técnica Federal de São Paulo.

Entre 1948 e 1971 o país enfrentou a aprovação de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, uma em 1961 e a outra em 1971. Naquele momento histórico o país tentava se organizar para a instituição de uma política pública de educação pressionado fortemente por lideranças em defesa da escola pública. No cenário político enfrentava ainda os efeitos perversos da ditadura militar e os conflitos inerentes a esse modelo de gestão do Estado.

O investimento nas séries iniciais da educação e o aumento de concluintes do curso secundário pressionavam o governo pelo aumento de vagas no ensino superior que era nitidamente insuficiente para a demanda. Havia, no entanto a preocupação de que o simples aumento da oferta de vagas nessa etapa de ensino não resolvesse o problema do país que demandava uma mão de obra qualificada para o trabalho na área industrial expandida entre os anos de 1930 e 1980.

Entre a aprovação da primeira LDB ocorrida em 1961 e a segunda datada de 1971 foram desenvolvidas três experiências em relação à formação profissional: o ginásio vocacional, o ginásio orientado para o trabalho, e o ginásio polivalente.

O ginásio vocacional tinha como objetivo geral

[...] a educação integral do adolescente, levando-se em consideração o trabalho cooperativo, a associação entre conhecimento e trabalho, o respeito à maturidade intelectual e opções de estudo e trabalho e a preparação para a responsabilidade social. (VEIGA, 2007, p. 297).

A preparação profissional voltada para economia doméstica, artes industriais, práticas comerciais e agrícolas buscava a correlação com as outras áreas baseadas nos estudos sociais. A instalação das escolas em determinada localidade era realizada mediante sondagens de seu perfil social, econômico e cultural.

Em relação ao ginásio orientado pode-se dizer que “[...] a característica principal desses estabelecimentos era a de fornecer primeiramente cursos comuns para a formação polivalente e de sondagem vocacional e em seguida realizar os cursos específicos profissionalizantes.” (VEIGA, 2007, p. 298).

Sua implementação ocorreu em 1965 embora já constasse no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social de 1961-1964 do governo Vargas.

O ginásio polivalente pretendia “[...] formar os alunos pela integração das disciplinas técnicas e de formação geral, e pela oferta de ampla diversidade de cursos.” Sua origem se deu mediante acordo MEC-Usaid que entre outras questões previa o treinamento de profissionais brasileiros nos Estados Unidos em busca de melhoria dessa modalidade de ensino. Após sua implantação havia cerca de 432 ginásios em vários estados do Brasil (VEIGA, 2007, p. 298).

As adequações propostas ao ensino profissionalizantes não obtiveram o êxito esperado e em 1971 a Lei de nº 5.692/71 estabeleceu novas diretrizes para o funcionamento dos ensinos de 1º. e 2º. graus. A preocupação neste momento era com a profissionalização do estudante do ensino médio na expectativa de ampliar a oferta de mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, diminuir a pressão para ampliação do ensino superior.

A Lei de nº 5692/1971

[...] não revoga totalmente a LBDEN de 1961, já que nos aspectos administrativos não se registram alterações importantes. As grandes inovações dizem respeito à eliminação do sistema de ensino baseado em ramos, ou seja, estruturado de acordo com as subdivisões de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e a implantação de uma nova estrutura que reúna todos esses ramos num só sistema, dando-lhes a mesma organização e a tarefa de fornecer a profissionalização do educando. (MACHADO, 1982, p. 55).

A educação profissional oferecida no 2º. Grau pela legislação assumiu caráter compulsório, no entanto nem todos os Estados conseguiram implantá-la em todas as escolas pelos problemas já apontados.

Embora dividida em dois níveis – 1º. e 2º. grau pretendia-se uma escola única. No 1º. grau seria oferecida a formação geral e a identificação vocacional. No 2º. Grau o estudante receberia a formação profissional.

A questão da continuidade e da terminalidade começou então a ser debatida. Em relação a continuidade esperava-se que os dois níveis representassem uma oportunidade de avanço do estudante do primeiro nível para o segundo e deste para o ensino superior, caso fosse de interesse.

Em relação à terminalidade o sistema foi organizado de forma a possibilitar o término de cada etapa de forma isolada. Ou seja, o estudante que ao concluir o 1º. grau não pudesse ou não quisesse se inserir em uma escola de 2º. grau receberia o certificado do 1º. grau sem nenhum impedimento.

Pretendia-se com estas mudanças resolver um problema antigo no ensino médio que era a frustração dos discentes que não viam sentido em cursá-lo caso não pudessem ou não quisessem ingressar no ensino superior.

Neste sentido

[...] a terminalidade seria a característica de um curso (o médio no caso) de dar aos seus concluintes um benefício imediato que eles não colheriam se não o tivessem concluído. No caso, seria a possibilidade de conseguir ocupações mais vantajosas que outras, dada em consequência do curso. (CUNHA, [197-], p. 118).

A tentativa de profissionalizar todo o ensino médio fracassou por algumas razões entre estas: a resistência de parte da população que continuava aspirando a inserção no ensino superior, preferencialmente público; ausência de recursos

financeiros para transformação das escolas já existentes em escolas técnicas; falta de professores especializados no ensino técnico.

A reforma educacional proposta ao ensino médio prejudicou, sobretudo os estudantes obrigados a frequentar uma escola despreparada para assumir o compromisso por ela proposto, que “[...] passaram a enfrentar cursos enfraquecidos, na parte da educação geral, que, aliás, continuava a ser cobrada nos vestibulares.” (PALMA FILHO, 2005b, p. 88).

A rede particular de ensino continuou oferecendo cursos propedêuticos preparando de forma mais adequada pra o ingresso ao ensino superior. Além das questões estruturais do sistema de ensino brasileiro neste contexto histórico é importante ainda considerar a questão política e ideológica que produziu os efeitos das mudanças realizadas no ensino técnico brasileiro.

O trabalhador de nível técnico ocupa um lugar singular na hierarquia da empresa, ele está localizado abaixo do primeiro escalão, responsável pela administração e dona do poder de mando e de capital. No entanto, ele está acima da maioria dos demais trabalhadores sem habilitação técnica específica. Exerce muitas vezes o papel de intermediário entre administradores, engenheiros, médicos, por exemplo, e demais trabalhadores da linha de produção. “Seu papel técnico é indissociável do seu papel político, determinado pela sua própria posição dentro da estrutura da empresa e pela sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior [...]” (MACHADO, 1982, p. 67).

Evidentemente nem todos os trabalhadores exercem suas funções de acordo com as características acima explicitadas, funções estas fundamentais para o capital. A partir daí é possível perceber a amplitude do papel da escola técnica. As estratégias governamentais visavam adequar o nosso sistema educacional de modo a atender as necessidades do sistema capitalista.

Em relação à implantação das diretrizes educacionais estabelecidas na legislação a partir da aprovação da Lei nº 5.692/1971 – LDB pode-se dizer que presenciou-se

[...] de um lado, tentativas dos sistemas estaduais, geralmente infrutíferas, no sentido de implantar o 2º. grau profissionalizante na forma da Lei e da regulamentação contraditória expedida pelo Conselho Federal de Educação; de outro lado, críticas cada vez mais frequentes, e quase unânimes, dos vários setores sociais contra a predominância obrigatória da formação especial sobre a

educação geral e o entendimento da formação especial como habilitação profissional, em nível de 2º. grau, manifestações que acabaram por levar o próprio governo a propor a extirpação da profissionalização compulsória no art. 5º. da Lei. (PILETTI, 1988, p. 81).

No Estado de São Paulo o processo de implantação do ensino de 2º. grau aconteceu em duas fases. A primeira ocorrida entre os anos de 1972 e 1975 de forma restrita às escolas particulares e municipais, às antigas escolas técnicas e às antigas escolas normais. Entre os anos de 1976 e 1979 ocorreu a segunda fase de implantação de forma generalizada às instituições de ensino vinculadas à Secretaria de Educação.

Piletti (1988) analisou esse processo identificando cinco momentos distintos concomitantes e/ou sucessivos que apontaram em sua análise para a impossibilidade de implantação da reforma de ensino proposta pela LDB de 1971.

As críticas à profissionalização compulsória surgiram logo após a aprovação da Lei em diferentes segmentos da sociedade ganhando força a partir de 1972 com a divulgação do parecer CFE 45/1972.

Apesar dos limites do modelo de implantação pós-64, o grau de desenvolvimento já atingido exigia, em algum grau, a rearticulação da formação profissional. Dessa forma, em 1978, três escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), modelo estendido em anos posteriores a outras unidades. A novidade é que se procurava articular ensino de graduação, pós-graduação e ensino médio vinculados ao mundo do trabalho, além de se promover cursos de atualização profissional na área industrial e estimular pesquisas na área técnico-industrial. (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 99).

A aprovação da Lei de nº 7.044/82 põe fim a qualificação para o trabalho de forma compulsória e se propõe a preparação para o trabalho no ensino de 2º grau que poderia ser oferecido de acordo com as instituições de ensino.

Neste sentido,

Ao término de mais de uma década de intensas discussões e críticas acerbadas à reforma de 1971 e após numerosas e infrutíferas tentativas de aplicação, com a burla da lei tomando conta do país, ela foi modificada pela lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, que representa, embora timidamente, nova iniciativa descentralizadora. Iniciativa que se caracteriza de modo especial pela revogação da profissionalização obrigatória e pela ampliação do grau de liberdade

concedida aos diversos sistemas e aos estabelecimentos, tanto para a escolha das modalidades de ensino médio oferecidas quanto para a determinação do currículo. (PILETTI, 2007, p. 35).

Vale ressaltar que o país vivia naquele momento intensa ebulição da sociedade em relação ao fim da ditadura militar e aos encaminhamentos necessários para a trajetória democrática tão esperada.

No final da década de 1980, já sob novo regime político deu-se início à Reforma do Estado que ocorreu sob forte influência da ideologia neoliberal contribuindo para a expansão da rede privada de ensino em alguns segmentos específicos, entre eles, o ensino superior.

A lógica defendida a partir de então para o ensino profissionalizante pode ser expressa da seguinte maneira: seria necessário formar o trabalhador que correspondesse às novas formas de organização e gestão do trabalho atendendo ainda ao interesse do mercado. Neste sentido, “[...] transfere-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade.” (TAVARES, 2012, p. 8).

Em 08 de dezembro de 1994 mediante aprovação da lei de nº 8948 instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que buscou transformar gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a exemplo do que já acontecera no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro no ano de 1978.

A educação profissional sofreu modificações com a promulgação da Lei nº 9.394/96 que dispôs sobre a Educação Profissional num capítulo distinto da Educação Básica. O Capítulo III da referida lei tratou da educação profissional em quatro artigos.

Estabeleceu que essa modalidade de ensino devesse conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva garantindo o acesso a todo aluno matriculado ou egresso das etapas anteriores de ensino ou mesmo do ensino superior.

A referida Lei permitiu que o ensino profissionalizante fosse oferecido articulado ao ensino médio ou independente deste reforçando a dualidade estrutural que tinha alguns objetivos básicos:

a) Evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado. (TAVARES, 2012, p. 12).

O Decreto 2208/97 permitiu a matrícula distinta para o estudante interessando em formar-se técnico, podendo dessa forma cursá-lo em instituições diferentes. O referido documento criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A origem dos recursos financeiros na ordem de U\$ 312 bilhões destinados ao programa viriam 50% do governo federal divididos entre o MEC, o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o Ministério do Trabalho e Emprego. Os outros 50% viriam de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Programa teria vigência até 2007 com expectativa de atendimento de 926.994 alunos.

As ações do PROEP objetivavam primordialmente:

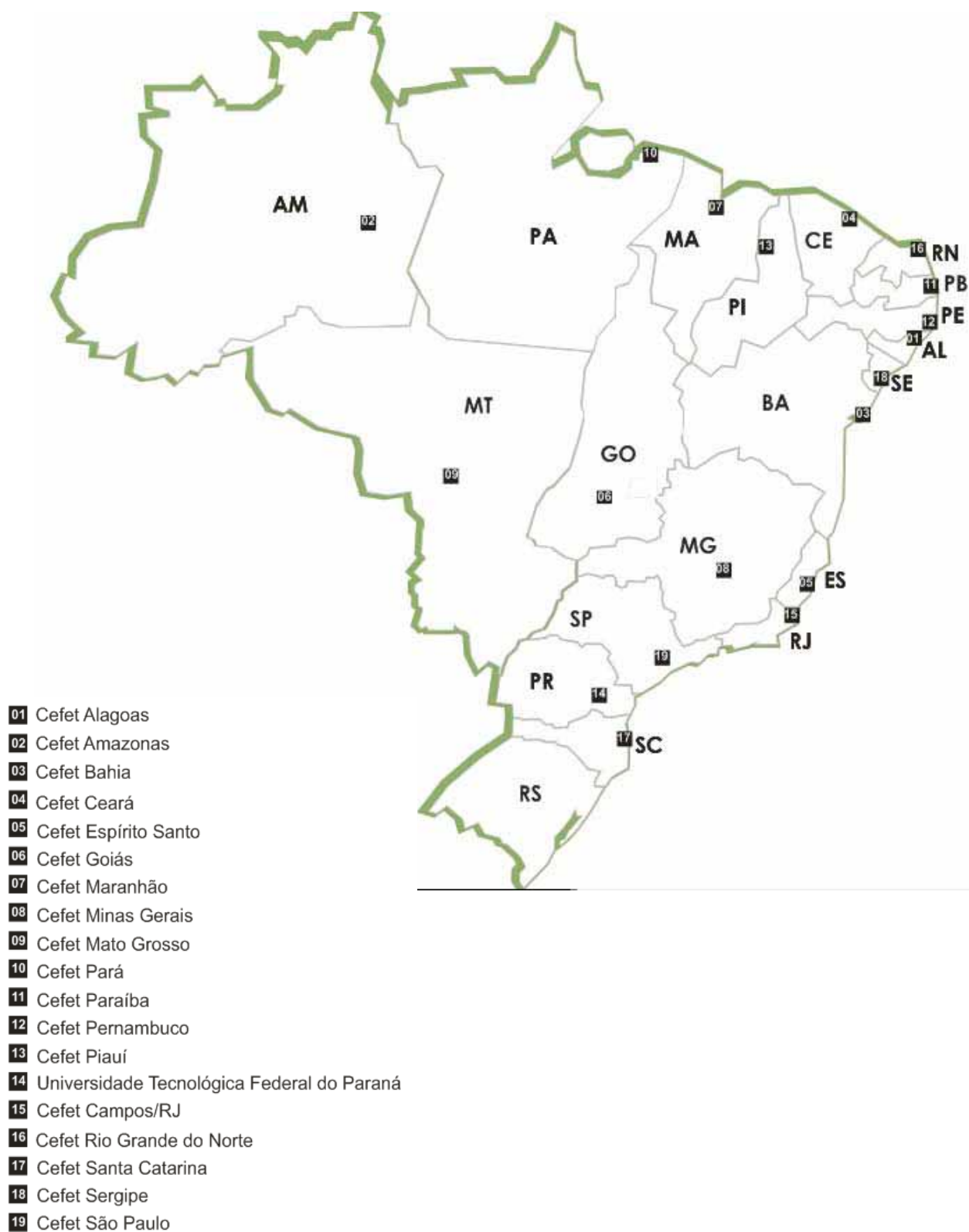
1 A ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico. 2 A separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional. 3 O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos. 4 O ordenamento de currículos sob a forma de módulos. 5 O acompanhamento do desempenho dos(as) formandos(as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular. 6 O reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar. 7 A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto. (LIMA FILHO, 2004, p. 6 apud BRASIL, 2000, p. 3).

Fica evidente a intencionalidade do programa em garantir a oferta rápida de mão de obra em atendimento ao mercado e a lógica de certificações e garantia de competências específicas e fragmentadas numa concepção de educação que não valoriza o crescimento do sujeito enquanto parte integrante desse processo.

As mudanças previstas na legislação referente ao ensino profissionalizante garantiram a ampliação da rede federal que no final da década de 1990 contava com 19 CEFETs em todo o país como demonstra o mapa apresentado na sequência. A mesma lei determinou, no entanto que “a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” incentivando assim o envolvimento da iniciativa privada nesta modalidade de ensino mediante a instituição de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). (TAVARES, 2012, p. 11).

A rede federal de educação profissional e tecnológica ficou constituída conforme exposto no mapa exibido na sequência.

Figura 01 – Mapa da Rede Federal



Fonte: Brasil (2010a).

Os CEFETs garantiam a oferta de ensino voltado ao mundo do trabalho nos diferentes segmentos, ou seja, nível médio, superior, graduação e pós-graduação. A qualidade do ensino médio nas escolas federais começou a despertar interesse de outras classes sociais com vista ao ingresso no vestibular.

Segundo dados do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica

Na década de 1990, por exemplo, as vagas ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais eram disputadas até mesmo por jovens oriundos da classe pequeno-burguesa, tendo em vista que os egressos destas instituições apresentavam elevado índice de aprovação no vestibular. Nas regiões onde a oferta de bom ensino preparatório para o vestibular era escassa, as Escolas Técnicas acabaram se tornando a opção de estudos propedêuticos. (BRASIL/CNE/CEB, 1999 apud TAVARES, 2012, p. 2).

No entanto, a preocupação naquele momento era qualificar trabalhadores para o ingresso rápido ao mercado de trabalho e capacitação permanente daqueles que quisessem aumentar seu nível de empregabilidade.

As Escolas Técnicas Federais passaram a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica e receberam recursos do PROEP para reforma de prédios, aquisição de equipamentos e capacitação de servidores. Foi possível com a mudança a criação de cursos superiores “[...] em especial na Unidade de São Paulo, onde no período compreendido entre 2000 e 2008, foram implantados diversos deles voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009, p. 38).

No Estado de São Paulo o Sistema CEFET SP foi se constituindo por Unidades de Ensino Descentralizadas (UED), e até 2008 contava com 09 delas.

O início da década de 2000 é marcado pela mudança de governo assumido pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em uma grande expectativa da população por novos rumos ao país entregue na década anterior aos investimentos internacionais em várias áreas inclusive a educacional.

O anseio por uma educação pública de qualidade desatrelada dos interesses de organismos internacionais não foi totalmente atendido. Algumas mudanças foram realizadas, no entanto, estiveram longe de garantir uma educação transformadora da sociedade brasileira.

Uma das primeiras iniciativas do governo Lula voltada à educação profissional do país foi a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208/97 garantindo a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. O governo revogou ainda a Lei 8948/94, sancionada em seguida a Lei nº 11.195/05 que garantiu as condições para a retomada da expansão da rede federal.

A nova Lei permitiu a expansão da rede preferencialmente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal.

Apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei 11.195/05 é considerada um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da rede. Para dar conta deste desafio, o governo Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II, com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão. (BRASIL/SETEC/MEC, 2012 apud TAVARES, 2012, p. 11-12).

O governo Lula pôs em funcionamento o Programa Escola de Fábrica (previsto pelo extinto Decreto nº 2.208/97) permitindo que a oferta dos cursos acontecesse em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

Criou ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A princípio só as escolas federais poderiam ofertar essa modalidade, no entanto, dado às dificuldades de execução do projeto, foi permitido também às instituições estaduais e municipais de ensino e pelo Sistema 'S'.

As ações de expansão iniciadas no primeiro mandato deste governo teve seu melhor desenvolvimento durante o segundo mandato. Entretanto, nem todas as metas de expansão previstas foram concluídas em tempo. No entanto a presidente Dilma Rousseff sucessora de Lula garantiu o cumprimento das metas de seu antecessor e anunciou a Terceira Fase de expansão da Rede Federal.

Em relação às fases de expansão

[...] a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, vinculada diretamente ao MEC, anuncia planos bastante ambiciosos: se durante quase um século (1909 a 2002) foram construídas 140 instituições de Educação Profissional e Tecnológica no país, de 2003

a 2010 o MEC se propõe a construir 214 novas unidades federais, o que significa uma ampliação de 150% num intervalo de oito anos. (BRASIL/MEC, 2007 apud TAVARES, 2012, p. 12).

Foi anunciada a construção de 64 novas unidades educacionais dando início a Fase I do Plano de Expansão que teve como objetivo:

[...] implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (MEC/SETEC, 2011, apud TAVARES, 2012, p. 13).

Para cumprimento desse objetivo o governo previu a criação de 37 UNEDs, instituição de 09 novas autarquias e a federalização de 18 escolas que não pertenciam a rede federal, mas que estavam em condições de serem assumidas pelo governo federal. Os recursos financeiros para o desenvolvimento da fase I viriam da “[...] participação direta e em cooperação com estados, municípios e com a sociedade, além da articulação com outros ministérios, secretarias especiais e empresas.” (TAVARES, 2012, p. 13).

Havia ainda a expectativa de criação de um fundo para o desenvolvimento da educação profissional a exemplo do FUNDEB.

O processo de expansão da rede de educação profissional trouxe também a preocupação com a concepção pedagógica nesta modalidade de ensino pautada em uma perspectiva de educação integral, neste sentido esperava-se o fortalecimento da relação com a educação básica.

A etapa seguinte do processo de expansão considerada Fase II prevista para se desenvolver entre os anos de 2007 e 2010 teve com slogan *Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país*. “Lançada em 2007, previa-se a instalação de 150 novas unidades de ensino, que somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiram o total de 214 anunciado pelo governo Lula da Silva.” (TAVARES, 2012, p. 15).

Segundo a SETEC o governo utilizou-se dos seguintes critérios para a definição das cidades-pólos que seriam contempladas com a criação das escolas técnicas:

1. Distribuição territorial equilibrada de novas unidades;
 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
 3. Sintonia com os arranjos produtivos locais;
 4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
 5. Identificação de potenciais parcerias.
- (TAVARES, 2012, p. 13).

Ao término dessa fase de implantação o país contava com 354 unidades de ensino considerando para esse cálculo as escolas já existentes antes do processo de expansão. Neste sentido a rede federal de educação profissional pode ser representada no ano de 2010 pelo mapa ilustrado na sequencia.

Figura 02 – Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010



Fonte: Brasil (2010a).

Em meio ao processo de expansão iniciado em 2005 o governo realizou importantes alterações na Lei n° 9.394 – LDB em relação a educação profissional mediante a aprovação da Lei n° 11.741 de 16 de julho de 2008. A partir de então a educação profissional aparece na lei dividida em dois segmentos: na Seção IV – A do Capítulo II que trata da educação básica conferindo as diretrizes para a educação técnica de nível médio. No Capítulo III que discorre sobre a Educação Profissional a lei aponta as diretrizes da educação profissional e tecnológica.

A educação profissional de nível médio foi mantida de forma facultativa podendo ser oferecida nos próprios estabelecimentos de nível médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional oferecida de forma articulada ao ensino médio ou subsequente a este (conforme art. 36). (BRASIL, 2008, online).

A partir de então o estudante teve a opção de cursar o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio em instituições que assim o oferecessem, ou ainda cursá-lo em instituições distintas de forma concomitante, recorrendo para a realização da educação profissional em instituições específicas.

Os estudantes concluintes do ensino médio com interesse na educação profissional poderiam cursá-lo de acordo com o estabelecido no Capítulo III da LDB que entre os artigos 39 e 42 discorre sobre essa modalidade de ensino.

A legislação passou a permitir a oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional permitindo a criação de cursos de curta duração.

Permitiu ainda a oferta de educação profissional de nível médio destinada àqueles que já concluíram o ensino médio em busca neste momento pela educação profissional. Outra modalidade instituída foi a educação tecnológica oferecida tanto em relação a graduação quanto a pós-graduação.

Em meio a estas mudanças na legislação brasileira o governo continuou implementando o processo de expansão da rede federal de ensino profissional que foi se adequando aos poucos às novas determinações da LDB.

Ainda em 2008 mediante a aprovação da Lei de n° 11.892 de 29 de dezembro foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de então a Rede Federal de Educação Tecnológica ficou constituída da seguinte maneira:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e

V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008b, online).

Na atualidade a rede federal de educação profissional está presente em 562 campi espalhados pelo país em 512 municípios. Sem dúvida alguma, em dados quantitativos um aumento vertiginoso.

Sua expansão se deu em um ritmo intenso e acelerado prescindindo em alguns momentos de condições objetivas de cumprimento de seus objetivos. Vários campi foram inaugurados e entraram em funcionamento sem a existência de laboratórios, imprescindíveis para as aulas práticas e mesmo com bibliotecas pouco equipadas, entre outras questões.

Muitos estudantes em fase de conclusão de seus cursos de graduação se preocupam, entre outras questões, com o reconhecimento do curso por parte do MEC em razão de alguns não conseguirem cumprir com as exigências de funcionamento. O desafio presente é o fortalecimento dos diversos campi espalhados pelo país garantindo o cumprimento dos objetivos que justificaram sua criação.

2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o compromisso com a formação profissionalizante do país

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados para a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, em uma estrutura multicampi e equiparados às universidades federais no que diz respeito a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos superiores.

A Seção II do Capítulo II da Lei nº 11.892/08 tratou das Finalidades e Características dos Institutos federais explicitados da seguinte maneira em seu artigo 6º:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008b, online).

Nota-se com o disposto anteriormente a amplitude de ações que os recém-criados Institutos Federais abrangeram caracterizando-se dessa maneira por instituições de ensino que a partir daquele momento preocuparam-se com uma educação capaz de oferecer uma educação humana e cidadã.

A educação profissional e tecnológica no país foi concebida como política pública voltada ao atendimento da sociedade brasileira. A concepção de educação desenvolvida nos Institutos Federais deverá basear-se “[...] na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao

seu tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.” (PACHECO, 2010, p. 15).

A definição de quais cursos oferecerem e em quais modalidades também foi definido na lei de criação dos institutos respeitando-se as necessidades da comunidade local garantindo, no entanto que 50% das vagas oferecidas em cada câmpus fossem de educação profissional de nível médio prioritariamente cursos integrados ao ensino médio e no mínimo 20% em cursos de licenciaturas. A escolha dos cursos ofertados em cada câmpus deverá considerar o debate com a comunidade local organizando assim audiências públicas fometando a discussão acerca desta questão.

Em termos de compromisso pedagógico e social assumido pelo governo federal com a implantação dos Institutos Federais pode se dizer que:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. (PACHECO, 2010, p. 24).

Neste sentido os Institutos Federais devem se preocupar em direcionar suas ações articulando o contexto desenvolvido em sala de aula sintonizado com os valores universais do homem valorizando neste sentido ações voltadas à arte e à cultura.

A proposta político-pedagógica direcionada para o atendimento da educação básica preferencialmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio ainda permite a oferta de cursos técnicos em geral, de qualificação profissional, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados especialmente em engenharias.

A amplitude da oferta em diferentes níveis e modalidades buscou permitir ao estudante um itinerário formativo capaz de atender suas necessidades em distintas etapas da vida. Neste sentido,

A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se

como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. (PACHECO, 2010, p. 20).

Aliada à transversalidade houve a preocupação com a questão da verticalização possibilitando a docentes e discentes vivenciarem uma proposta educacional capaz de oferecer uma espécie de vetores capazes de permitir a escolha e organização de conteúdos e métodos, ou seja, da própria proposta pedagógica.

Neste sentido “[...] a organização curricular dos IFs traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação” permite a construção de vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino e a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas articuladas ao tripé ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2010, p. 22).

Em relação à estrutura organizacional dos Institutos Federais os mesmos são multicampi, com orçamento anual pré-definido para cada câmpus. A administração dos Institutos Federais é feita pelo Colégio de Dirigentes e pelo Conselho Superior. O órgão executivo dos Institutos Federais é a reitoria composta por um reitor e cinco pró-reitores. Cada câmpus possui um diretor-geral eleito conforme legislação específica.

Dados do Ministério da Educação informam que na atualidade o país conta com 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados. A rede federal de educação profissional conta ainda com dois Cefets e 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica que não aderiram aos institutos federais.

No Estado de São Paulo são 28 campi e 02 núcleos avançados, existe ainda a previsão de construção de mais 07 campi. Dados fornecidos pelo IFSP apontam para o atendimento de 22 mil estudantes na modalidade de ensino presencial e 4 mil atendidos nos 23 polos de educação à distância.

O primeiro a assumir a denominação de IFSP foi o câmpus São Paulo que desde 1909 desenvolve suas ações no campo da educação profissional acompanhando todas as mudanças propostas pelo governo federal em diferentes momentos de nossa história. Outros campi também iniciaram suas atividades anteriormente a aprovação da lei que criou os institutos federais, sendo estes: Cubatão, Sertãozinho, Guarulhos, Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba, São João da Boa Vista, São Roque e São Carlos. Os demais foram criados já sob a

legislação ainda em vigor. A tabela 02 traz os dados de criação e de quando os diversos campi entraram em funcionamento.

Tabela 02 – Dados da Implantação dos Campi do IFSP

ordem	Câmpus	Implantação	Em funcionamento
1.	São Paulo	Decreto 7.566, de 23/9/1909	24/2/1910
2.	Cubatão	Portaria Ministerial 158, de 12/03/1987	01/4/1987
3.	Sertãozinho	Portaria Ministerial 403, de 30/04/1996	Janeiro/1996
4.	Guarulhos	Portaria Ministerial 2.113, de 06/06/2006	13/2/2006
5.	Bragança Paulista	Portaria Ministerial 1.712, de 20/10/2006	30/07/2007
6.	Salto	Portaria Ministerial 1.713, de 20/10/2006	02/08/2007
7.	Caraguatatuba	Portaria Ministerial 1.714, de 20/10/2006	12/2/2007
8.	S. João da B. Vista	Portaria Ministerial 1.715, de 20/10/2006	02/01/2007
9.	São Roque	Portaria Ministerial 710, de 09/06/2008	11/08/2008
10.	São Carlos	Portaria Ministerial 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
11.	Campos do Jordão	Portaria Ministerial 116, de 29/01/2010	02/2009
12.	Birigui	Portaria Ministerial 116, de 29/01/2010	2º sem. de 2010
13.	Piracicaba	Portaria Ministerial 104, de 29/01/2010	2º sem. de 2010
14.	Itapetininga	Portaria Ministerial 127, de 29/01/2010	2º sem. de 2010
15.	Catanduva	Portaria Ministerial 120, de 29/01/2010	2º sem. de 2010
16.	Araraquara	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	2º sem. de 2010
17.	Suzano	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	2º sem. de 2010
18.	Barretos	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	2º sem. de 2010
19.	Boituva	Resolução 28, de 23/12/2009	2º sem. de 2010
20.	Capivari	Resolução 30, de 23/12/2009	2º sem. de 2010
21.	Matão	Resolução nº 29, de 23/12/2009	2º sem. de 2010
22.	Avaré	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2011
23.	Hortolândia	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2011
24.	Votuporanga	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2011
25.	Presidente Epitácio	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2011
26.	Registro	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2012
27.	Campinas	Portaria Ministerial 1.170, de 21/09/2010	1º sem. de 2012
28.	São José dos Campos	Portaria Ministerial N°330 de 23/04/2013	1º sem. de 2012
29.	Assis	(Núcleo Avançado)	
30.	Jacareí	(Câmpus Avançado)	Em fase de implantação

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (2009).

A gestão dos Institutos Federais no Estado de São Paulo está organizada em uma reitoria e cinco pró-reitorias estando as mesmas subordinadas ao Conselho Superior que é o órgão máximo dentro do Instituto Federal, com ações de caráter consultivas e deliberativas. A presidência do Conselho Superior está a cargo do reitor sendo composto ainda por representantes do corpo docente, discente e de servidores técnicos administrativos. Compõem ainda este conselho representantes de egressos, da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais de campi.

A tabela 03 mostra a estrutura das pró-reitorias do IFSP. Cada uma possui em sua hierarquia diretorias sob sua subordinação. Cada diretoria conta ainda com as coordenadorias responsáveis pelo assessoramento específico em cada uma delas.

Tabela 03 – Gestão IFSP

Reitoria	- Gabinete
Pro-reitoria de Administração	- Diretoria Administrativa; - Diretoria de Finanças; - Diretoria de Gestão de Pessoas.
Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional	- Assessoria de Tecnologia de Informação; - Diretoria de Infraestrutura e Rede; - Diretoria de Sistemas de Informação.
Pró-reitoria de Ensino	- Diretoria de Educação Básica; - Diretoria de Graduação; - Diretoria de Projetos Especiais; - Diretoria de Administração Escolar.
Pró-reitoria de Extensão	- Diretoria de Relações Comunitárias e Institucionais;
Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação	- Diretoria de Pesquisa; - Núcleo de Inovação Tecnológica; - Comitê de Ética em Pesquisa.

Fonte: Juliana de Carvalho Pimenta a partir da pesquisa documental junto ao IFSP.

O IFSP oferece diversos cursos de acordo com as seguintes modalidades: curso técnico interado ao ensino médio, curso técnico concomitante ou subsequente, graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), pós-graduação, formação inicial e continuada – fic, PROEJA. A definição da abertura de cursos em cada

câmpus deve levar em consideração a realidade local e regional, o corpo docente já existente, espaço físico, entre outras questões.

O cursos técnicos integrados ao ensino médio são oferecidos a estudantes concluintes do ensino fundamental que terão oportunidade de cursar ensino propedêutico e profissional ao mesmo tempo. Os cursos funcionam em período integral. O IFSP oferece nesta modalidade dois formatos de cursos, em um deles sua execução ocorre mediante parceria com a SEE que oferece o ensino médio ficando sob a responsabilidade do IFSP toda a parte profissionalizante. No outro o IFSP responsabiliza-se pelo curso de modo geral.

Os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes são oferecidos ao estudante que já concluiu ou que está cursando o segundo ano do ensino médio. É uma modalidade que absorve um público muito heterogêneo, é comum a presença de adolescentes na faixa etária dos 16 ou 17 anos e idosos ou adultos, por exemplo, em uma mesma sala de aula.

A forma de ingresso desses alunos é o vestibular e alguns cursos oferecem entrada semestral. No caso da parceria com a SEE o ingresso do estudante se dá mediante sorteio público.

A tabela 04 apresenta os cursos técnicos em funcionamento no IFSP no momento da realização deste estudo.

Tabela 04 – Cursos Técnicos ofertados pelo IFSP

Modalidade	Cursos
Técnico Integrado ao Ens. Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Técnico em Agropecuária; - Técnico em Automação Industrial; - Técnico em Edificações; - Técnico em Eletrônica; - Técnico em Eletrotécnica; - Técnico em Informática; - Técnico em Informática para Internet; - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; - Técnico em Mecânica; - Técnico em Química
Técnico Concomitante ou Subsequente	<ul style="list-style-type: none"> - Técnico em Administração; - Técnico em Agroindústria; - Técnico em Agronegócio; - Técnico em Alimentos; - Técnico em Automação Industrial; - Técnico em Comércio; - Técnico em Edificações; - Técnico em Eletrônica/ automação industrial; - Técnico em Eletroeletrônica; - Técnico em Eletrotécnica; - Técnico em Eventos; - Técnico em Fabricação Mecânica; - Técnico em Informática; - Técnico em Informática para Internet; - Técnico em Logística; - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; - Técnico em Mecânica; - Técnico em Mecatrônica; - Técnico em Química; - Técnico em Telecomunicações.

Fonte: Juliana de Carvalho Pimenta a partir da pesquisa documental junto ao IFSP

Em relação ao ensino superior o IFSP oferece cursos tecnólogos, licenciaturas e bacharelados na área de engenharia. A forma de ingresso nestas modalidades é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). A tabela 05 mostra os

cursos oferecidos no Estado de São Paulo de acordo com essas modalidades de ensino.

Tabela 05 – Relação de Cursos Superiores do IFSP

Tecnólogo	Licenciatura	Bacharelado
Cursos de Tecnologia em: <ul style="list-style-type: none"> - Alimentos; - Análise e Desenvolvimento de Sistemas; - Automação Industrial; - Biocombustível; - Eletrônica Industrial; - Fabricação Mecânica; - Gestão Ambiental; - Gestão da Produção Industrial; - Gestão de Recursos Humanos; - Gestão de Turismo; - Mecatrônica Industrial; - Manutenção de Aeronaves; - Processos Gerenciais; - Sistemas Elétricos; - Sistemas Eletrônicos; - Sistemas para Internet. 	Licenciaturas em: <ul style="list-style-type: none"> - Ciências Biológicas/Biologia; - Física; - Geografia; - Letras; - Matemática; - Química 	Cursos de Engenharia: <ul style="list-style-type: none"> - Civil; - de Controle e Automação; - Mecânica; - de Produção; - Eletrônica

Fonte: Juliana de Carvalho Pimenta a partir da pesquisa documental junto ao IFSP

O IFSP oferece também cursos de pós-graduação lato sensu e strictu sensu de acordo com a o disposto da tabela 06:

Tabela 06 – Cursos de pós-graduação do IFSP

Modalidade	CURSOS
Latu sensu	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização em Álcool e Açúcar: das matérias-primas a produção e análise da qualidade; - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade - Educação de Jovens e Adultos; - Especialização em Gestão de Projetos em Desenvolvimento de Sistemas de <i>Software</i>; - Especialização em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior.
Strictu Sensu	- Mestrado Profissionalizante em Automação e Controle de Processos.

Fonte: Juliana de Carvalho Pimenta a partir da pesquisa documental junto ao IFSP

Outra modalidade de ensino oferecida pelo IFSP são os cursos vinculados ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) que atende aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular. Para participar destes cursos o estudante deve ter idade mínima de 18 anos.

O IFSP oferece os cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em: Fabricação Mecânica; Administração; Qualificação em Informática Básica; Qualidade.

Existem ainda os cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) descritos na sequencia:

- Programa e-Tec Brasil ofertando os cursos: Técnico em Administração, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Serviços Públicos;

- Pro-funcionário: dedicado à capacitação de profissionais das escolas públicas oferecendo os seguintes cursos: técnico em secretaria escolar e técnico em multimeios didáticos;

- Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio voltado ao atendimento de docentes com formação em bacharelado. Este curso se enquadra na modalidade de especialização.

Todos os cursos são realizados em 23 polos instalados por todo o Estado de São Paulo e contam com encontros presenciais.

Em cada câmpus a estrutura de recursos humanos foi constituída considerando suas necessidades e o organograma previsto para seu pleno

desenvolvimento. A gestão do câmpus é conduzida por um diretor-geral eleito pela comunidade ou indicado pelo reitor em alguns casos específicos.

A proposta de criação dos Institutos Federais pressupõe uma gestão democrática que considere os princípios fundamentais que regem a concepção de educação defendida por este equipamento educacional aliado aos anseios e desejos da comunidade escolar.

Cada câmpus possui um orçamento próprio que é executado conforme previsão e planejamento acompanhado pela gestão que deve ser construído coletivamente. Possui uma gerência administrativa que pode ser ocupada tanto por servidores técnico-administrativos quanto por docentes. Possui ainda uma Gerencia Educacional responsável por toda área pedagógica do câmpus. Estão ligados à esta gerencia todas as coordenações de curso e o serviço sociopedagógico.

Cada curso possui sua coordenação, eleita entre seus pares que exerce uma função recentemente gratificada devendo estar bem articulada à gerência educacional.

Em síntese estas são as principais características do IFSP, instituição educacional que já surgiu em proporções significativas, que busca neste momento consolidar sua identidade na sociedade brasileira envolvida em muitos desafios que precisam ser considerados.

2.3 O IFSP Câmpus Barretos

Barretos é um município do Estado de São Paulo localizado a 427 Km da capital. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população estimada em 2012 era de 117.779 habitantes em uma área de 1.565.640 Km², o que representa 3,3% do território estadual.

Localizada ao norte do Estado é a sede da 13^a região administrativa composta ainda pelos seguintes municípios: Altair, Bebedouro, Cajobi, Colina, Colômbia, Embaúba, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Monte Azul, Paulista, Olímpia, Pirangi, Severínia, Taiacu, Taiúva, Terra Roxa, Viradouro e Vista Alegre do Alto.

Fundada em 25 de agosto de 1854, historiadores datam sua origem ao ano de 1831 com a chegada dos irmãos Barretos tomaram posse de grande extensão de terra organizando no local suas fazendas – Fortaleza, Monte Alegre e Posse Seca.

As primeiras casas começaram a surgir no Arraial “dos Barreto” após a criação da Paróquia do Divino Espírito Santo por volta de 1845 que organizou a divisão do patrimônio em quadras e datas, formando, assim a primeira planta da cidade abrangendo 82 alqueires doados pelos descendentes de Francisco Barretos.

As condições de clima e de pastagem favoreceram a formação de diversas fazendas para criação e engorda do gado possibilitando o desenvolvimento da atividade pecuária na região. Barretos foi elevada a município em 1885.

A cultura do café chegou à região no início do século passado, dando início à agricultura. Vieram ainda europeus e árabes ampliando a atividade econômica no novo cenário urbano.

A economia do município de Barretos na atualidade é movida principalmente pela produção e industrialização de carne tanto para o mercado interno quanto para o externo, além de citrus, borracha, grãos e mais recentemente a cana de açúcar.

A cidade é internacionalmente conhecida pela Festa do Peão de Boiadeiro que acontece anualmente em comemoração ao aniversário da cidade. Iniciada em 1956 de forma singela, na atualidade é uma das maiores festas desta natureza fortalecendo o turismo e o comércio local.

Durante os dez dias de festa a cidade recebe mais de um milhão de pessoas em seu suntuoso recinto com capacidade para receber 35.000 pessoas sentadas para assistirem os rodeios e competições que acontecem no local. A Festa do Peão de Barretos também é prestigiada pelo público que aprecia a qualidade dos shows de nível internacional.

A cidade é conhecida pela atuação do Hospital de Câncer de Barretos, referência no diagnóstico e tratamento da doença. É importante salientar que até a década de 1960 apenas a capital paulista contava com atendimento especializado ao tratamento do câncer. Todas as pessoas com o diagnóstico da doença deveriam se deslocar até lá para o tratamento, fato que prejudicava aqueles em situação financeira menos favorável, que mesmo com auxílio do poder público tinham grandes dificuldades, a começar pela distância e a dificuldade de locomoção.

A Fundação Pio XII foi instituída em 1967 e deu início ao tratamento da doença no município de Barretos. A demanda logo se apresentou grande limitando a capacidade de atendimento o que sensibilizou um dos médicos envolvidos no trabalho, Dr. Paulo Prata a lutar pela construção de um novo hospital.

Uma área na periferia da cidade foi doada pela prefeitura da cidade dando início à construção de um novo hospital ainda insuficiente para o atendimento da demanda que crescia. Em 1989, Dr. Henrique Prata, filho do idealizador do hospital Dr. Paulo Prata se engajou no projeto de construção de nova ala do hospital buscando apoio financeiro de empresários e fazendeiros locais. Em 1991 foi inaugurado o pavilhão Antenor Duarte Vilela em que passou a funcionar o ambulatório do hospital.

Dada à eficiência no tratamento da doença o hospital ganhou a cada ano maior notoriedade e hoje é reconhecido como referência no combate aos diversos tipos de câncer. Novos pavilhões foram construídos com o passar dos anos contando inclusive com o apoio de personalidades importantes do meio artístico do país, pacientes ou não do hospital.

A cidade recebe diariamente centenas de pessoas em busca da cura da doença, e o hospital possui um centro de pesquisas e capacitação que recebe médicos do país e do exterior em busca de aperfeiçoamento profissional.

O Hospital conta na atualidade com dezesseis pavilhões estruturados para diagnóstico, tratamento, capacitação e administração das ações desenvolvidas diariamente. Segundo dados disponibilizados pelo próprio hospital são oferecidos 6000 refeições/dia e lavados 2000 quilos de roupa/dia. Conta também com um programa de pós-graduação em oncologia.

O deslocamento de centenas de pessoas de diversos estados do país para o tratamento do câncer, geralmente acompanhadas de um familiar, movimenta a economia da cidade que nas imediações do hospital conta com diversos imóveis que servem de hospedagem para os pacientes e acompanhantes durante o tempo de permanência na cidade. Muitos destes imóveis são mantidos por prefeituras que enviam seus munícipes para Barretos. Outros são particulares e atendem a quem se interessar.

O Hospital iniciou em 1994 as atividades do Instituto de Treinamento em Técnicas Minimamente Invasivas e Cirurgia Robótica (IRCARD) em parceria com o IRCARD FRANCE. Esse instituto é responsável pela capacitação permanente e pelo desenvolvimento de pesquisas na área do câncer.

O município possui um shopping Center, com 03 salas de cinema e há cerca de três anos teve o antigo cinema da cidade revitalizado transformando-se em um teatro que oferece uma programação de qualidade voltada a todos os públicos.

Em relação à educação a taxa de analfabetismo da população barretense (pessoas com 15 anos ou mais) está estimada em 4,21%. Outro dado interessante é que mais de 35% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos não concluiu o ensino médio.

A Diretoria de Ensino de Barretos supervisiona onze escolas estaduais e sete particulares. Dentre as escolas estaduais todas são de ensino fundamental ciclo II (do 6º ao 9º ano) e dez destas escolas atendem também o ensino médio.

Em relação ao ensino superior Barretos conta com 06 instituições que oferecem esta modalidade de ensino sendo três faculdades, um instituto superior de educação, um centro universitário e o IFSP, única instituição pública.

Barretos possui ainda quatro instituições de ensino que atuam na oferta de cursos técnicos, destaque para o Centro Paula Souza e o SENAC instituições tradicionais no Estado de São Paulo e desde 2010 conta com o IFSP.

A análise realizada pelo governo federal considerou que Barretos seria um dos municípios do Estado de São Paulo que faria parte da Fase II da expansão da rede federal e a construção do câmpus atendeu à Chamada Pública de nº 001/2007.

A construção foi erguida em um terreno doado pela prefeitura do município localizado à Avenida C1, nº 250, bairro Residencial Ide Daher em uma área de 20.000 m².

Figura 03 – Fachada do Câmpus Barretos



Fonte: Associação Comercial e Industrial de Barretos (2012)

O câmpus foi edificado composto

[...] por um conjunto edificado de padrão escolar com 3 blocos interligados, com área total construída de 5000m², divididos em bloco administrativo, bloco de salas de aula, bloco de laboratório de turismo e passarela, além das áreas de implantação e portaria, distribuídos em 2 pavimentos. Em 2012, essa área construída foi

ampliada para 5778,49m². (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2012, p. 86)

A aula inaugural aconteceu no dia 23 de setembro de 2010, ministrada pelo prefeito municipal Emanuel Mariano de Carvalho e a inauguração ocorreu no dia 28 de outubro contando com a presença de Fernando Haddad, ocupante do cargo de Ministro da Educação. Seu primeiro diretor-geral foi o professor Dr. Vitor José Brum, engenheiro agrônomo, com carreira construída no ensino profissionalizante, nomeado pelo reitor para assumir a condução do câmpus, permanecendo em sua gestão até maio de 2013.

A biblioteca do câmpus entrou em funcionamento logo no início das atividades acadêmicas em 2010, seu acervo conta com obras pertinentes aos cursos oferecidos, seu funcionamento se dá em 14 horas de trabalho diárias ininterruptas, de segunda a sexta-feira e para o desenvolvimento das atividades conta com 02 bibliotecários e um auxiliar administrativo.

O IFSP – Câmpus Barretos teve autorização de funcionamento para a oferta de três cursos técnicos concomitantes ou subsequentes com turmas nos períodos vespertino e noturno:

- Técnico em Agronegócio;
- Técnico em Eventos;
- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

A capacidade de atendimento naquele momento era de 160 estudantes, contando com uma equipe de trabalho composta por 11 docentes e 05 servidores técnico-administrativos.

Em 2012 o câmpus recebeu novos servidores técnico-administrativos e docentes e implantou dois cursos superiores: Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnólogo em Gestão de Turismo.

Em maio deste mesmo ano ocorreu a nomeação da assistente social que viria compor o Serviço Sociopedagógico juntamente com a Técnica em Assuntos Educacionais já em exercício.

No mesmo ano teve início o curso Técnico em Alimentos na modalidade concomitante e subsequente e dois cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Informática, mediante parceria com a SEE.

Na medida em que estes cursos foram implantados e aqueles oferecidos no período vespertino concluindo suas primeiras turmas, a modalidade concomitante e subsequente começou a ser oferecida somente no período noturno.

Desta forma os cursos em funcionamento em Barretos no ano letivo de 2012 eram os descritos no quadro a seguir:

Quadro 02 – Cursos Oferecidos no Câmpus Barretos em 2012

Modalidade	Curso	Período	Vagas
Técnico Concomitante ou Subsequente	Agronegócio;	Noturno	40
	Alimentos;	Noturno	40
	Eventos;	Noturno	40
	Manutenção e Suporte em Informática	Noturno	-
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Agropecuária;	Integral	40
	Informática	Integral	40
Superior	Licenciatura em Ciências Biológicas	Diurno	40
	Tecnólogo em Gestão de Turismo	Diurno	40

Fonte: elaborado por Juliana de Carvalho Pimenta mediante pesquisa documental.

Para desenvolver todas suas atividades o Câmpus Barretos contava em 2012 com o seguinte quadro de servidores:

- 44 docentes, destes 03 eram substitutos, sendo que todos trabalhavam sob regime de dedicação integral o que poderia favorecer o desenvolvimento das atividades acadêmicas;

- 14 servidores técnico-administrativos que ocupavam os diversos setores dando suporte para que as ações acadêmicas acontecessem.

Os serviços de vigilância, limpeza e conservação do prédio são terceirizados. O câmpus possui uma cantina também terceirizada.

O expediente acontece de segunda a sexta-feira. Excepcionalmente pode funcionar aos sábados atendendo a alguma demanda específica como, por exemplo, cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou projetos de extensão.

Existe a previsão de construção de um prédio localizado em uma área rural que abrigará em um futuro breve os cursos das áreas de ciências naturais, especialmente o de agropecuária, agronegócio e ciências biológicas.

O processo burocrático para execução da obra de construção da fazenda está em andamento e a expectativa da comunidade é que o projeto se concretize

dentro do menor tempo possível garantindo assim melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente e conseqüente melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Na fazenda serão construídas salas de aula, laboratórios e os galpões para abrigar máquinas e implementos agrícolas. Com a construção de todas as salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadras e refeitório espera-se atender a 1200 alunos nas duas unidades de ensino. Barretos será o único câmpus a abrigar duas unidades, sendo uma delas agrícola.

Como já exposto, todos os campi são dirigidos por um diretor geral que a princípio foi indicado pelo reitor do IFSP até que tivessem condições de realizar sua consulta à comunidade ou realizar o processo eleitoral.

No caso de Barretos desde a inauguração da escola dois diretores ocuparam o cargo, o primeiro mediante indicação do reitor. No segundo semestre de 2012 o IFSP realizou processo eleitoral para o cargo de reitor e o resultado apurado nas urnas levou à reitoria Eduardo Antonio Modena, candidato da oposição que veio a substituir Arnaldo Augusto Ciquielo Borges reitor por dois mandatos consecutivos.

A posse prevista para o primeiro semestre de 2013 foi aguardada com ansiedade pelos eleitores que depositaram sua confiança a essa gestão, que entre outras medidas, deveria realizar eleições nos campi que tivessem em condições legais para sua realização, além de proceder à um processo de consulta naqueles campi que não se encontrassem em condições legais para realização de processo eleitoral. O Câmpus Barretos se encontrava nesta segunda categoria, ou seja, deveria se submeter ao processo de consulta à comunidade até que o processo eleitoral pudesse se realizar.

Ao tomar posse Eduardo Antonio Modena deu cumprimento a uma das promessas de campanha que seria a realização das eleições nos campi que tivessem condições legais para sua realização e para os que não atendessem aos critérios exigidos ocorreria um processo de consulta à comunidade para que o mesmo pudesse fazer a indicação. Esse era o anseio de diversos campi em busca de uma gestão mais democrática.

O Câmpus Barretos passaria pelo processo de consulta e, até que o mesmo se realizasse, o reitor indicou um diretor-geral *pró-tempore*. Dois docentes apresentaram suas candidaturas e deu-se início aos debates. No entanto, dias antes da realização das eleições ambos abriram mão das mesmas justificando que

se sentiam preocupados em substituir a gestão em um momento em que a gestão atendia aos interesses da comunidade. Defenderam neste momento que o diretor-geral *pró-tempore* permanecesse no cargo definitivamente e cumprisse seu mandato.

A comunidade respeitou o posicionamento dos candidatos e se solidarizou a eles, o reitor acatou a decisão do câmpus mantendo no cargo o prof. Dr. Sergio Vicente de Azevedo, pessoa de sua confiança que também atendia aos anseios do grupo ao qual pertencia. Foram mantidos nos cargos os gerentes e coordenadores cujos cargos devem ser ocupados por indicação da direção.

Para apoiar a gestão cada câmpus conta com a Gerência Educacional (GED) e Gerência Administrativa (GAD). A Gerência Educacional é o nível hierárquico abaixo do diretor-geral que responde por toda a parte educacional do câmpus. Estão ligadas a esta gerência: as Coordenações de área/curso, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino, a Coordenadoria de Registros Escolares, o Serviço Sociopedagógico, e o Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - NAPNE.

Na mesma hierarquia existe a Gerência Administrativa responsável pelas questões financeiras, gestão de pessoal, gerenciamento dos contratos entre outras ações relacionadas à administração.

Os cursos oferecidos pelo Câmpus Barretos estão organizados em três áreas distintas:

- **Área de Recursos Naturais:** composta pelos cursos de Agronegócio, Agropecuária, Alimentos, Ciências Biológicas;
- **Área de Serviços:** formada pelos cursos de Eventos e Turismo;
- **Área de Informática:** que agrega os cursos de Manutenção e Suporte em Informática, Informática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Cada curso possui um coordenador ligado à Coordenação de Área que por sua vez está ligada à Gerência Educacional. Atualmente esta gerência é ocupada por um docente da área de informática.

O corpo docente do câmpus é formado em sua maioria por professores qualificados com titulação de mestre e doutor em suas áreas de formação.

O quadro a seguir apresenta as informações referentes à formação e titulação dos docentes da área de Recursos Naturais.

Quadro 03 – Docentes da área de Recursos Naturais

Área	Graduação/ quantidade		Titulação/quantidade	
Recursos Naturais	Agronomia: Administração:	04	Doutor:	16
	Ciências Biológicas:	01	Mestre:	04
	Medicina veterinária:	03	Especialista:	01
	Ciência dos Alimentos:	02		
	Direito:	02		
	Química:	01		
	Matemática:	01		
	Engenharia Elétrica:	01		
	Engenharia de Alimentos:	01		
	Ciência e Tecnologia de	02		
	Laticínios:	01		
	Ciências Econômicas:	01		
	Física:			

Fonte: elaborado por Juliana de Carvalho Pimenta mediante pesquisa documental

A Área de Recursos Naturais é formada por 23 docentes, destes 16 já concluíram o doutorado, sendo que dois destes docentes já realizaram o pós-doutoramento. Os docentes com titulação de Mestre já estão inseridos em programas de doutorado e o único docente especialista da área já está cursando o mestrado.

Destaca-se ainda que três docentes possuem uma segunda graduação além da apontada no quadro, dois deles em pedagogia. Não foi possível informar os dados de um dos docentes, pois os mesmos não estavam disponíveis para pesquisa.

A área de recursos naturais no momento está com um professor licenciado de suas atividades de docência, pois um destes assumiu a direção geral e outro a gerência administrativa do câmpus.

A Área de Informática possui 11 docentes, destes 03 estão cursando o doutorado, 04 concluíram o mestrado, três são especialistas. Na sequencia apresenta-se os dados relativos à esta área.

Quadro 04 – Docentes da Área de Informática

Área	Graduação/ quantidade	Titulação/quant.		
Informática	Tec.a em Informática para Gestão de Negócios:	01	Doutor:	0
	Tecnologia em Processamento de Dados:	01	Mestre:	07
	Engenharia da Computação:	05	Especialista:	03
	Ciência da Computação:	01	Graduado:	01
	Tecnologia em Informática:	01		
	Engenharia elétrica:			

Fonte: elaborado por Juliana de Carvalho Pimenta mediante pesquisa documental

Assim como na área de recursos naturais temos professores de informática com uma segunda graduação, neste caso na área de matemática. Nota-se pelo exposto no quadro 04 que a maioria dos docentes é graduada em Ciência da Computação, no entanto agrega ao corpo docente da área outros quatro cursos a ela relacionados.

A área de Serviços incorpora os cursos Técnico em Eventos e Tecnólogo em Gestão de Turismo. Possui 06 docentes destes, 02 são doutores e 02 são especialistas. Os dados de dois docentes não estavam disponíveis para consulta, portanto não serão apresentados.

Em relação à área de formação há uma diversificação interessante como demonstra os dados apresentados no quadro 05.

Quadro 05 – Docentes Área de Serviços

Área	Graduação/ quantidade	Titulação/quant.		
Serviços	Gestão Turística:	01	Doutor:	02
	Turismo:	01	Especialista	02
	Letras:	01		
	Tec. e Processamento de dados:	01		

Fonte: elaborado por Juliana de Carvalho Pimenta mediante pesquisa documental

A Coordenadoria de Registros Escolares (CRE) oferece suporte administrativo e técnico referente à vida escolar do estudante da matrícula até a conclusão dos estudos em atividades relacionadas ao registro das rotinas escolares e ao atendimento das necessidades relacionadas à sua documentação.

Tem o papel importante de assessorar a equipe pedagógica garantindo a organização da documentação e dos dados acadêmicos dos estudantes que subsidiem a realização de outras atividades, como os conselhos de classe, por exemplo.

A Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE) é formada por um servidor docente o técnico administrativo que recebe uma função gratificada para o desenvolvimento de suas funções. Esse profissional responde junto à gerência educacional por diversas atividades relacionadas ao atendimento docente e discente oferecendo um suporte às ações acadêmicas. Estão subordinados à CAE: o Serviço de Assistência ao Aluno e a Biblioteca.

O Núcleo de Atendimento de Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) no IFSP foi instituído para dar suporte a alunos com necessidades educacionais especiais. Deve ser composto pelos profissionais do Serviço Sociopedagógico e por docentes do câmpus. Sua missão é oferecer suporte a discentes e demais servidores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas contribuindo para o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O Serviço Sociopedagógico instituído desde 2010 no IFSP tinha como missão inicial o desenvolvimento do *Projeto de Controle, Acompanhamento e Combate a Evasão Escolar* cujos objetivos eram: compreender a contenção da evasão escolar como uma política institucional necessária a melhoria da qualidade educativa; estudar a evasão tendo em vista os diagnósticos resultantes como indicadores que configuram o quadro educacional do IFSP; controlar e acompanhar a evasão escolar a fim de efetivar um dos princípios legais e éticos da educação nacional que está voltado ao acesso de **políticas de permanência** do estudante para que o mesmo possa concluir **com êxito** seus estudos.

O Serviço Sociopedagógico foi concebido com a existência de profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social além de Técnicos em Assuntos Educacionais, cargo de nível superior cuja investidura se dá por profissionais cuja formação esteja vinculada à qualquer licenciatura.

Estes profissionais deveriam então desenvolver as ações do projeto já mencionado e também as do Programa de Assistência Estudantil regulamentado pela Resolução de nº 351/2010.

Cada câmpus foi instituindo seu Serviço Sociopedagógico de acordo com sua necessidade e a compreensão de cada diretor-geral. Desta forma até pouco tempo a maioria dos campi não tinha o quadro de servidores do setor completo o que dificultava o cumprimento de suas funções.

O Câmpus Barretos começou a ação do Serviço Sociopedagógico com uma Técnica em Assuntos Educacionais, cuja formação deu-se na área de Psicologia e em junho de 2011 recebeu a assistente social. Os demais servidores só entraram em exercício no final do primeiro semestre letivo de 2013.

Com chegada da assistente social deu-se a implantação do Programa de Assistência Estudantil com a realização dos processos seletivos para concessão de bolsas e auxílios aos estudantes regularmente matriculados entre outras ações.

A partir de 2012 além das ações previstas no plano de assistência estudantil o Serviço Sociopedagógico assumiu outra demanda que foi o planejamento e desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento de estudantes, pais e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio mediante acordo de cooperação entre IFSP e SEE.

2.3.1 O IFSP Câmpus Barretos e o ensino profissional integrado ao ensino médio

O IFSP Câmpus Barretos desde 2012 oferece cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio atendendo a uma das missões propostas desde sua criação.

Essa modalidade se instituiu mediante acordo de cooperação com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que regulamentou a execução dos cursos de agropecuária e informática.

Pelo Acordo de cooperação nº 002/2011 a SEE se responsabilizou pela estrutura necessária para a oferta do ensino médio por intermédio de uma de suas escolas estaduais do município, incluindo o corpo docente, material didático, oferta da merenda escolar. O IFSP responsabilizou-se pela estrutura da parte profissionalizante e espaço físico para realização das aulas.

O curso é oferecido nas dependências do IFSP sob regime disciplinar e organização didática institucional. As aulas acontecem nos períodos da manhã e da tarde de acordo com a grade curricular de cada curso. Os estudantes têm aulas das 7h às 17h40, com intervalo para almoço das 12h20 às 14h.

O ingresso dos estudantes acontece até o momento mediante sorteio público numa perspectiva de garantir maior democratização ao acesso dos interessados. Em 2012 ingressaram 40 alunos por turma.

Se compararmos essa estratégia de ingresso às habitualmente desenvolvidas em outras instituições de ensino como a prova de conhecimentos ou 'vestibulinho' como são conhecidos os exames dessa natureza, pode se dizer que o sorteio seja mais democrático na medida em que permite o ingresso dos estudantes concluintes do ensino fundamental independente de seu desempenho acadêmico, exigindo apenas o certificado de conclusão.

Nos vestibulinhos ocorre uma seleção baseada em critérios de aprendizagem que geralmente valorizam estudantes melhores preparados e em condições econômicas mais favorecidas.

A discussão entre um e outro modelo de ingresso seria desnecessária se as escolas de ensino fundamental conseguissem oferecer a seus alunos condições de aprendizagens satisfatórias a ponto de possibilitar o acesso do estudante à qualquer escola que desejasse, independente do critério de seleção.

Os projetos pedagógicos dos cursos integrados foram estruturados de acordo com as determinações legais e para cumprimento de seus objetivos e de sua carga horária apresentam uma grade curricular que contempla um total de dezoito disciplinas para o curso de informática e dezenove para o de agropecuária no primeiro ano do curso.

A chegada dessa modalidade de curso ao IFSP – Câmpus Barretos trouxe inúmeras possibilidades de atuação e ao mesmo tempo muitos desafios. O primeiro deles disse respeito a própria estruturação da parceria entre as duas esferas estadual e federal que se propôs à realização de um curso integrado em que cada esfera se responsabilizasse por questões específicas, muitas vezes fragmentadas e desarticuladas na prática.

O regime de trabalho dos docentes envolvidos nessa modalidade de ensino difere drasticamente entre as duas parceiras. No IFSP os professores, com poucas exceções, são contratados por regime de dedicação integral e exclusiva, ao mesmo tempo em que na rede estadual obedecem ao sistema de contratação da SEE podendo ser efetivos ou temporários não garantindo assim a permanência do mesmo professor durante todo o período letivo.

Um dos principais problemas identificados em relação ao corpo docente da rede estadual foi o alto índice de rotatividade entre os docentes em razão de licenças médicas, exonerações, substituições temporárias, entre outras motivações.

A divergência no regime de contratação afetou ainda o planejamento pedagógico do curso que não conseguiu reunir todos os docentes para planejamento sistemático das ações. Parte do corpo docente da rede estadual, devido sua distribuição de carga horária cumpria a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em outras escolas ou em horários distintos ao da maioria dos docentes da parceria. Neste sentido, muitas discussões e ações ficaram truncadas prejudicando o andamento do curso.

Outro prejuízo referiu-se a disponibilidade de atendimento a pais e alunos em horário extraclasse, pois grande parte dos docentes permanecia na instituição somente no horário de suas aulas.

A participação dos docentes nas reuniões bimestrais de pais ficou prejudicada entre outros motivos pela impossibilidade de viabilizar um horário que atendesse a necessidade de todos.

O início das aulas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio trouxe uma experiência nova ao câmpus e por mais que a escola estivesse se preparado para o desenvolvimento das atividades o processo de adaptação foi bastante difícil para todos os envolvidos.

Os estudantes que ingressaram no referido curso eram provenientes de diversas escolas públicas do município entre estas a própria escola parceira que em razão do engajamento com a parceria deve ter conseguido fazer um trabalho de divulgação maior entre seus alunos possibilitando que um grande número de seus concluintes do ensino fundamental se inscrevesse para participar do sorteio público.

Já no primeiro dia de aula durante atividade de integração desenvolvida pelo Serviço Sociopedagógico já foi possível identificar que muitos estudantes já se conheciam. Na sequência pretende-se apresentar o perfil dos ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de forma a facilitar a compreensão da dinâmica estabelecida pelo curso durante o período pesquisado.

Tabela 07 – sexo ingressantes

	Masculino		Feminino	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Agropecuária	12	30%	28	70%
Informática	27	67,5%	13	32,5%

Fonte: elaborada por Juliana de Carvalho Pimenta a partir da pesquisa documental.

O ingresso dos estudantes nesta modalidade de ensino se deu mediante sorteio público realizado de forma eletrônica. Durante um determinado período os responsáveis legais de discentes do 9º. ano do ensino fundamental se inscreveram para participar do sorteio e concorrer a uma das 80 vagas oferecidas.

Na ocasião da inscrição tiveram que optar entre um dos cursos disponíveis. No momento da matrícula ocorrida em data previamente estipulada a equipe que acompanhou esta etapa verificou que: alguns adolescentes não demonstravam satisfação com o curso para o qual foi sorteado, o que dava a impressão de que a escolha teria sido feita pelos pais/responsáveis, ou ainda que a mesma teria sido feita pelo aluno diante das opções possíveis, embora nenhuma delas o agradasse de fato; havia ainda alunos descontentes pelo fato de terem que frequentar a escola em período integral sob forte pressão dos pais/responsáveis; percebeu-se ainda alguns jovens entusiasmados com a nova oportunidade mas, ao mesmo tempo, com muitas dúvidas em relação aos cursos.

Foram matriculados 40 estudantes no curso de agropecuária e 40 no curso de informática. Em relação ao sexo, ingressaram em 2012 42 discentes do sexo feminino e 39 do sexo masculino. Nota-se que no curso de agropecuária 70% eram do sexo feminino, o que desde o princípio já se apresentou como um desafio tendo em vista tratar-se de um curso historicamente com maior interesse por parte de estudantes do sexo masculino, dadas as especificidades do próprio currículo.

No curso de informática a situação se inverteu e desta vez o desafio seria a sensibilização e engajamento das estudantes em uma sala majoritariamente formada por meninos em uma área em que também é mais atraente aos olhos dos homens. O próprio corpo docente do curso de informática já traz essa característica. Apenas uma mulher compunha o corpo docente da área na parte técnica.

Em relação à idade a maioria dos ingressantes encontrava-se dentro da faixa etária esperada, o que demonstra o cumprimento dos objetivos do sistema de

progressão continuada no que diz respeito à resolução do problema de defasagem série/idade.

Todos os estudantes em questão iniciaram sua vida escolar no ensino fundamental já sob a vigência desse sistema adotado no Estado de São Paulo, a maioria nunca sofreu uma reprovação, embora muitas vezes tivesse sido aprovado pela decisão do conselho deliberativo.

A tabela 08 apresenta os dados relativos à idade dos ingressantes de acordo com a turma.

Tabela 08 – Idade dos ingressantes dos cursos de Agropecuária e Informática

Curso/Idade	15 anos		16 anos		17 anos	
Agropecuária	35	87,5%	03	7,5%	02	5%
Informática	33	82,5%	06	15%	01	2,5%
Total	68	85%	09	11,25%	03	3,75

Fonte: elaborada por Juliana de Carvalho Pimenta mediante realização de pesquisa documental

No curso de informática presencia-se a existência de 07 estudantes com mais de 15 anos, os seja, 17,5% deles encontram-se com um ou dois anos de diferença entre os demais colegas, justificados pelo processo de reprovação ao término de um dos ciclos do ensino fundamental. No curso de agropecuária o percentual de estudantes nesta condição é de 12,5%.

A cultura da promoção automática instituída pelo sistema de progressão continuada foi um dos aspectos que mais dificultaram a permanência dos estudantes no câmpus.

Ao se depararem com a quantidade de matérias por curso (dezoito e dezenove), o número de trabalhos extraclasse e as exigências tanto em termos disciplinares quanto acadêmicas, muitos estudantes verbalizaram o desejo de desistir.

O medo da reprovação aliada à dificuldade de estabelecer uma nova postura de estudos e participação em sala de aula comprometeu o rendimento de boa parte das turmas.

A expectativa de muitos docentes também foi frustrada na medida em que a defasagem no processo de ensino-aprendizagem trazida por muitos estudantes

dificultava o desenvolvimento das propostas pedagógicas, identificadas com grande frequência principalmente em relação ao ensino profissionalizante.

A situação se agravava ainda mais diante da dificuldade de alguns docentes em controlar a questão da indisciplina em sala de aula que em uma das turmas foi bastante frequente. Não se tratava de atos de vandalismo e violência, mas principalmente de brincadeiras em sala de aula, atrapalhando o desenvolvimento das atividades pedagógicas, uso de aparelhos celulares, descumprimento de regras de convivência social. Alguns alunos chegaram a se envolver em situações que levaram à direção do câmpus aplicar a medida de suspensão.

O Serviço Sociopedagógico teve uma atuação importante neste processo de adaptação estando à frente de muitas atividades na tentativa de contribuir com o processo de permanência do estudante no câmpus.

Aos poucos a situação foi se modificando, os alunos foram se adaptando, os problemas de indisciplina diminuindo, no entanto muitos estudantes deixaram o curso antes do término do ano letivo, a maioria das transferências foi motivada pela falta de afinidade do estudante em relação ao curso e também pelo fato de que o desempenho acadêmico obtido nos primeiros bimestres já sinalizava a grande possibilidade de reprovação, muitos não quiseram correr o risco, solicitando sua transferência para uma escola estadual.

A Tabela 09 apresenta o resultado final ao término do período letivo de 2012.

Tabela 09 – Resultado final ano letivo de 2012

	Aprovados		Reprovados		Transferidos	
Agropecuária	19	47,5%	07	17,5%	14	35%
Informática	20	50%	08	20%	12	30%
Total	39	48%	15	18%	27	34%

Fonte: elaborada por Juliana de Carvalho Pimenta mediante realização de pesquisa documental

É importante destacar que alguns discentes transferidos por falta de afinidade com o curso, se tivessem permanecido no câmpus teriam grande possibilidade de serem aprovados, no entanto os demais com certeza aumentariam o número de reprovados.

Os estudantes esperaram a cada bimestre o resultado de seu desempenho, muitos já alegavam que dependendo da nota do terceiro bimestre, solicitariam sua transferência, pois não queriam ficar reprovados.

Foi feito um trabalho de orientação junto a esses estudantes tanto por parte do Serviço Sociopedagógico quanto dos docentes acerca do significado da reprovação em suas trajetórias acadêmicas e aos poucos alguns destes foram se tranquilizando em relação a esta questão. Muitos ainda enfrentaram o posicionamento de seus responsáveis que não admitiram a mudança de escola independente do resultado.

Vale destacar ainda que em um dos cursos o sentimento de vitória e superação por parte dos estudantes promovidos foi indiscutível. Nesta turma ao término do primeiro semestre, apenas dois discentes estavam em condições de serem aprovados. Os demais se permanecessem com aquela média de notas, seriam fatalmente reprovados. Chegar ao final do segundo semestre com 20 aprovações foi para eles sinal de superação, ainda que para muitos estudantes o resultado satisfatório em condições mínimas de aprendizagem já demonstrasse preocupação com o ano seguinte.

Do ponto de vista da instituição de ensino, a experiência vivida com as primeiras turmas do ensino técnico integrado ao ensino profissionalizante já demonstrava a necessidade de revisão de alguns aspectos que foram problematizados pela equipe Serviço Sociopedagógico, coordenadores de curso, gerência educacional e direção geral.

Alguns problemas levantados pelo corpo docente como a grande defasagem de aprendizagem trazida pelos alunos, por exemplo, é segundo os mesmos um dos maiores desafios. Muitos acreditam que seria possível resolver essa questão se o sistema de ingresso via sorteio público fosse substituído por um processo seletivo baseado em provas de conhecimentos.

Outros não veem nessa alteração a solução tendo em vista que a procura pelos cursos ainda é muito restrita, desta forma a instituição acabaria por matricular a todos os interessados, a exemplo do que já acontece em outras modalidades e não garantiria necessariamente melhoria no público ingressante.

Poucas foram as discussões que trataram de forma mais aprofundada o que a instituição poderia e deveria fazer para cumprir o seu papel historicamente construído: oferecer um ensino de qualidade. Estas e outras questões precisariam

ser discutidas no ano seguinte, caso contrário, novos problemas poderiam surgir na medida em que novas turmas ingressariam.

Na busca de uma compreensão mais totalitária do contexto em que se inserem os envolvidos neste processo buscou-se ainda durante a pesquisa identificar o perfil socioeconômico dos estudantes e suas respectivas famílias a partir dos dados informados na ficha cadastral durante etapa da matrícula.

A tabela 10 apresenta os dados referentes ao número de pessoas na família.

Tabela 10 – Quantidade de pessoas por família

02 PESSOAS	01	2,5%	02	5%
03 PESSOAS	14	35%	10	25%
04 PESSOAS	10	25%	16	40%
05 PESSOAS	05	12,5%	07	17,5%
06 PESSOAS	06	15%	01	2,5%
PREJUDICADO	04	10%	04	10%
TOTAL	40	100%	40	100%

Fonte: elaborada por Juliana de Carvalho Pimenta mediante realização de pesquisa documental

Ao proceder à realização da pesquisa documental para caracterização do perfil dos ingressantes identificou-se que a maioria dos estudantes vive em famílias compostas por 04 pessoas. Na sequência aparece famílias formadas por 03 pessoas, em seguida as que são compostas por 05 pessoas.

Analisando ainda a composição dos diferentes grupos familiares observou-se que os dados obtidos sobre a quantidade de pessoas por família demonstram que o universo de estudantes ingressantes no IFSP em 2012 e suas respectivas famílias se assemelham estatisticamente ao estudo realizado pelo IBGE que resultou em um documento sob o título Síntese dos Indicadores Sociais publicado em 2010 que aponta que as famílias brasileiras em 2009 estavam organizadas da seguinte maneira: 47,3% das famílias é formada por casais com filhos, 17,4% por mulher sem cônjuge com filhos, 17,1% é formada por casais sem filhos e 6,2% por outras configurações familiares.

Desta forma a maioria das famílias brasileiras ainda é formada por casais e seus filhos ainda que existam em nossa sociedade outras formas de se viver em família.

No IFSP Câmpus Barretos, a partir do levantamento dos dados informados na ficha cadastral dos ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio observa-se que a maioria dos estudantes compõe grupos familiares formados pelo casal e seus filhos totalizando 56 estudantes, ou seja, 70% encontram-se nessa situação.

Cerca de dezessete ingressantes residem em famílias monoparentais, destes em um dos casos a chefia é feita pelo homem, nos demais pela mulher.

O terceiro grupo familiar que se destaca é o formado pelas famílias reconstituídas que no caso específico deste estudo é representado por quatorze famílias. Identificou-se ainda a existência de 01 família homoafetiva.

Destaca-se nestes grupos familiares a presença ativa dos avós, muitas vezes assumindo a responsabilidade pela vida escolar dos netos em razão da rotina de trabalho dos genitores ou mesmo da ausência dos mesmos no processo educacional dos jovens.

Interessante destacar que no universo pesquisado os dados obtidos acompanham a tendência nacional em relação aos configurações instituídas em nossa sociedade.

A partir da pesquisa documental realizada foi possível também identificar a renda familiar *per capita* dos estudantes que será apresentada na quadro a seguir:

Quadro 06: dados da renda família *per capita* dos ingressantes

<i>Renda familiar per capita</i>	<i>Agropecuária</i>	<i>Informática</i>
Até ½ salário mínimo	07	05
Até 1 salário mínimo	05	08
Até 1 e ½ salário mínimo	02	02
Até 2 salários mínimos	09	06
Até 2 ½ salários mínimos	04	05
Até 3 salários mínimos	00	00
Acima de 3 salários mínimos	00	00
Não informado	13	14

Fonte: pesquisa documental realizada por Juliana de Carvalho Pimenta junto às fichas cadastrais dos estudantes

Alguns aspectos chamaram a atenção da pesquisadora ao analisar os dados apresentados anteriormente. Nota-se inicialmente que cerca de 30% dos pais/responsáveis não preencheram as informações referentes à renda familiar,

quantidade significativa, e a ausência dessa informação pode comprometer o planejamento de ações do programa de assistência estudantil, por exemplo, que considera a princípio os critérios de renda para concessão dos benefícios.

Outro dado interessante é que cerca de 30% dos ingressantes possuem renda familiar de até 1 ½ salário mínimo por pessoa, no entanto nem todos se inscreveram no processo seletivo que concedeu bolsas e auxílios aos estudantes que se enquadram nesta faixa de renda familiar.

Após o encerramento das inscrições, ao constatar-se a falta de adesão, considerando ainda as condições socioeconômicas das famílias buscou-se compreender o motivo da falta de adesão.

O Serviço Sociopedagógico constatou que mesmo depois de muita divulgação junto aos estudantes, estes não informaram seus responsáveis sobre o período de inscrição e também não se envolveram no processo. Dessa forma, muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social deixaram de ser atendidos por não aderirem ao processo seletivo.

Constatou-se ainda que os ingressantes eram oriundos de famílias da classe trabalhadora inseridos nos mais diversos segmentos da indústria, do comércio ou da área de serviços que vendem sua força de trabalho, muitos inseridos no mercado informal.

As diferenças sociais e culturais puderam ser percebidas entre os jovens e em alguns momentos houve a existência de conflitos que necessitaram de mediação. Observou-se que a maioria frequentava os mesmos lugares, ainda que alguns destes tivessem uma liberdade ainda mais controlada pelos pais no que diz respeito à frequência em shows e baladas, por exemplo, passeios preferidos entre eles.

Alguns frequentavam o shopping e o cinema aos finais de semana, no entanto encontrava-se entre os ingressantes alguns alunos que nunca tiveram a oportunidade de conhecer uma sala de cinema ou mesmo outro lugar fora da cidade de Barretos.

Em relação ao corpo docente dos cursos técnicos integrados ao ensino médio cabe neste momento algumas considerações. O curso integrado foi idealizado dentro do acordo de cooperação contando que as disciplinas do núcleo comum seriam ministradas por docentes da rede estadual de ensino, enquanto que as disciplinas profissionalizantes seriam ministradas pelos docentes do IFSP.

Durante o processo de discussão da parceria os coordenadores de área do IFSP, o gerente educacional, a coordenadora de assuntos educacionais e o próprio diretor geral do câmpus participaram de várias reuniões junto à Diretoria Estadual de Ensino e demais envolvidos no projeto na tentativa de adequação do currículo e ajuste dos problemas já identificados.

Todos já sinalizavam a preocupação de como se daria na prática a execução do projeto tendo em vista: a diferença no itinerário formativo dos dois grupos de docentes, a distinção explícita entre os regimes de contratação, a diferença também visível em relação à remuneração, o desafio da gestão do projeto em um quadro tão desafiador.

Em relação ao itinerário formativo é importante destacar que o corpo docente das disciplinas profissionalizantes é formado em sua maioria por mestres e doutores. Apenas dois docentes são especialistas, sendo que um deles já está em fase de conclusão do mestrado. No corpo docente das disciplinas do ensino médio apenas 01 docente possui o título de mestre.

Outro dado importante é que com o constante rodízio entre os docentes vinculados à rede estadual de ensino muitas vezes a sala de aula é assumida por profissionais ainda em formação, o que é legalmente permitido, embora moralmente questionável.

Tanto da parte profissionalizante quanto no ensino médio presenciam-se docentes afinados com o perfil do curso, envolvidos e cientes dos desafios a serem enfrentados. No entanto, percebe-se também um grupo qualificado de professores do ponto de vista de formação acadêmica, mas com pouca ou nenhuma experiência docente que sem dúvida alguma encontrou muitas dificuldades em lidar com o grupo de alunos do integrado.

Diante do quadro institucional apresentado é possível perceber os inúmeros desafios postos a todos os profissionais que exercem suas atividades no IFSP, alguns destes de caráter de gestão que refletem diretamente na ação cotidiana. Outros, no entanto, referem-se a concepções de mundo e de sociedade, à prática pedagógica, ao compromisso profissional e compreensão da missão fundamental dos institutos federais. A mudança de alguns paradigmas irá depender do esforço contínuo e coletivo dos sujeitos comprometidos com a educação pública de qualidade como direito de todos.

CAPÍTULO 3 A FAMÍLIA BRASILEIRA EM QUESTÃO – ORIGEM, TRANSFORMAÇÃO E A INTERFACE COM A ESCOLA

A concepção de família que norteia este estudo é a de um elemento ativo que está em constante transformação, assim como outros elementos da sociedade. As transformações vividas pela família acompanham o desenvolvimento social de modo que “[...] nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado.” (ENGELS, 2010, p. 47).

Segundo o autor as alterações em seu interior, relacionadas às mudanças de parentesco são passivas, acontecendo depois de longos intervalos de tempo, apresentando uma modificação radical somente após uma mudança drástica percebida na família.

É importante destacar ainda que as expectativas em relação à função da família na sociedade também se alteram ao longo da história provocando rebatimento em seu cotidiano, modificando papéis em seu interior acompanhando o desenvolvimento da sociedade e demandam uma compreensão mais apurada destas questões.

Neste sentido entende-se que a família não é uma instituição natural, ao contrário, foi construída socialmente e o papel por ela desempenhado está sempre relacionado ao desenvolvimento da sociedade nos diferentes contextos históricos desde sua existência.

Ou seja,

[...] o primeiro passo para estudar a família deveria ser o de ‘dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável’ e observando que as relações muitas vezes coincidentes que conhecemos atualmente entre grupo conjugal, rede de parentesco, unidade doméstica/residencial podem se apresentar como instituições bastante diferenciadas em outras sociedades ou em diferentes momentos históricos. (BRUSCHINI, 1997, p. 50, grifo da autora).

Partindo das concepções ora apresentadas foi preciso recorrer a diferentes áreas do conhecimento que significativamente influenciaram na compreensão da família, entre estas pode-se citar a antropologia, a sociologia, a medicina, a psicologia.

Young e Willmot (apud BRUSCHINI, 1997, p. 47) baseados em análises da família francesa afirmam que no período pré-industrial é possível perceber três estágios de desenvolvimento⁸. No primeiro estágio a unidade familiar era acima de tudo unidade de produção e contava com o trabalho em conjunto de homens, mulheres e crianças tanto na casa quanto no campo. O segundo estágio pode ser demarcado a partir da Revolução Industrial no final do século XIX que tem como marco o processo de industrialização e a compra e venda da força de trabalho. O terceiro estágio pode ser percebido a partir do século XX em que a família começou a exercer sua função como unidade de consumo.

Em relação ao surgimento da família nuclear burguesa é possível perceber que

[...] na aristocracia do século XVI e XVII não havia separação entre o público e o privado, as famílias viviam nas ruas, nas festas, não se isolavam [...] sua constituição dava-se em função da transmissão da vida, conservação de bens, prática de um ofício, a ajuda mútua e a proteção da honra e da vida em caso de crise. (BRUSCHINI, 1997, p. 51).

As funções afetiva e socializadora não eram percebidas nesta forma de organização familiar sendo estas características presentes na família nuclear burguesa que surge a partir de meados do século XVIII abalizada ainda pela privatização da instituição familiar, traço marcante da família moderna.

Dadas às preocupações de seu estudo, Ariès (2006) destaca a nova forma de relacionamento entre pais e filhos presente na família moderna dando ênfase à valorização do amor materno. Estas mudanças internas permitiram a vivência da afetividade entre seus membros, a união entre os casais deixaram de ser motivadas única e exclusivamente pelas questões econômicas e passaram a ser construídas pelo amor romântico.

[...] no século XVIII, processa-se a separação entre família e sociedade (entre público e privado), enfatizando-se a intimidade familiar, que tem suas marcas inclusive na arquitetura da casa, que passa a ter cômodos com separações para assegurar a privacidade dos indivíduos na própria família. Essa é apontada

⁸ Existem estudos que retratam o desenvolvimento da sociedade e as primeiras formas de família identificadas. Tendo em vista que o foco deste estudo está nas organizações familiares contemporâneas, justifica-se o recorte temporal ora apresentado. Para aprofundamento do tema consultar Engels (2010); Soares (2002); José Filho (2002).

como uma das maiores mudanças na vida cotidiana da família. (GUEIROS, 2002, p. 106).

Naturalmente esse sentimento forte e arrebatador aos poucos se modificava diante das experiências cotidianas dando lugar a outros sentimentos como respeito, cumplicidade, tolerância, fraternidade.

Ao homem era permitida a busca por experiências sexuais fora do universo doméstico, inclusive mediante relacionamento com prostitutas. À mulher era exigida lealdade, fidelidade e havia um total controle sobre sua sexualidade antes e depois do casamento.

“Na família burguesa o padrão emocional é definido pela autoridade restringida aos pais, profundo amor parental pelos filhos, uso de ameaças de retirada de amor, a título de punição, em vez de castigos físicos.” A mulher tem um papel importante na socialização e cuidado dos filhos ao mesmo tempo em que o pai exerce a função moral (BRUSCHINI, 1997, p.53).

A mudança de um modelo de família para outro não aconteceu de forma linear nem tampouco sem conflitos. Também percebe-se que este fato aconteceu de maneira distinta em diferentes povos e regiões. Um novo modelo nasceu, mas o anterior ainda permaneceu presente e ambos conviveram simultaneamente na sociedade.

A família moderna, burguesa nasceu e impregnou sua ideologia na sociedade contemporânea. Seus costumes, valores, modo de ser e gerir a sociedade ainda é referência e permanece no ideário como modelo e ideal a ser alcançado. No entanto sabe-se que nas classes sociais empobrecidas pelo processo de expansão do sistema capitalista as condições objetivas de sobrevivência nem sempre permitiram a incorporação desse modelo.

Na sequência serão apresentadas as principais características e transformações ocorridas na sociedade brasileira, a partir do processo de colonização, que deu origem ao modelo de família constituído na contemporaneidade.

3.1 A família brasileira e sua constituição histórica, cultural e social

Para compreender os diferentes contextos que propiciaram a origem da família brasileira faz-se necessário refletir sobre alguns aspectos do processo de colonização estabelecido em nossa sociedade.

O processo de colonização na sociedade brasileira não se deu mediante estratégia de povoamento, ao contrário, configurou-se pelo aspecto de exploração.

Foi, sem dúvida, um processo colonizador devastador de homens e de recursos naturais, que contribuiu culturalmente para o Brasil que somos hoje: a mestiçagem de brancos, índios, negros que, ultrapassando o sangue, moldaram nossos costumes e hábitos culturais, cristalizando um problema social que não está resolvido: a discriminação e o preconceito de que ainda é vítima a população negra e indígena no país. (SILVA, I. M. F., 2008, p. 31).

Ao chegar ao Brasil os colonizadores portugueses encontraram vasta extensão territorial a ser explorada, uma população nativa selvagem do ponto de vista dos estrangeiros, de difícil domesticação com costumes e cultura próprios.

A princípio a estratégia foi domesticar o povo nativo formado por milhares de índios de diferentes tribos. Esse intento logo teve que ser reconsiderado diante da forte resistência indígena à tentativa de exploração dos portugueses. “De um lado, a exploração de sua mão de obra; de outro, a segregação em nome de sua preservação cultural.” (SILVA, I. M. F., 2008, p.32).

Os portugueses contaram com o apoio da igreja católica mediante a ação missionária da Companhia de Jesus que entre alguns de seus objetivos estavam a catequização dos índios e conseqüente mudança de valores e costumes.

Os colonos portugueses recém-chegados eram nobres de poucas posses que deixaram a Coroa em busca de ascensão social mediante enriquecimento rápido conseguido pelo processo de exploração do Brasil. Esse grupo era composto por casais e um número grande de homens solteiros o que favoreceu a prática sexual entre homens brancos e índias, logo na sequência entre as negras também.

Como as mulheres brancas constituíram-se sempre uma minoria – diminuta nos primeiros tempos – da imigração europeia, logo se fez comum a mescla de raças, aparecendo mestiços de todo o pelo: mamelucos, mulatos, cafuzos e inumeráveis

subcombinações. A raça branca, aqui tomada no sentido social do que propriamente biológico, defendeu-se para conservar riquezas, honras e privilégios, encastelando-se em ordem familiar *sui generis*. (CAMPOS, 1986, p. 33).

Essas relações sexuais praticadas pelos senhores brancos utilizavam-se frequentemente de seu poder de mando sobre as mulheres negras e índias. Eram relações puramente para satisfação de desejo sexual, os frutos que porventura viessem a nascer destas relações não eram reconhecidos socialmente. A família aspirada pelos nobres colonizadores era a branca, sem traços de miscigenação.

Os colonos portugueses tinham o objetivo de administrar as terras coloniais e acumular as riquezas a partir da exploração inicialmente da população nativa. Com a forte resistência indígena a estratégia utilizada foi a exploração da mão de obra escrava obtida pelos negros africanos capturados na África.

Não estava nos planos dos colonizadores conseguirem seus objetivos mediante esforço e suor de seu próprio trabalho. Sua atuação ficou restrita a nível político-administrativo e os lucros auferidos por eles eram capturados pela Coroa. Faltou-lhes ainda, além da oportunidade de enriquecimento o investimento em educação e cultura de qualidade.

Diante da vasta extensão territorial a Coroa portuguesa buscou estratégias para exploração. Entre estas destaque para o Tratado de Tordesilhas estabelecido entre Portugal e Espanha a partir da chegada de pouco mais de 1500 colonos portugueses organizados em grupos denominados de Capitânicas Hereditárias cujos objetivos foram a exploração de nossas riquezas para levá-las à Coroa e povoamento e demarcação do território. Esse sistema estabelecido para exploração não logrou o êxito esperado em virtude principalmente da grande dificuldade em administração da grande extensão territorial e suas conseqüentes obrigações de manutenção e cuidado, ausência de recursos econômicos e os ataques sistemáticos indígenas em defesa de seu território original. As Capitânicas Hereditárias foram extintas em 1759 por Marques de Pombal.

Outra estratégia utilizada principalmente na região de São Paulo foram as Entradas e Bandeiras com o principal objetivo de capturar negros fugitivos e índios rebeldes além de procurar por metais preciosos.

Nesse processo é importante considerar o papel dos bandeirantes paulistas que iniciaram um movimento de expansão territorial que recebeu apoio da Coroa

portuguesa. “Os bandeirantes tinham, na mão de obra indígena, seu sustento, pois, se no Nordeste os africanos escravizados sustentavam a *plantation*, nas demais capitanias o índio foi a opção.” (HOLANDA, 1975 apud SILVA, I. M. F., 2008, p. 32).

Durante mais de três séculos a economia brasileira foi movida pelo trabalho escravo. O processo de Independência do Brasil e a consequente Proclamação da República e ainda todo o processo de abolição da escravatura no país foram forjados no seio da elite nascente que buscava se libertar das amarras da Coroa portuguesa e não contaram em momento algum com a iniciativa tampouco com o apoio das bases sociais.

Foi assim que se formou a sociedade colonial brasileira: entre os anos de 1530 a 1822, época da sua Independência – ou do ‘fim’ de seu estatuto colonial. Portanto, fomos colônia por três séculos. Uma sociedade que nasceu de um ambicioso projeto de expansão da riqueza e poder das monarquias absolutistas europeias, que saía da idade dos feudos encastelados para entrar, como Estados Nacionais, na modernidade capitalista. (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 9-11 apud SILVA, I. M. F., 2008, p. 29, grifo do autor).

Neste sentido, a família brasileira teve sua origem com a chegada dos colonizadores portugueses marcada pelas características agrária, escravocrata e híbrida⁹. Esse é outro aspecto que diferencia o modelo de colonização português do americano, por exemplo. Os colonizadores americanos estimularam a constituição de famílias nucleares em suas colônias, no Brasil, dadas às condições de tratamento e concepção do povo negro, nenhuma preocupação com a família negra e escrava foi demonstrada ao longo da história.

A primeira forma reconhecida foi a família patriarcal chefiada pelo patriarca que detinha o poder sobre sua esposa, filhos além de agregados e escravos. Quanto maior o número de pessoas sob seu mando maior o seu prestígio e poder político.

Como nos aponta Candido (1981, p. 25) em relação a esta configuração familiar “[...] a figura do poder e da autoridade estava centrada no patriarca, que tinha como incumbência o controle dos negócios, o sustento material da família, a manutenção da ordem familiar, primando pela indissolubilidade do patrimônio e centralização do poder.”

⁹ Para aprofundamento sobre a origem da família brasileira consultar Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala*.

A família patriarcal se constituía a partir do casamento legal, geralmente combinado ou negociado em torno de interesses de aumento de patrimônio ou prestígio. A partir daí em torno deste núcleo central iam agregando os núcleos periféricos; “[...] o núcleo central, legalizado, era composto do casal (patrões) e seus filhos legítimos; já o núcleo periférico envolvia os agregados, negros, incluindo as concubinas e os seus filhos ilegítimos, geralmente fruto das relações com o senhor.” (CANDIDO, 1981, p. 25).

Este modelo familiar que perdurou em nossa sociedade como modelo hegemônico de família não considerava as relações afetivas para sua constituição. O amor, a paixão, o desejo eram sentimentos vividos e experimentados geralmente fora do matrimônio.

O pátrio poder era, portanto, a pedra angular da família e emanava do matrimônio. No Brasil, assim como na sociedade portuguesa até o século XIX, o gênero também exercia influência nas relações jurídicas e a autoridade do chefe da família aparece como legítima na literatura e nos documentos da época, o que não significa que esses papéis, necessariamente, devessem existir dentro da rigidez com que estavam estabelecidos. (SAMARA, 2002, p. 4).

A maioria das obras que retratam a sociedade patriarcal evidencia o papel soberano do patriarca, no entanto, é preciso considerar algumas particularidades regionais em relação à atuação da mulher. Na região nordeste a *sinhazinha* – expressão utilizada para se referir às mulheres da casa grande (esposa e filha) – tem o perfil destacado pela docilidade e passividade com atividades voltadas para o interior da casa-grande.

No Sul presencia-se a existência das *bandeirantes* que em função do longo período de ausência do homem frequentemente ocupado pelo processo de desbravamento do território brasileiro, estas mulheres “[...] foram convocadas a administrar fazendas e a controlar a escravaria na ausência do homem.” Esse caráter aparentemente mais ativo não conseguia romper com as características de submissão e subordinação, tampouco nas características extensivas da família (NEDER, 1994, p. 29).

Outra característica observada na região Sul do país, principalmente nas áreas mais pobres em que se davam a exploração das minas e os engenhos de

cana paulista era a mão de obra escrava mais escassa que contribuiu para que fossem aproveitados os lavradores empobrecidos que trabalhavam a terra com suas famílias. “Isso favoreceu a atuação das mulheres trabalhadoras que estavam presentes por toda parte e ocupavam os espaços que eram deixados pela migração masculina e a falta de escravos.” (SAMARA, 2002, p. 4).

A família brasileira pode ser considerada fruto da tradição colonial e, sobretudo patriarcal e teve como principais características o domínio masculino e a submissão da mulher. É necessário considerar ainda que a raça mestiça formou-se por grande dose de abuso das mulheres negras e índias. Freyre (1963, p. 462) retrata com propriedade esta questão:

Introduzidas as mulheres africanas no Brasil dentro dessas condições irregulares de vida sexual, a seu favor não se levantou nunca, como a favor das mulheres índias, a voz poderosa dos padres da Companhia. De modo que por muito tempo as relações entre colonos e mulheres africanas foram de franca lubricidade animal. Pura descarga de sentidos. Mas não que fossem as negras que trouxessem da África nos instintos, no sangue, na carne, maior violência sexual que as portuguesas ou as índias.

A sensualidade da mulher negra era frequentemente usada para justificar as investidas dos brancos. A relação de poder e algumas vezes a possibilidade de uma ilusória regalia em relação às outras mulheres negras – o trabalho realizado na casa grande ao invés do da lavoura, por exemplo - também favoreceram que estas relações se consolidassem.

No ideário da sociedade colonial a forma reconhecida de família era a constituída pela população branca, com seus costumes e tradições. Esse modelo permaneceu ditando as regras sociais por muito tempo. No entanto, é preciso considerar a existência da família negra e escrava na sociedade brasileira que com certeza se difere da família africana.

Na África, ser primo ou irmão não implica qualquer vínculo consanguíneo. Os membros de uma mesma etnia consideram-se geralmente irmãos. Ser primo é, sobretudo ser amigo. [...] O que define a família africana é o antepassado comum. Se a descendência se faz numerosa demais, um ramo separado constitui nova família. As sociedades africanas fundamentaram-se, pois, na **linhagem**. (MATTOSO, 1988 apud NEDER, 1994, p. 41, grifo do autor).

Dadas às condições de captura, transporte e negociação de homens e mulheres negros verifica-se o total desrespeito com a cultura e a tradição desse povo. O processo extremamente violento e autoritário em que seu deus a escravidão no Brasil foi responsável “[...] pela separação de casais, pais e filhos e outros parentes e amigos, provocando perda de vínculos e crises de identidade marcantes e irreversíveis.” (NEDER, 1994, p. 39).

Outro aspecto que merece destaque ao realizar a análise da família negra é a questão da concepção do homem branco sobre o negro. O negro era considerado uma pária social, não se reconhecia nele traços e condições da raça humana. O tratamento que lhe era dado era semelhante ao dado aos animais.

Durante os três séculos de exploração da mão de obra negra as relações interpessoais e de parentesco entre os negros foram desconsideradas. Homens, mulheres e crianças foram negociados em feiras livres e separados uns dos outros de acordo com o desejo de seus donos.

Após sua libertação era comum o encontro de homens e mulheres negros percorrendo o país em busca de seus parentes perdidos em função da venda, troca ou mesmo rapto ocorridos quando ainda encontravam-se na condição de escravos.

A Proclamação da República ocorrida em 1889, ainda que orquestrada no seio da elite brasileira, trouxe uma série de transformações entre elas o fim do trabalho escravo e a urbanização com o início do processo de industrialização. Trouxe mudanças no poder decisório do país deslocando para o centro-sul os pólos de desenvolvimento.

No regime republicano, deparamo-nos com fazendeiros e generais disputando o poder e arregimentando votos, porém com uma inexpressiva participação popular. Tida como a primeira república brasileira, a chamada República Velha foi construída por alianças e sustentada nos pilares do jacobinismo militar e no civilismo paulista. Também conhecida como *República do barões do café* resultou, mais uma vez, dos arranjos políticos entre os setores modernizantes da ‘nova’ sociedade. (SILVA, I. M. F., 2008, p. 52).

Para além das modificações no plano econômico, ainda que conservadoras, mantendo padrão de controle político e econômico excludente, essa sociedade nascente exigia uma nova família: “[...] evocava-se o padrão de organização burguês, com a família nuclear, moderna. Adotava-se também novas práticas de

sociabilidade, inspiradas nos modismos da **belle-époque**¹⁰ francesa e do conservadorismo moralista vigente no reinado da Rainha Vitória.” (NEDER, 1994, p.31, grifo do autor).

A família moderna exigia uma mulher “[...] educada para desempenhar o papel de mãe (também uma educadora – dos filhos) e de suporte do homem para que este pudesse enfrentar a labuta do trabalho fora de casa.” Seria uma espécie de suporte, uma mulher modelo para o novo Brasil que surgia. (NEDER, 1994, p. 31).

Essa nova família tinha no homem seu único provedor continuando sendo delegado a este o direito de decidir sobre os rumos da família contando com a esposa para administração do lar de acordo com seus desígnios. Ao homem era permitido o investimento intelectual em profissões de prestígio, de nível superior e como já explicitado o envolvimento político e partidário.

À mulher, por sua vez, eram designadas todas as atividades relacionadas aos cuidados e administração do lar e tudo o que estivesse relacionado a este. Contava com o trabalho de outras mulheres que se ocupavam efetivamente do trabalho doméstico.

A mulher da família nuclear nascente deveria dedicar-se ao estudo secundário e técnico com o objetivo de melhor se portar nas reuniões sociais em que acompanharia o esposo e garantir uma capacidade de melhor educar seus filhos. Neste sentido, a vida das mulheres da elite estava restrita “[...] ao bom desempenho do governo doméstico e na assistência moral à família, fortalecendo seus laços.” O Estado e a Igreja desempenharam importante papel nesse processo de mudança de valores e papéis (SAMARA, 1983, p. 59).

Em termos legais o marido era detentor de todos os poderes decisórios e também dos direitos de propriedade dos bens da família.

Em relação às camadas mais empobrecidas é preciso considerar que:

A política desenvolvida pela elite cafeeira paulista estimulando e promovendo intensamente a imigração, em proporções superiores às possibilidades de emprego no campo, favoreceram o crescimento da população urbana. A presença de trabalhadores pobres, imigrantes e nacionais, excedia as necessidades do mercado ocasionando, portanto, formas múltiplas de trabalho domiciliar e temporário. (SAMARA, 2002, p. 5).

¹⁰ *Belle époque* refere-se ao um período da história compreendido entre o final do século XIX até a eclosão da 1ª. Guerra Mundial ocorrida em 1914. Foi uma época de profundas transformações culturais, refletindo no modo de pensar e viver o cotidiano.

Em relação às camadas populares formadas principalmente por negros recém libertos e mestiços, as condições precárias de sobrevivência repercutiram nas relações estabelecidas entre as pessoas visto que, “[...]houve um crescimento da população livre e pobre e junto com ele o abandono de crianças, ao desamparo pelas ruas e lugares imundos [...]” (DEL PRIORE, 1989, p. 48).

Evidentemente o abandono de crianças não foi realizado apenas pelas famílias pobres. Nestas famílias o ato era justificado pela dificuldade em cuidar dos bebês dada às condições objetivas de sobrevivência.

O abandono também aconteceu no seio da elite nascente, visto que a virgindade feminina era um componente fundamental para garantia de bons casamentos. A gravidez ocorrida antes do matrimônio era muitas vezes escondida e seu fruto eliminado, mediante o abandono em casas de caridade como a Roda dos Expostos¹¹.

Nas camadas populares presenciou-se ainda outra dinâmica no interior das famílias. As precárias condições de trabalho em que se inseriam os homens pobres não lhes permitiam o sustento da família com dignidade e conforto.

Neste sentido a mulher pobre assumiu um papel diferente da mulher da família nuclear burguesa indo trabalhar para ajudar na manutenção do seu próprio lar. Trabalhavam como lavadeiras, passadeiras, pajens na maioria das vezes dando condição para que a família burguesa conseguisse se organizar em harmonia.

A autonomia das mulheres pobres no Brasil na virada do século é um dado indiscutível. Vivendo precariamente, mais como autônomas do que como assalariadas, improvisavam continuamente suas fontes de subsistência. Tinham, porém, naquele momento, maior possibilidade que os homens de venderem seus serviços: lavando ou engomando roupas, cozinhando, fazendo e vendendo doces e salgados, bordando, prostituindo-se, empregando-se como domésticas, sempre davam um jeito de obter alguns trocados. (SOIHET, 2000, p. 379 apud SOARES, 2002, p. 87).

A mulher pobre era vítima de preconceito por parte da sociedade na medida em que descumpria o papel a ela delegado socialmente. Para o homem a situação

¹¹ Roda dos Expostos era um mecanismo utilizado por algumas instituições de caridade para receber as crianças abandonadas de forma a garantir a não identificação de quem abandonava. Era uma espécie de janela giratória em que a pessoa colocava a criança e a outra pessoa a recolhia do outro lado sem saber quem estava do outro lado. Crianças pobres e da elite eram abandonadas na roda.

também não era tranquila visto que permitir o trabalho da mulher era ao mesmo tempo assumir o seu fracasso enquanto provedor.

Todas as transformações no modo de ser e gerir a sociedade brasileira neste período foram diretamente influenciadas pela Revolução Industrial ocorrida na Europa e que aos poucos avançou para outros continentes. Os efeitos dessa Revolução que “[...] dá nascimento ao capitalismo pleno, superando a fase de acumulação primitiva do capital, nesta medida é uma ruptura e uma consolidação, porque consolida definitivamente o modo capitalista” exigindo e provocando mudanças significativas introduzindo definitivamente a industrialização (ARRUDA, 1988, p.19 apud SOARES, 2002 p. 53).

O Brasil sentiu os efeitos da Revolução Industrial de forma um pouco tardia visto que para que o sistema capitalista se implantasse definitivamente por aqui foi preciso organizar o país que acabava de se libertar das amarras da Coroa portuguesa.

Neste contexto de transformações a família passou a ser considerada “[...] a célula da sociedade; a reprodução humana assegurada pela família mantém as necessidades de força de trabalho industrial e de mercado. A família se torna o operário em potencial.” (SOARES, 2002, p. 58).

A família deixou de ser o centro do poder econômico e político e ocupou o lugar de produtora e consumidora dos produtos produzidos pela sociedade de mercado. Tornou-se menos extensa, com as características de família nuclear composta por pai, mãe e filhos.

A família operária se constituiu mediante precárias condições de vida e baixos salários. O casamento acontecia mais cedo, quando comparado à família burguesa, principalmente pelo fato de que a essa classe social não adiantava aguardar o pretendente ideal e as negociações entre famílias, pois não tinham o que oferecerem um ao outro do ponto de vista material.

“Os papéis sexuais domésticos eram bastante diferentes dos patriarcais clássicos; as mulheres trabalhavam fora de casa, recebendo salário e eram também responsáveis pelas tarefas domésticas.” (SOARES, 2002, p. 64).

A participação do trabalho feminino no universo fabril precisa ser considerada, no entanto é preciso evidenciar sua “[...] inserção nos setores informais e a importância do trabalho domiciliar que contribui para o orçamento familiar, mas que não aparece contabilizado.” (SAMARA, 2002, p. 5).

As famílias operárias buscavam amparar-se mutuamente dadas as condições objetivas de vida de modo que o cotidiano e a intimidade muitas vezes eram compartilhados.

As mudanças enfrentadas pela família no final do século XIX e início do século XX demonstraram que:

[...] apesar da independência da mulher, em nenhum momento os novos tempos caminham no sentido de uma alteração profunda nos papéis de gênero e na estrutura tradicional da família: a educação da mulher volta-se para o casamento, para a vida doméstica e para melhor instruir seus filhos. O trabalho remunerado só é aceito como forma de ganhar a vida, quando muito necessário, para as solteiras, entre a escola e o casamento, ou para as desprovidas de marido, viúvas ou separadas. (BRUSCHINI, 1997, p. 70).

Para as mulheres trabalhadoras a diferenciação de gênero era percebida de diversas maneiras: pelo salário inferior, quando comparado à mesma atividade realizada pelo homem; pela dupla ou tripla jornada de trabalho, pois mesmo trabalhando fora as tarefas da casa e o cuidado dos filhos ainda era delegado à sua responsabilidade; pelo tipo de trabalho oferecido, na maioria das vezes com menor prestígio social e inferior remuneração.

As péssimas condições de vida da classe trabalhadora foram responsáveis pelo ingresso das mulheres no mercado de trabalho e esta durante muito tempo foi responsabilizada pela iniciativa de ir à luta em defesa da sobrevivência de sua família.

A inserção da mulher no mercado de trabalho trouxe grandes transformações no interior das famílias exigindo inclusive novas definições de papéis. A responsabilidade exclusiva pelo cuidado da casa e dos filhos passou a ser questionada em função da sobrecarga que a mulher assumiu ao inserir-se no mercado de trabalho.

Neste momento é preciso valorizar a importância do movimento feminista em todo o mundo que repercutiu também em nosso país. Inicialmente, ainda no século XIX, a luta das mulheres esteve relacionada às questões de cidadania reivindicando o direito ao voto (que no Brasil só será instituído no ano 1932), direito ao divórcio (até a legalização do divórcio apenas o homem podia propor a dissolução do casamento), direito à educação e ao trabalho.

Em uma segunda fase identificada por volta dos anos 60 do século passado as mulheres encabeçaram a luta pela liberdade sexual e igualdade entre os sexos, amparadas pela difusão das pílulas contraceptivas. Há ainda outro movimento uma década mais tarde relacionado às questões de ordem sindical.

O movimento feminista tem um papel importante ao trazer à tona algumas questões fundantes da exploração do trabalho feminino que não eram novidade, mas que tomaram maior visibilidade a partir de sua problematização.

Tem início grande mobilização de movimentos feministas em defesa de respeito e dignidade à mulher e ainda a ampliação da discussão para questões relacionadas ao controle da reprodução e o direito ao divórcio. “Alteram-se assim, os padrões de relacionamento entre gêneros, o que acarreta questionamentos, por parte das mulheres, dos modelos hegemônicos ordenados da família e da sexualidade.” (ROMANELLI, 1986, p. 33).

O surgimento da pílula anticoncepcional foi outro fator que contribuiu para mudanças na forma de relacionamento entre homens e mulheres, pois conseguiu separar radicalmente a sexualidade da reprodução. Permitiu ainda o deslocamento do controle biológico da reprodução do homem para a mulher.

As relações conjugais foram se modificando e o homem que ao longo destas transformações foi perdendo a posição de única autoridade e provedor principal vê-se obrigado a rever o seu novo papel dentro da família. Foi necessário pensar sua contribuição nos afazeres domésticos, educação e cuidado dos filhos.

É importante frisar que todas estas transformações não ocorreram sem questionamentos e conflitos e foram provocadas não só por iniciativa interna das famílias, mas como já apontado por mudanças relacionadas à sociedade capitalista.

Na sociedade contemporânea a família brasileira vive em seu cotidiano os desafios entre corresponder às expectativas sociais de cuidado, atenção e reprodutora da cultura e dos valores socialmente aceitos e a garantia de sobrevivência e manutenção do status conquistado em uma época em que a necessidade de consumo movimentava sonhos e desejos.

A família brasileira na atualidade conta com o trabalho de homens e mulheres para manutenção de suas despesas e garantia de sobrevivência. O trabalho feminino é muitas vezes a única garantia de renda familiar e as mudanças nas condições e nas relações de trabalho deixam longe do lar pais e mães numa jornada de trabalho extensa.

Não é raro encontrar mulheres com descanso semanal remunerado conforme escala que se vêm privadas da convivência familiar em razão da jornada extensa e estressante. Nestes casos o dia de folga pode não coincidir com os dias de descanso do restante da família.

É comum ainda a presença de famílias que se utilizam de diversas estratégias para conciliar todas as demandas familiares entre estas garantir a educação dos filhos e as exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Esses desafios são enfrentados pelas famílias das diferentes classes sociais, no entanto, nas famílias mais empobrecidas esses dilemas se agravam na medida em a ausência de recursos financeiros limita mais ainda sua capacidade de organização. Essas famílias dependem da estrutura oferecida por um Estado que se ausenta de suas responsabilidades e na atualidade tende a responsabilizar a própria família pela resolução dos problemas criados socialmente.

As mudanças na sociedade apresentam na atualidade uma família marcada por essas transformações que na realidade ainda é cobrada por valores e condutas que talvez não tenham condições de assumir sem a existência de uma estrutura que a apoie em suas necessidades.

A partir das considerações acerca da família brasileira neste momento pretende-se refletir sobre sua existência na sociedade contemporânea a partir de algumas configurações familiares identificadas nos mais diferentes espaços sociais.

Como já apontado anteriormente neste estudo, a família sempre foi concebida pela lógica burguesa que na modernidade instituiu um modelo hegemônico representado pela familiar nuclear, ou seja, composta por pai, mãe e filhos.

Embora se encontre presentes diferentes formas e modelos familiares a família nuclear ainda ocupa posição de destaque tanto no ideário das famílias como em número absoluto quando comparada às demais configurações familiares e muitas vezes é concebida como o modelo ideal. Durante muito tempo todas as famílias que fugissem deste formato eram consideradas 'desestruturadas' ou 'desorganizadas'.

No imaginário das pessoas a família nuclear ainda é a desejada, sonhada e esperada. É importante destacar que na realidade brasileira esse modelo, ainda considerado majoritário aos poucos vem cedendo lugar a outras configurações

familiares como demonstram estudos e pesquisas oficiais como as realizadas pelo IBGE, por exemplo.

A família mudou de fato. Ingenuidade, porém supor que as mudanças dizem respeito somente a ela. Ou ainda, que foram provocadas propositalmente sem relação nenhuma com outros fatores de ordem social, político e econômico.

Qualquer análise conceitual da família não pode ignorar os preconceitos e nem lhes dar voz. O primeiro passo, a meu ver, para proceder à descoberta de ferramentas conceituais que possam oferecer um arcabouço teórico para a compreensão da família, deve partir da delimitação do espaço conceitual. Para isso, é preciso abandonar, pelo menos num primeiro momento, as pretensões de universalidade. Não existe essa abstração que é a FAMÍLIA. (MELLO, 2003, p. 53, grifo do autor).

Cada indivíduo constrói durante sua existência a sua compreensão acerca da instituição família baseado em suas experiências pessoais, nos modelos disseminados pela mídia de maneira geral, especialmente em telenovelas e programas do gênero.

Depara-se ainda com o modelo difundido pela sociedade que diz respeito à soberania da família nuclear burguesa composta por pai, mãe e filhos vivendo em perfeita harmonia.

Portanto,

[...] o modelo que preside as atribuições de organização e desorganização é o da família nuclear, monogâmica, composta de mãe, pai e filhos. O pai provê, com seu trabalho, todas as necessidades da família; a mãe, carinhosa e infatigável, toma conta da casa e da educação das crianças. Tanto o pai como a mãe encontram profunda satisfação em seu trabalho e digna recompensa econômica, proporcionando um clima de estabilidade e harmonia para o crescimento das crianças. Estas brincam e estudam, são alegres e despreocupadas. (MELLO, 2003, p. 56).

Este modelo pressupõe a inexistência de conflitos e apresenta um total isolamento da família em relação a outros segmentos da sociedade como se esta pudesse sobreviver isolada em si mesma.

A compreensão de que a família não cumpre mais com o seu papel da mesma forma como fazia há algum tempo faz parte do ideário recorrente em vários segmentos da sociedade.

Muitos acreditam que a família está “desestruturada”, outros creem que os pais não sabem mais educar, pois perderam a autoridade perante os filhos. Existe ainda uma parcela que justifica as mudanças negativas na família culpando o excesso de direitos garantidos pela legislação que defende crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e Adolescente, por exemplo.

Diante disso a busca pela compreensão acerca da família deve considerar as transformações sofridas pela sociedade de modo geral em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, pois

[...] seria ingenuidade supor que as violentas transformações sofridas pela sociedade brasileira nos últimos trinta anos e, mais ainda, os processos de mudanças nas condições de vida de um imenso contingente de pessoas, que se deslocou do campo para as cidades, houvessem causado apenas modificações de caráter socioeconômico, ou político, sem afetar o delicado equilíbrio das relações entre os membros dos grupos familiares. (MELLO, 2003, p. 51-52).

A família mudou, mas a sociedade também sofreu imensas transformações. O processo de reestruturação produtiva, a inserção da mulher no mercado de trabalho, mais recentemente a precarização das relações de trabalho, o alto índice de desemprego e o grande número de trabalhadores à margem do mercado competitivo, entre outros fatores contribuíram significativamente para que as pessoas de um modo geral se reorganizassem de acordo com suas condições objetivas.

Na atualidade, a família deixa de ser aquela constituída unicamente por casamento formal. Hoje, diversifica-se e abrange as unidades familiares formadas pelo casamento civil ou religioso, seja pela união estável; seja por grupos formados por qualquer um dos pais ou ascendentes e seus filhos, netos ou sobrinhos, seja por mãe solteira, seja pela união de homossexuais (mesmo que ainda não reconhecida em lei). (LOSACCO, 2005, p. 64).

Em busca da compreensão destas novas configurações surgem a cada dia novas nomenclaturas para identificar a família moderna entre estas a de família monoparental, quando formada por apenas um dos genitores; família mosaico quando o casal assume os filhos do primeiro casamento de ambos; família homoafetiva referindo-se aos relacionamentos homossexuais, casais sem filhos, entre outras.

No entanto, ao mesmo tempo em que estas configurações são assumidas publicamente com maior frequência, a sociedade de um modo geral ainda encontra dificuldade em aceitá-las e respeitá-las devidamente. O discurso é politicamente correto, mas muitas ações concretas não conseguem atenuar o preconceito ainda existente em relação, por exemplo, a crianças criadas por casais homossexuais, ou ainda mães que criam seus filhos fruto do relacionamento com diferentes parceiros, entre outros.

As transformações sofridas pela sociedade alteraram significativamente o modo de ser e de existir da família, pois esta assume outras funções além da procriação. É na família que o indivíduo tem oportunidade de experimentar com toda intensidade as mais diferentes sensações positivas e negativas (aconchego, amparo/ desamparo, carinho/ hostilidade, amor/ raiva, proteção/ negligência, partilha, etc.).

Portanto, a família pode ser considerada *lócus* privilegiado para o crescimento individual e grupal sem esquecer-se de suas outras funções como a satisfação das necessidades básicas do indivíduo – alimentar-se, dormir, vestir-se, procriar.

A questão econômica rege as relações sociais interferindo diretamente no universo político e ideológico e logicamente na esfera familiar. A configuração construída pela família patriarcal e mesmo por outros modelos de família não conseguiriam atender as necessidades do mundo moderno.

Os papéis familiares sofreram imensas transformações e na atualidade a mulher ocupa um espaço significativo neste processo. Isso se justifica entre outras questões em função de que a família não pode ser considerada um organismo estático, com papéis e funções cristalizados. É acima de tudo uma instituição em constante mudança.

[...] o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vivido a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. (SARTI, 1995, p. 34).

A valorização da satisfação individual e imediata tem contribuído para o aumento de relacionamentos com vínculos frágeis e pouco duradouros. Os

casamentos feitos para durar “até que a morte os separe” já não são o objetivo de muitos casais.

Busca-se a satisfação enquanto esta for possível, a partir do momento que deixar de existir, o compromisso poderá ser rompido. A legislação vem se adequando para atender a regulamentação destes contratos de convivência.

Esses “relacionamentos a curto prazo” ou com “prazo de validade já determinado” muito comum e de certa forma aceito entre celebridades da moda e da arte, condenado e julgando quando nas camadas mais empobrecidas, não é privilégio apenas da família.

Na atualidade o emprego é instável, as configurações do mundo do trabalho muitas vezes não favorecem a convivência entre trabalhadores (trabalhos em domicílio, virtual, temporário, desgastante, desmotivante,...).

Um número significativo de pessoas isola-se dentro de suas casas convivendo com o computador ao invés de seus familiares, sujeitando-se a completa invasão de privacidade pelo meio virtual, mediante estabelecimento de diálogos pouco enriquecedores, ao mesmo tempo em que encontra cada vez maiores dificuldades em relacionar-se com o outro.

A realidade atual indica que as formas de organização das famílias são totalmente diversas e modificam-se, continuamente, para atender as exigências que lhe são impostas pela sociedade, pelos sujeitos que a compõem e pelos eventos da vida cotidiana. O terreno sobre o qual a família se movimenta não é o da estabilidade, mas o do conflito, o da contradição. As relações são profundamente marcadas pelas contradições entre as expectativas que a sociedade tem e as possibilidades objetivas de realização. Esta situação é condicionada tanto pela organização econômica e social da distribuição dos recursos, como pela coexistência de modelos culturais (valores, normas, papéis) reciprocamente contraditórios. Veja-se o paradoxo do fortalecimento da lógica individualista em termos societários e o apelo para a preservação da lógica da solidariedade familiar. (MIOTO, 2000, p. 219).

Diante do exposto verifica-se que a família vem sendo responsabilizada e quando não culpabilizada por mudanças e comportamentos que a afetam diretamente e que não foram construídos em seu interior. A sociedade capitalista atual clama e sobrevive da competição entre os indivíduos, da luta pela

sobrevivência articulada de forma individualizada, o pensamento coletivo a organização social não é estimulada, ao contrário, é perseguida e aniquilada.

As experiências vividas em sociedade marcadas pela competição e o individualismo se chocam muitas vezes com a expectativa de relações de companheirismo, solidariedade e harmonia demandadas à família em uma contradição explícita.

Compreender essas transformações é imprescindível para que se possa pensar em estratégias de atenção à família que realmente possam fortalecê-la enquanto instituição importante que se constitui na sociedade contemporânea.

3.2 Configurações Familiares Contemporâneas: apontamentos e problematizações

A seguir pretende-se apresentar algumas características dos diferentes modelos familiares identificados em nossa sociedade. Evidentemente tratam de apontamentos e conceitos obtidos a partir do estudo do tema o que pode trazer grande aproximação com o real vivido pelos sujeitos em seu universo familiar, mas que não pode nem deve ser generalizado ou utilizado para enquadrar determinada família em um ou outro modelo. A realidade é complexa e a relação entre as pessoas acontece de forma única sendo perigoso partir para generalizações.

Os dados quantitativos apresentado na sequência foram obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) após a realização do Censo 2010. A partir da análise dos dados publicados é possível perceber que em uma década a família brasileira apresentou algumas modificações em sua constituição. O grupo familiar composto pelo casal e seus filhos, ou seja, pelo modelo de família nuclear caiu 6,3%, embora ainda seja considerado maioria quando comparado aos demais modelos. Estima-se que em 2020 apresente ainda uma queda de 4%.

Como já apontado neste texto esse é o modelo mais aceito socialmente e o idealizado por grande parte da população e na atualidade representa cerca de 52,5% das famílias brasileiras. A constituição da **família nuclear** se dá geralmente mediante a realização do casamento ou de uniões consensuais estáveis.

Partindo das contribuições de Oliveira (2009, p. 33):

[...] o casamento é a união de duas pessoas que possuem vontade de construir uma vida a dois, com perspectiva de construir uma relação duradoura [...] e implica a formação da sociedade conjugal, que é o complexo de direitos e obrigações, inclusive em relação aos bens, que formam a vida em comum dos cônjuges.

O casamento geralmente obedece a um ritual construído historicamente que pode ser caracterizado pela fase do namoro, noivado e casamento.¹² A ausência de uma destas etapas não prejudica a realização do casamento que na atualidade pode constituir-se pela cerimônia religiosa e civil, ou apenas uma destas.

O casal assume publicamente o compromisso de compartilharem uma vida em conjunto com todas as responsabilidades que isso representa. O significado do casamento também se alterou com as transformações ocorridas em nossa sociedade e pode mudar ainda dependendo da classe social.

Em relação à união estável Simões (2007, p. 190) aponta que trata-se “[...] do convívio, com aparência de casamento, entre um homem e mulher, denominados de companheiros (ou convenientes, quando instituem um compromisso escrito).” A união estável para seu reconhecimento dispensa o rito religioso e civil.

Em razão do casamento ou da união estável o casal começa a estabelecer outras relações de parentesco que podem influenciar sobremaneira seu cotidiano. O casal assume ainda papéis formais e informais possibilitando assim a reconstrução de uma nova identidade.

A vida em comum propiciada pela união do casal implica em uma série de mudanças na forma de relacionar-se entre si e também em relação aos outros. O respeito, a fidelidade, a cumplicidade são valorizados neste modo de viver junto.

O casal experimenta o desafio de vivenciar a conjugalidade “[...] através do investimento nos cuidados mútuos, aprender a conviver, e esse é um desafio constante, mas se cultivado, exerce papel importante na vida a dois, assim como nos relacionamentos familiares.” (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

É inegável que cada indivíduo traz consigo traços marcadamente particulares construídos em razão de sua história pessoal que irá se confrontar com os trazidos pelo(a) companheiro(a). “Compreender o outro não significa concordar plenamente com tudo o que o parceiro ou a parceira faz. Significa que o outro é

¹² Para aprofundamento consultar Iara L. C. Anton: **A escolha do cônjuge.**

pessoa diferente e que tem pensamento diferente, mas que nem sempre está equivocado.” (OLIVEIRA, 2009, p. 38).

E a convivência diária entre as pessoas evidencia o descortinar tanto das qualidades quanto dos aspectos que geram incômodos em cada um. Administrar tais descobertas e cultivar as qualidades de forma a manter uma convivência saudável é desafiador.

Anton (2000) afirma que existe uma dissociação entre o casamento de fato e o casamento sonhado, e que a sociedade alimenta esse tipo de dissociação, que continua idealizando amor e casamento, na medida em que defende ideias como gratuidade e doação total. Ocorre que em uma relação, segundo Anton, os fatos nem sempre correspondem aos desejos, e desejar nem sempre significa concretização dos objetivos, podendo gerar dificuldades e fracassos na escolha do companheiro e na evolução do relacionamento a dois. (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

A chegada dos filhos proporciona significativas alterações no cotidiano familiar o que exigirá nova adaptação por parte do casal.

Assim como em outras esferas do relacionamento entre os seres humanos a convivência conjugal é marcada por momentos de harmonia e conflitos. A maneira como o casal irá lidar com esses distintos momentos pode conduzir a uma relação mais estável ou instável, pode ao mesmo tempo promover tanto o fortalecimento quanto o rompimento dos vínculos.

É possível que o casal consiga superar os momentos de instabilidade que podem estar relacionados a uma gama de questões. No entanto, é possível que o mesmo não consiga superar os desafios e o rompimento do compromisso selado aconteça.

Da mesma forma, o processo de rompimento definitivamente marcado pelo processo de separação pode se apresentar por momentos de muita instabilidade emocional, financeira e social, no entanto não pode ser generalizado. É evidente tratar-se um momento delicado e que envolve sentimentos de muitas pessoas além do casal e exige a necessidade de um período de adaptação à nova vida familiar.

As consequências do processo de separação na vida dos filhos também é alvo de atenção e muitas vezes de concepções estereotipadas que contribuiu ao longo da história das famílias pela rotulação dos filhos de pais separados. Como se

a separação, por si só, já representasse um sinal de alerta em relação à saúde emocional e comportamental de crianças e adolescentes.

Diante destas considerações é possível compreender o motivo pelo qual muitos relacionamentos conjugais se transformam em uniões por aparência, ou seja casamentos cuja conjugalidade já deixou de existir há tempos.

Ao decidir pela separação e oficializá-la, nos termos da lei, o casal passa a assumir a situação de não estar juntos, ou seja, de estar separados. A legalização pode envolver aspectos importantes na vida pessoal, como a de mudança de identidade, refletida na mudança de estado civil. (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

Além dos aspectos emocionais e legais que norteiam o processo de separação é importante considerar os aspectos sociais. O rompimento do casamento pode trazer mudanças significativas no padrão de consumo familiar, como no status social, no caso de famílias com melhores poderes econômicos.

No entanto, é nas famílias empobrecidas que esses efeitos aparecem de forma mais drástica. A ausência do Estado na implementação das políticas públicas nas últimas décadas deixa milhares de famílias em situação de muita vulnerabilidade.

O processo de separação nestes casos significa muitas vezes não ter onde morar, não ter como se alimentar com dignidade, não ter como continuar frequentando a mesma escola, ainda que seja escola pública devido a distancia do novo endereço, entre outras questões.

É muito comum observar que após o processo de separação muitas mulheres retornem para a casa dos pais com seus filhos até se reorganizarem, o que muitas vezes torna-se definitivo. Presencia-se então outro modo de viver em família, denominado por pesquisadores do tema de famílias extensas. É possível ainda que assuma a responsabilidade familiar sozinha. É possível que o companheiro assuma a guarda dos filhos, embora isso ainda aconteça em frequência muito menor. Ou seja, os caminhos a serem trilhados pelo casal após o processo de separação não podem ser enquadrados em um esquema pré-estabelecido, irá depender de diversas circunstâncias.

Na sociedade contemporânea identifica-se famílias que foram se constituindo ou se transformando a partir das relações estabelecidas pelos seus membros dentro e fora desta. Estas famílias consideradas extensas são constituídas

geralmente pelos avós ou um destes e os filhos casados ou separados que retornaram para casa após processo de separação levando consigo os filhos. Dados divulgados pelo IBGE a partir do Censo 2010 apontam que 18% das famílias brasileiras se encontram nessa situação.

Na **família extensa** é possível identificar ainda sua constituição a partir da chegada dos netos independente de casamento ou união dos filhos. Ou seja, a partir da gravidez da filha em que o relacionamento com o parceiro não se constituiu em união. Neste modelo de família o papel dos avós tem contornos diferenciados. Presencia-se com frequência avós se responsabilizando pelos cuidados dos netos tanto em virtude da inserção dos filhos no mercado de trabalho ou mesmo em função da falta de condições materiais e emocionais dos genitores. Em muitos lares de famílias extensas a participação financeira dos avós (aposentados ou pensionistas) é a única renda fixa e garantida desse grupo familiar.

Na atualidade os avôs e avós assumem um papel significativo na rotina familiar, muitas vezes em relação à própria manutenção da família. O ritmo de trabalho imposto a grande parte dos trabalhadores torna o cuidado e atenção aos idosos uma tarefa muitas vezes de difícil execução. O ritmo acelerado dos mais jovens entra em choque com a menor agilidade dos idosos.

O ambiente familiar pode determinar as características e o comportamento do idoso. Assim, na família suficientemente sadia, onde se predomina uma atmosfera saudável e harmoniosa entre as pessoas, possibilita o crescimento de todos, incluindo o idoso, pois todos possuem funções, papéis, lugares e posições e as diferenças de cada um são respeitadas e levadas em consideração. (MENDES, 2005, p. 425).

O idoso ao perder a posição de comando que estava acostumado a exercer na relação entre pais e filhos terá que se acostumar a essa outra realidade. Muitas vezes é o filho que assume o papel de cuidador tomando decisões e gerindo a vida do idoso. A adaptação a esse novo status pode trazer grandes conflitos que precisam ser cuidados.

Tais problemas podem ser amenizados se houver o apoio da família embora muitas vezes enfrente “[...] dificuldades em aceitar e entender o envelhecimento de um ente, tornando o relacionamento familiar mais difícil.” (MENDES, 2005, p. 425).

Em ambientes familiares em que a falta de respeito e o não reconhecimento de limites predominam, os conflitos se acentuam e existe a tendência de isolamento do idoso.

O excesso de zelo parece não ser também a alternativa mais adequada na medida em que torna o idoso progressivamente dependente sobrecarregando os membros familiares obrigando-os a executarem tarefas que poderiam ser realizadas pelo próprio idoso.

Diante do exposto é possível considerar a necessidade de se manter o equilíbrio entre ações que promovam o apoio, o cuidado e a aceitação aos limites e diferenças de cada um.

É importante reconhecer que “[...] para cada família o envelhecimento assume diferentes valores que, dentro de suas peculiaridades, pode apresentar tanto aspectos de satisfação como de pesadelo.” (MENDES, 2005, p. 425).

A convivência entre avôs, filhos e netos possibilita a criação e fortalecimento de novos vínculos e experiências de convivência social interessantes. Como já exposto, não se pode dizer, no entanto que tudo isso aconteça de forma sempre tranquila e equilibrada.

A vivência em família é uma experiência rica em oportunidades para a construção de diferentes relacionamentos pessoais, e a dinâmica familiar traduz não só o sistema relacional do grupo como um todo, mas particulariza a experiência grupal, na experiência de cada um, no sentido em que as vivências falam ao mesmo tempo das necessidades, dificuldades e incapacidades relacionais de todos e de cada um. (HERÉDIA; CASARA; CORTELLETI, 2007, p. 11).

A longevidade permite um maior tempo de convivência entre as gerações o que vem se apresentando com a caracterização de novos papéis dentro do ambiente familiar. Em algumas famílias os diversos membros familiares “[...] se ajudam na busca do alcance do bem estar coletivo, constituindo um espaço de conflito cooperativo, onde se cruzam as diferenças por gênero e intergeracionais.” (CAMARANO et al, 2004, p.137).

A convivência de crianças e jovens com avós, tios-avós e bisavós é cada vez mais frequente e pode contribuir para que as próximas gerações tenham comportamentos mais tolerantes e cuidadosos com os mais velhos.

No entanto a confusão de papéis comumente apontados por pais e avós em relação ao cuidado e educação dos netos tem gerado grandes problemas na esfera familiar.

Até há pouco tempo os avós eram representados pela figura do avô bonachão, sempre pronto a incentivar e incluírem-se nas mais divertidas brincadeiras dos netos, ao passo que a avó encontrava-se sempre envolta aos afazeres domésticos preparando com alegria e prazer as mais diferentes guloseimas para agradar a turma.

A maioria das histórias infantis reproduz essa imagem que evidencia o quanto deveria ser prazeroso estar em companhia dos avós, geralmente em férias escolares ou datas específicas como Natal, por exemplo, ou em finais de semana em que reunia-se toda a família incluindo tios e primos.

Na atualidade a realidade de muitas famílias revela que a convivência entre avô, avó e netos tem sido construída de outras formas influenciadas fortemente pelas mudanças societárias.

Tais alterações influenciaram as configurações familiares e também o tipo de cuidado que os avós dispensam a seus netos. Aqueles que antes desempenhavam os papéis de bonachões ou permissivos, passam a ter atribuições de pais, devendo agora impor limites e regras. (LOPES; NERI; PARK, 2005, p. 239).

Basicamente observam-se duas formas distintas de relacionamento entre avós e netos a partir da expansão dos papéis para além do brincar, mimar e amar. Um deles diz respeito às famílias compostas por três gerações vivendo no mesmo espaço físico: os pais, ou pelo menos um deles, avós e netos. A partir da década de 1990 presencia-se outra forma: nesta os pais estão ausentes ficando toda a responsabilidade pelo cuidado e educação dos netos delegada aos avós.

No primeiro modelo os avós geralmente cuidam dos netos por um período do dia tendo em vista que os pais se ausentam da casa para trabalhar e não têm outro local para deixar os filhos.

Entre os fatores que contribuem para que isso ocorra pode-se citar a inserção das mulheres no mercado de trabalho o que impede sua dedicação integral ao cuidado dos filhos; as dificuldades econômicas de muitos casais (temporárias ou não) e a necessidade de ajuda financeira por parte dos avós; o divórcio de muitos

casais que obriga o retorno (geralmente da mulher) para a casa dos pais levando consigo os filhos e a gravidez precoce e o despreparo para cuidar dos filhos.

Neste sentido precisa-se recorrer ao suporte dos membros familiares para o cuidado dos filhos. Quando os avós residem na casa assumem esse papel e com isso “[...] pode haver uma divisão de responsabilidades, maior união entre os membros e aumento dos recursos familiares. Todavia, há casos em que prevalecem os conflitos entre avós e pais quanto à educação das crianças.” (LOPES; NERI; PARK, 2005, p. 242)

É comum ouvir queixas de ambos os lados em relação à questão da educação das crianças. Os pais queixam-se que os avós, por excesso de amor e cuidado, deixam as crianças fazerem tudo o que querem não impondo a disciplina necessária em coisas do dia-a-dia. Muitas vezes costumam ser mais condescendentes que os pais em relação às birras e caprichos da criança.

Por outro lado os avós, quando ouvidos, relatam a discordância sobre a forma de educar dos filhos muitas vezes permeada por castigos e agressões físicas. Justificam seu comportamento permissivo pela necessidade de suprir a ausência dos pais pela longa jornada de trabalho. Não se sentem completamente responsáveis pela educação, na medida em colaboram com os filhos.

O problema gerado por tais conflitos são as acusações mútuas entre pais e avós que produzem reflexos no comportamento da criança que buscará a satisfação de suas necessidades aproveitando-se das brechas deixadas pelos adultos em meio a este pé de guerra.

O conflito gerado entre nora/ genro e sogra/ sogro ou ainda filho/ filha e pais torna a convivência desgastante e o clima familiar tenso. O diálogo tende a ser dificultado e em muitos casos percebe-se o surgimento de doenças como depressão, hipertensão entre outras.

É importante considerar que

[...] para os avós, os netos são objeto de um amor incomensurável e muitas vezes considerado maior que os já vividos anteriormente. As crianças são tidas como fonte de renovação de si mesmo e da família. Parece-lhes a confirmação de sua perpetuidade, especialmente se estão em idade avançada e percebem a proximidade da morte. (LOPES; NERI; PARK, 2004, p. 242).

Tais afirmações precisam ser consideradas pelos filhos e noras ao julgarem e questionarem a conduta dos avós. No entanto é preciso buscar o equilíbrio, pois a criança irá construir valores e atitudes positivos em relação a si mesma e aos outros e essa construção é feita em grande parte nos primeiros anos de sua vida.

Ao recorrerem aos cuidados dos avós é preciso refletir em conjunto: que tipo de criança queremos tornar nossos filhos/ netos?; de que recursos (financeiros, emocionais, sociais, culturais, religiosos, entre outros) dispomos para esta tarefa?; em que sentido minhas atitudes contribuem ou prejudicam o alcance destes objetivos? E afinal, qual é o papel de pais e avós em relação à educação das crianças?

A resposta a esses e muitos outros questionamentos que poderiam ser feitos em relação a esse tema não é de fácil obtenção. Depende de inúmeros fatores e circunstâncias o que não invalida e prejudica a sua busca. Pais e avós são elementos essenciais na vida das crianças e farão parte do ideário das futuras gerações como fazem parte da atual.

Em relação à questão da educação propriamente dita é preciso considerar que toda criança precisa de regras e limites que a orientem quanto ao melhor caminho a seguir. Durante toda existência o ser humano irá deparar-se com normas e procedimentos, isso faz parte da cultura da sociedade e quando bem construída facilita a convivência social não só na família, mas em todos os lugares.

Cabe ao adulto independente se pai, mãe, avô ou avó proporcionar momentos em que esses conceitos sejam construídos. Cada um deverá em algum momento se deparar com situações em que será preciso colocar em jogo sua maturidade e autoridade levando a criança a compreender quais as regras deve seguir.

O importante é considerar que independente de quem esteja envolvido no processo educativo a regra deve valer para todos por isso a necessidade de que seja construída de forma que consiga ser cumprida por todos. Para que isso aconteça o diálogo mútuo entre pais e avós devem fazer parte do cotidiano da família e não só quando acontecem problemas.

Os pais precisam ter clareza que não basta acusar os avós, quando na maioria das vezes são eles é que assumem a maior parte das responsabilidades pela criança não só na esfera doméstica, mas também nas reuniões escolares, nas consultas médicas, no acompanhamento de atividades lúdicas e esportivas.

Os avós, por sua vez, não devem utilizar de sua condição de maior proximidade e tempo com a criança para desautorizar os pais ou mesmo fomentar as competições pelo amor e carinho das crianças.

Tais questões entre tantas outras precisam ser melhor discutidas nas escolas, nas unidades de saúde, nos centros comunitários, enfim em lugares que possam contar com a presença das famílias e que provoquem o diálogo em busca de novas aprendizagens.

Problemas diferentes, porém não menos relevantes enfrentam os avós que assumem o cuidado dos netos na ausência de seus pais. Muitos são os fatores que os levam a dedicarem-se aos cuidados e mesmo assumir exclusivamente a educação dos netos entre eles pode-se citar: novo casamento de pais separados e, não aceitação das crianças por parte do cônjuge; morte precoce dos pais devido a acidentes, violência ou doenças como a AIDS; incapacidade física ou mental dos pais; uso de drogas ou inserção em programas de tratamento à dependência química; prisão de um ou ambos os pais por crimes geralmente relacionados à questão das drogas entre eles o tráfico de entorpecentes.

Em muitos casos a chegada dos netos à casa dos avós acontece de forma não planejada ocasionada por aplicação de medidas de proteção face a algum acontecimento brusco com os pais. A partir de então estes assumem a responsabilidade não só pela questão material, mas acima de tudo pela educacional e afetiva.

Os avós [...] assumem os netos, enfrentam dificuldades, porém o sentimento de amor e proteção se sobrepõe e afirmam categóricos: “o neto é filho duas vezes”, “é meu sangue, não vou deixar sofrer”, “melhor ficar comigo do que com um estranho”, “se eu não cuidar, eles vão ficar aonde.” (VITALE, 2005, p. 97).

Nestas circunstâncias fica evidente o sentimento expresso de assumir os netos como se essa fosse sua obrigação exclusiva. O receio de vê-los em abrigos ou em famílias substitutas faz com que assumam a responsabilidade independente das condições de saúde, financeira e mesmo emocional.

Ter avós como mentores ou tutores pode ser benéfico para as crianças, principalmente porque poderão usufruir uma sensação de pertencimento a sua família de origem, especialmente na ausência dos pais. Contudo dificuldades emocionais para as crianças também

podem resultar dessa situação. Para os avós não é diferente, havendo benefícios e dificuldades relacionadas a esse compromisso. (LOPES; NERI; PARK, 2005, p. 244).

Nestes casos constituem-se a referência para a criança e muitas vezes o único elo que lhe restou da família de origem. Essa situação traz a necessidade de aprendizagens mútuas.

Lidar novamente com a obrigação pelo cuidado e educação das crianças é uma tarefa bastante desafiadora para o idoso que já não possui o mesmo vigor físico e mental de quando fora pai/ mãe.

As políticas de atenção à criança e adolescente e mais recentemente ao idoso ainda são muito ineficazes no atendimento a esta demanda apresentada. Em geral retira-se a criança do lar de origem em busca de proteção, mas a inserção em famílias cujos cuidados serão oferecidos pelos idosos merece ser melhor observada principalmente pela sobrecarga que as tarefas de cuidar e educar uma criança exigirão do idoso.

O conflito quanto à forma de educar pode ser inexistente nestas situações tendo em vista que muitos pais mesmo quando se livram dos impedimentos que sofriam quanto à permanência com seus filhos não assumem o cuidado pelos mesmos.

A preocupação nestas situações passa pela questão das condições objetivas que estes avós terão em oferecer uma vida diferente da enfrentada pelos pais das crianças que estão sob seus cuidados. Neste sentido é preciso lutar para que as políticas públicas de atenção à família sejam mais competentes para lidar com tais questões.

Dando sequência à reflexão sobre a família contemporânea é importante destacar que o IBGE aponta que cerca de 16,3% dos casais com filhos pode constituir-se em **famílias reconstituídas** ou **famílias recompostas**, ou seja, famílias que se formam a partir da segunda união do casal que leva consigo os filhos do relacionamento anterior. A imagem da madrasta má construída no nosso ideário tem cedido lugar a esta nova figura dentro dos lares. Também conhecida como **família mosaico**, este novo modelo está cada vez mais presente.

Neste modelo familiar

[...] os filhos do casal compõem um quadro formado por irmãos, meio-irmãos e não-irmãos, pois os filhos de união (ou uniões) anteriores do marido e da esposa não são irmãos, mas ambos são meioirmãos dos novos filhos do casal. Desta forma, nem todos os membros da família mosaico são parentes entre si, mas todos tem um grau de parentesco com a prole resultante da união do casal reconstituído. (ALVES; CAVENAGHI, 2012, p. 111).

Este modelo familiar pode ser considerado moderno, interessante e saudável por parte de um segmento da sociedade na medida em que resignifica alguns papéis construídos de forma estereotipada em nossa sociedade. No entanto pode ser considerado confuso e estranho em razão de agregar diversas pessoas de parentescos distintos entre si.

A identificação do grupo familiar composto por um dos genitores e seus filhos denominado de **família monoparental** surgiu por volta dos anos 70 do século passado na França “[...] para designar as unidades domésticas em que as pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros.” (VITALE, 2002, p. 47).

A necessidade de reconhecer e identificar esse modelo familiar geralmente composto pela mulher chefe de família e seus filhos foi uma tentativa de dar visibilidade a esse modelo existente na sociedade que era tratado de forma preconceituosa e concebido como anormal pela sociedade.

Neste sentido,

Foram as sociólogas feministas que importaram dos países anglo-saxões – na metade dos anos sessenta – a noção de ‘famílias monoparentais’. Essas se opunham às abordagens dominantes na França, desde várias décadas, da maternidade fora do casamento e da dissociação familiar em termos de ‘problemas psico-sociais’ e de ‘famílias de risco’. Elas viam na utilização desta noção um meio de elevar os lares, nos quais o chefe de família era uma mulher, à condição de ‘verdadeiras famílias’, um tipo sociológico por certo particular, mas também nobre, uma vez que ‘mais moderno’ que a ‘família conjugal tradicional. (LEFAUCHEUR, 1977 apud VITALE, 2002, p. 47, grifo da autora).

No Brasil embora já houvesse um número significativo de famílias chefiadas por mulheres é somente no Censo de 1980 que se começou a identificar essas

famílias constituídas pelo chefe (homem ou mulher) e seus filhos. Em 2000 representavam 14% das famílias brasileiras, em 2010 subiu para 15,3%.

Quando refletimos sobre monoparentalidade, outro aspecto que se torna necessário considerar é a durabilidade e a sequencia da monoparentalidade, ou seja, o tempo em que a família permanece em situação monoparental ao longo da vida. O processo de monoparentalidade supõe vivências de relações, separações, recomposições de vínculos e dos sentimentos aí envolvidos, por vezes sentimentos dolorosos. (VITALE, 2002, p. 56).

Neste sentido é importante considerar o seu movimento, muitas vezes representado por relacionamentos construídos e desconstruídos ao longo de uma vida.

A fragilidade financeira ou mesmo a necessidade de trabalhar para o sustento de seu grupo familiar faz com que nesse modelo familiar o responsável familiar busque apoio fora do lar principalmente em relação ao cuidado dos filhos.

Conforme Fonseca (1995 apud VITALE, 2002, p. 56) a circulação de crianças entre diversos lares com o consentimento de seu responsável é prática cultural enraizada na cultura dos pobres e serve de apoio nos momentos de dificuldades.

É comum encontramos mães que deixam seus filhos com os avós, tios ou outro parente durante os dias da semana, por exemplo, para que possam trabalhar levando-os consigo aos finais de semana.

Não existe o rompimento dos laços, mas uma dualidade de vínculo e estada, de acordo com a necessidade familiar. A circulação de crianças pode ocorrer tanto da necessidade de trabalho da mãe quanto pela rejeição do novo companheiro em assumir os filhos do antigo casamento.

Muitas mães aceitam a condição de deixar os filhos com alguém da sua confiança, geralmente os avós, para tentarem um novo relacionamento com a expectativa de busca-los em outro momento, o que muitas vezes não acontece.

Os avós aparecem como personagens-chaves diante das fragilidades conjugais, da recomposição familiar e monoparentalidade. Eles parecem se apresentar tanto como rede de apoio concreta, mesmo para aqueles mais pobres, como laços dentre as gerações que conferem identidade à história familiar. (VITALE, 2002, p. 53-54).

Os vínculos familiares são importantes principalmente pela questão do fortalecimento das relações interpessoais e de convivência garantindo a preservação da identidade familiar e o sentimento de pertencimento dos grupos. No entanto não é possível desconsiderar que na maioria das vezes a busca pelo apoio entre os grupos familiares se faz em função de um total descompromisso do Estado com suas obrigações para com a sociedade.

Em relação à política pública de educação, por exemplo, é evidente o quanto ainda precisa-se avançar na oferta de serviços de qualidade que atendam às necessidades da população. A educação infantil, direito da criança e opção da família, está longe de ser concebida desta forma. A maioria dos municípios brasileiros não oferece vagas suficientes para todos que dela necessitam, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, etapa de creche.

O acesso ao ensino fundamental foi universalizado na última década, mas o funcionamento das escolas em tempo integral ainda acontece em um número insignificante de escolas. O ensino médio não é universalizado e as escolas que ofertam cursos profissionalizantes nem sempre tem o trabalho articulado entre si.

Nas outras políticas pode também perceber o descumprimento de suas responsabilidades e diante da fragilidade das políticas públicas a família precisa recorrer ao amparo em sua rede próxima de laços.

Neste sentido é importante entender que “[...] a proteção oferecida pelas pessoas, grupos envolvidos com o cotidiano destas famílias, em especial parentes e amigos, tem, sem dúvidas, limitações. E quanto mais os circuitos de apoio são frágeis, mais exigências são postas para estas famílias.” (VITALE, 2002, p. 55).

Pensar em programas sociais e políticas públicas que atendam essas famílias é extremamente importante para que possibilitem o seu desenvolvimento autônomo e lhes ofereçam condições dignas de sobrevivência.

Ainda tratando da questão da monoparentalidade é importante considerar que as mudanças trazidas pelo novo código civil em relação aos direitos de família trouxeram à tona a questão do modelo monoparental masculino, composto pelo pai e seus filhos.

Historicamente o cuidado e criação dos filhos foram delegados à mãe, mesmo após a separação do casal ou quando estes faziam parte de relacionamentos mais frágeis ou produções independentes.

A concepção moderna de que em uma decisão sobre a guarda dos filhos deve-se prevalecer o bom censo e principalmente a proteção aos filhos garantiu que a guarda seja decidida em favor do genitor que apresentar melhores condições financeiras e emocionais para educação dos filhos. Ou seja, tanto o pai quanto a mãe têm o direito de conquistar a guarda dos filhos.

A mudança assumida pelo homem em relação ao seu papel dentro e fora do lar também contribuiu para que este assumisse o compromisso da educação dos filhos no lugar da mulher. O homem moderno cuida ou acompanha o cuidado da casa, tem domínio no trato com os filhos, consegue administrar a casa o que favoreceu sua aproximação com este universo tradicionalmente mais doméstico.

Apesar de todas essas mudanças observa-se que o número de pais que assumem o cuidado exclusivo dos filhos é muito menor quando comparado ao de famílias monoparentais femininas. Os dados apontam que em 2000 a família monoparental masculina era representada por apenas 1,8% das famílias. Em 2010 esse grupo demonstra um crescimento modesto representando 2,2% e estima-se que em 2020 aumente-se para 2,3%.

Ou seja, com tantas transformações ocorridas em nossa sociedade percebe-se uma mudança lenta na concepção da responsabilidade e cuidado dos filhos. A mulher ainda continua assumindo sozinha as dificuldades de única mantenedora familiar. O homem só assume esta condição em situações mais extremas.

Outro modelo familiar encontrado na sociedade contemporânea é o composto pelo **casal sem filhos**. Esse grupo em 2000 representava 12,6% das famílias brasileiras crescendo para 15,1% em 2010 e estima-se que chegue a 16,1% em 2020.

A liberdade de escolha entre ter ou não filhos tem sido assumida cada vez mais por casais heterossexuais que decidem assumir uma vida em comum sem o compromisso da procriação.

A família de casais sem filhos também é uma realidade em nossa sociedade. As mudanças na concepção de casamento e também o lugar ocupado pelas crianças faz com que alguns casais assumam publicamente a decisão de se unirem em casamentos ou uniões estáveis dispostos a não responsabilizarem-se pela educação e cuidado das crianças.

Essa decisão traz à tona a questão da maternidade e paternidade responsável na medida em que as pessoas assumem sua falta de disponibilidade para o processo educacional que exige a decisão ou escolha de ter filhos.

O surgimento da família a partir do casamento ou da união estável é apenas uma das formas de constituição familiar. Pode-se presenciar ainda em nossa sociedade uniões que iniciaram a partir da disposição de casais de construir uma vida em comum pelo sentimento de amor ou de outras questões que justificaram a união, como por exemplo, divisão de despesas, problemas na família de origem, entre outros.

A **família unipessoal** composta por apenas uma pessoa que vive sozinha e responsabiliza-se exclusivamente por seus cuidados representa na atualidade 12,7% do total de famílias e estima-se que em 2020 cresça para cerca de 14%. A diferença de gênero é insignificante, ou seja, o número de homens vivendo sozinhos é bem semelhante ao de mulheres.

A decisão por viver sozinho pode ser tomada por diversos fatores entre estes a oportunidade de trabalho em lugar distante ao da família de origem, separação conjugal, crescimento e casamento dos filhos, viuvez.

A decisão de viver sozinho também precisa considerar as condições financeiras dos indivíduos. É mais comum encontrar pessoas vivendo sozinhas em famílias de classe média e média alta. Nas classes mais empobrecidas a família extensa é a opção encontrada para a sobrevivência familiar.

As mudanças de conceitos e valores da sociedade moderna tem propiciado a decisão em viver só por homens e mulheres. Há algumas décadas uma mulher só saía da casa de seus pais sem enfrentar preconceito após a formalização do casamento. Mulheres vivendo sozinhas eram estigmatizadas e percebidas com desconfiança pela sociedade.

No caso dos homens a decisão por viver sozinho também era adiada visto que estar ao lado da família, mesmo após uma separação, garantia-lhe roupas lavadas e passadas, comida servida na hora, entre outras facilidades.

A cultura do individualismo amplamente incorporada pela sociedade moderna faz com que um número significativo de pessoas opte, tão logo consigam sua independência financeira, por viverem sós e cuidarem de si mesmos da forma como desejarem.

A situação vivenciada pelo idoso que vive sozinho, independente do sexo, é talvez a que mereça maior cuidado. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que 3 milhões de pessoas com mais de 60 anos moram sós, cerca de 14% da população idosa.

O crescimento demográfico populacional nas últimas décadas vem apresentando mudanças significativas na configuração da sociedade de maneira geral. No Brasil, dados apontam para o maior envelhecimento da população em proporção aos nascimentos. Tais acontecimentos provocam reflexos em diferentes contextos.

Nos países menos desenvolvidos como o Brasil, o aumento da expectativa de vida tem sido evidenciada pelos avanços tecnológicos relacionados à área de saúde nos últimos 60 anos, como as vacinas, uso de antibióticos, quimioterápicos que tornaram possível a prevenção ou cura de muitas doenças. Aliado a estes fatores a queda da fecundidade, iniciada na década de 60, permitiu a ocorrência de uma grande explosão demográfica. (MENDES, 2005, p. 423).

Nas últimas décadas os brasileiros tiveram sua expectativa de vida ampliada o que possibilita às pessoas conviverem com maior frequência do que antes com pessoas idosas.

Tais dados evidenciam a existência da velhice como uma questão social. “Questão essa que pede grande atenção, pois está diretamente relacionada com crise de identidade, mudança de papéis, aposentadoria, perdas diversas e diminuição dos contatos sociais.” (MENDES, 2005, p. 423)

A longevidade de uma boa parte da população tem obrigado diferentes áreas do conhecimento a desenvolverem estudos em busca da melhor compreensão deste fenômeno.

Sabe-se que o envelhecimento humano é acentuadamente marcado por mudanças, e as ciências fazem uma leitura dos mecanismos e das mutações que o homem sofre com o passar do tempo. Segundo teorias biológicas, o envelhecimento tem origem e explicação na própria estrutura físico-funcional do corpo físico. A psicologia se preocupa em explicar as mudanças do comportamento do indivíduo que envelhece. As teorias sociológicas têm sustentação no contexto em que vive ou viveu o idoso. Enfocam o comportamento social e se preocupam em explicar a relação que existe entre o entorno sociocultural e o comportamento do velho. (HERÉDIA; CASARA; CORTELLETTI, 2007, p. 8).

O Serviço Social tem direcionado sua atenção no engajamento a outros órgãos em defesa da conquista e garantia de direitos à população idosa bem como na compreensão das novas tendências de organização familiar e os reflexos por ela provocados em seu cotidiano.

Há que se considerar também que o poder público precisa estar atento a estas tendências e garantir a manutenção de políticas públicas que atendam às diferentes necessidades dos idosos tendo em vista que “[...] a sociedade não está preparada para essa mudança no perfil populacional e, embora as pessoas estejam vivendo mais, a qualidade de vida não acompanha essa evolução.” (MENDES, 2005, p. 423)

Não é suficiente apenas tentar garantir infraestrutura de saúde, mas avançar rumo a ações que garantam a sobrevivência de forma digna e autônoma. “A busca pelo envelhecimento saudável e ativo requer um trabalho integrado para que os idosos vivam com mais dignidade e sejam um recurso cada vez mais valioso para suas famílias, comunidades e para o País.” (HEREDIA; CASARA; CORTELLETTI, 2007, p. 9).

Outro fator a ser considerado é a relevância que a rede de apoio familiar representa na saúde mental dos idosos. Estudiosos do tema acreditam que a maior convivência intergeracional é uma das melhores possibilidades de aprendizagem de convívio com as diferenças.

A sociedade contemporânea vem experimentando a necessidade de revisão de conceitos e concepções historicamente arraigados, frutos de sua característica conservadora cujas regras e normas sempre estiveram relacionadas aos interesses da classe hegemônica.

Nas últimas décadas alguns segmentos da sociedade estão ganhando visibilidade e provocando a reflexão e discussão sobre suas necessidades e direitos oportunizando em muitos casos grandes conquistas.

Em relação à população idosa pode-se dizer que “[...] o modelo capitalista fez com que a velhice passasse a ocupar um lugar marginalizado na existência humana, na medida em que a individualidade já teria os seus potenciais evolutivos e perderia então o seu valor social.” Neste raciocínio a velhice perderia o seu valor simbólico a partir do momento em que perdesse sua possibilidade produtiva. (MENDES, 2005, p. 424).

A compreensão que se tem sobre o processo de envelhecimento faz toda diferença ao tratar deste assunto. A convivência com a pessoa idosa em nossa sociedade é um fenômeno relativamente novo fruto do aumento significativo da expectativa de vida da população mundial.

Considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma das grandes conquistas do século passado, a longevidade se constitui também num grande desafio para o século XXI, por provocar significativas transformações de ordem demográfica, biológica e de saúde, socioeconômica, cultural, relacional e comportamental, mobilizando a sociedade como um todo. (HEREDIA; CASARA; CORTELLETTI, 2007, p. 9).

Em décadas não muito distantes seria difícil imaginar que o mundo pudesse conviver com um número tão expressivo de pessoas acima dos 60 anos. Mais do que isso, dificilmente poderia prever que essas pessoas chegassem a esta idade com as condições físicas e mentais apresentadas por boa parte de nossos idosos.

A habilidade pessoal de se envolver, de encontrar significado para viver, provavelmente influencia as transformações biológicas e de saúde que ocorrem no tempo da velhice. Assim, o envelhecimento é decisivamente afetado pelo estado de espírito, muito embora dele não dependa para se processar. (MENDES, 2005, p. 424).

Neste sentido o papel social do idoso é de grande importância ao dar significado ao envelhecimento e está intimamente ligado à forma de vida que este tenha levado e conseqüentemente às condições atuais que se encontra.

Presencia-se nas camadas sociais privilegiadas um contingente significativo de idosos independentes financeiramente que aproveitam a vida de forma saudável e usufruem das oportunidades que esta fase da vida pode lhes oferecer.

Com a situação financeira estabilizada podem usar do tempo livre, geralmente adquirido depois de anos de trabalho e a partir do crescimento dos filhos, para dedicar-se a atividades culturais, esportivas e de lazer conforme disponibilidade e interesse.

A maioria dos idosos ao aposentar-se se sente satisfeita com a possibilidade concreta de poder descansar. “Aos poucos, descobrem que sua vida tornou-se tristemente inútil. Nesta ausência de papéis é que podemos observar o

verdadeiro problema do aposentado, sua angústia, sua marginalização e, muitas vezes o seu isolamento do mundo.” (MENDES, 2005, p. 424).

A realidade se diferencia ainda em relação à faixa etária do idoso. Há que se considerar a diferença de autonomia e disposição física aos 60, 70 ou 80 anos ou mais comprometendo a expectativa de futuro que para essa população já é quase inexistente.

Outro aspecto significativo diz respeito à qualidade de vida dos idosos nas camadas menos favorecidas financeiramente que despenca com o aumento considerável de gastos com medicamentos, com o aparecimento de doenças entre outras questões.

Viver sozinho nesta condição pode ser um sofrimento nem sempre amparado pelo grupo familiar. A legislação vem se adequando para garantir a dignidade ao idoso, no entanto observa-se a responsabilização da família pelos seus cuidados em detrimento de ações e políticas públicas eficazes.

De todas as transformações ocorridas no interior das famílias e no relacionamento da sociedade com as mesmas a luta pelo reconhecimento da **família homoafetiva** merece destaque.

Esse modelo familiar composto pela união de pessoas do mesmo sexo tem mobilizado segmentos da sociedade pela luta pela igualdade e condenação a qualquer forma de discriminação.

Historicamente é importante considerar que o Código Civil de 1916 sugeria a aplicação de sanções aos relacionamentos que se apresentassem fora dos moldes legais instituídos.

A Constituição Federal de 1988 traz alterações significativas ao entender a necessidade de proteção à família, independente do casamento, trazendo à tona o respeito à união estável, valorizando dessa forma os vínculos afetivos.

Hoje não mais se diferencia a família pela ocorrência do casamento. Também a existência de prole não é essencial para que a convivência mereça reconhecimento e proteção constitucional, pois a falta de filhos não enseja sua desconstituição. Se prole ou capacidade procriativa não são essenciais para que a convivência de duas pessoas mereça a proteção legal, não se justifica deixar de abrigar, sob o conceito de família, as relações homoafetivas. (DIAS, online).

A questão da homossexualidade existe de fato, e sempre existiu independente de classe social em diferentes povos. No entanto, ao longo da história da sociedade durante muito tempo pessoas foram punidas, perseguidas e tratadas como doentes em função da sua condição afetiva.

Na medida em que a sociedade transformou-se a luta pela igualdade de direitos foi se acirrando. Na esfera jurídica as uniões homossexuais eram tratadas pelo Direito das Obrigações, quando reconhecidas. A preocupação centrava-se então nas questões relacionadas ao patrimônio.

A mudança começou no ano de 1999, pela Justiça gaúcha, que, ao definir a competência dos juizados especializados da família para apreciar as uniões homoafetivas, as inseriu no âmbito do Direito das Famílias e as reconheceu como entidades familiares. (DIAS, online)

Sem dúvida esse foi um grande passo para a mudança de concepção sobre as uniões homoafetivas que puderam ter seu caráter afetivo valorizado ao invés de tê-la concebida apenas como um contrato, um negócio entre duas pessoas do mesmo sexo.

Com avanços legais sinalizando para a garantia de alguns direitos e reconhecimento a esses casais a união homoafetiva ainda é alvo de grandes questionamentos, principalmente quando envolve a guarda dos filhos de um dos membros do casal ou mesmo a adoção por parte deste.

As diversas áreas do conhecimento vêm se dedicando a entender essa nova forma de viver em família em busca de romper com os preconceitos e identificar os aspectos que merecem ser cuidados em relação a estas relações que ainda são vistas como problema em nossa sociedade.

Estes são alguns dos modelos familiares identificados em nossa sociedade e reconhecidos por diversos estudos e pesquisas que tratam do tema. Na atualidade o desafio está em lutar para que as políticas públicas alcancem satisfatoriamente a realidade destas famílias, independente de sua constituição.

Neste sentido,

A família deve ser compreendida no contexto em que vive, lembrando que cada família possui seus costumes e valores, e em constante movimento de transformação. Além disso, podemos dizer que a família reflete as mudanças sociais e paralelamente atua sobre elas, ocupando um importante papel no movimento da sociedade. (DEUS; REZENDE; MENDES, 2013, p. 145).

Na realidade contemporânea a constituição da família pode estar em um segundo nível de importância devendo a mesma ter condições emocionais, sociais e culturais de investir na qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre seus membros, no compromisso mútuo assumido perante o grupo familiar rompendo barreiras e preconceitos arraigados em nossa sociedade.

Mais do que classificar, enquadrar, adequar determinado grupo familiar a este ou àquele modelo é preciso considerar os sujeitos envolvidos, suas condições objetivas de sobrevivência, saúde física e psíquica independente de sua configuração.

É certo que há uma herança simbólica transmitida entre as gerações, que revela tais modelos e orienta a socialização dos segmentos sociais. A tendência atual é de que a convivência familiar se torne socializada e visualizada como um local onde existe a mudança, evoluindo através do diálogo. O mundo familiar mostra-se numa variedade de formas de organização, com crenças, valores, práticas desenvolvidas na busca de soluções para os desafios que a vida vai trazendo. (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

É certo também que quanto maior a rede de proteção e apoio encontrada pela família maior as possibilidades de uma convivência saudável entre seus membros e melhor qualidade de vida.

É preciso lutar para que todos tenham acesso à educação e saúde de qualidade, oportunidade de escolhas de atividades esportivas e de lazer que envolva a família, pois nestas ocasiões se fortalecem laços, criam-se vínculos.

É importante ainda lutar contra esse sistema político e econômico instituído que rouba o tempo das pessoas de forma avassaladora, que usa o trabalhador e o descarta quando lhe convém sem nenhuma garantia a sua sobrevivência, que explora de forma desumana a força de trabalho de homens, mulheres e crianças, que cria e impõe um padrão de consumo que corrói cada vez mais o orçamento familiar e institui a cultura do ter.

É preciso ainda problematizar as questões afetas à família de forma a garantir sua sobrevivência e não reproduzir o discurso que a culpabiliza e a responsabiliza pelos problemas sociais gestados nem sempre em seu interior. Mais do que aceitar as novas configurações é preciso refletir as expectativas da sociedade em relação à família, que aparentemente continua desconsiderando as transformações vividas. Ainda continua a expectativa sobre a família em que o pai

trabalha fora (e consegue sustentá-la), a mãe cuida e educa os filhos, e os filhos vão para a escola, cada um cumprindo seu papel aparentemente sem conflitos. Esse modo de viver em família parece não ser possível para todos nessa sociedade que está posta.

O consenso existente sobre as transformações da família tem se concentrado apenas nos aspectos referentes à estrutura e composição, pois as expectativas sociais sobre suas tarefas e obrigações continuam preservadas. Ou seja, espera-se um mesmo padrão de funcionalidade das famílias, independente do lugar em que estão localizadas na linha da estratificação social, padrão este calcado em postulações culturais tradicionais, referentes aos papéis paternos e maternos, principalmente. (MIOTO, 2004, p. 4).

A família enquanto agente socializador e responsável pela reprodução dos padrões culturais do indivíduo exerce papel muito importante na medida em que proporciona as primeiras experiências de convivência entre os indivíduos produzindo padrões de comportamento. É evidente que alguns fatores contribuem para que a mesma desempenhe ou não a função a ela atribuída socialmente. Entre estes fatores podem-se citar os relacionados às questões econômicas e sociais.

Percebe-se que a família de maneira geral ao invés de questionar o modelo idealizado construído socialmente tenta se organizar para atender a tais expectativas e se utiliza de diversas estratégias em seu cotidiano. Ou seja,

As famílias das camadas populares, embora orientadas pelos ideais sociais vigentes em nossa época, terminam por fazer tentativas de conciliá-los com sua realidade de vida. Deste modo, estas organizações familiares, ainda que sofram a influência dos valores transmitidos pelas demais camadas da população, diferem significativamente delas, pois necessitam desenvolver estratégias de sobrevivência compatíveis com suas condições de existência. (AMAZONAS et al., 2003, p. 11-12).

Um exemplo disso são as estratégias encontradas para organização das atividades cotidianas como levar filhos à escola, trabalho fora dos responsáveis, cuidado para realização de atividades como ir ao médico, supermercado, entre outras. Em famílias com melhores condições sociais essa rede de atenção é obtida muitas vezes pela contratação de serviços de babás, diaristas, mensalistas, motoristas particulares ou mesmo de transporte escolar coletivo (peruas ou vans).

Nas famílias das camadas populares toda a rede familiar participa da manutenção do grupo familiar ora na realização de atividades remuneradas dentro ou fora do lar, ou no suporte necessário para que os trabalhadores realizem suas tarefas. É comum ainda a utilização de suporte obtido em uma rede de solidariedade construída na relação de proximidade com vizinhos e parentes próximos como avós, madrinhas, entre outros.

A lógica da solidariedade nem sempre pode ser interpretada como harmonia e consenso entre os membros da família, uma vez que é comum existirem nessas famílias casos de conflito, violência e agressividade. Ela se apresenta, sim, como uma maneira de proteger essas famílias e de possibilitar a sua sobrevivência na conjuntura socioeconômica. (AMAZONAS et al, 2003, p. 13).

Em uma sociedade em que o Estado se ausenta de suas responsabilidades e se insere em um contexto de usurpação das condições de sobrevivência de uma camada significativa da população a busca pela solidariedade dentro do próprio grupo familiar, e quando não é possível fora dele, é essencial.

Outros fatores como as condições precárias de habitação ou mesmo a dificuldade de convivência entre os membros do grupo familiar faz com que muitas experiências sejam vividas junto com a comunidade. Para muitas famílias estas experiências representam às vezes as únicas oportunidades de distração e lazer e se tornam importante para o seu processo de socialização.

3.3 Família e escola: construções ou desconstruções

Família e escola representam duas instituições fundamentais no processo de educação do indivíduo. Em diferentes momentos históricos foram marcadas por expectativas acerca do seu desenvolvimento e na atualidade encontram-se intrinsecamente interligadas por papéis e funções muitas vezes confundidos entre si.

A importância destas duas instituições para a formação plena do ser humano é indiscutível e cada vez mais se evidenciam os problemas e conflitos causados pelas divergências acerca de suas funções.

Ao problematizar a importância e os conflitos na relação entre estas duas instituições é importante atentarmos

[...] à origem dessas instituições, ao momento áureo da constituição dos modelos que vigoram atualmente, o século XVII, quando a escola foi pensada como agência de apoio à família. Comênio, um pensador da época, dizia que do mesmo modo que as pessoas procuram um açougue para o abastecimento de carne, um alfaiate quando precisam de roupas, um marceneiro quando o assunto são móveis, os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos. (CUNHA, 2011, p. 447- 448).

A falta de tempo e das competências necessárias para o ato educativo por parte das famílias era considerada para justificar a necessidade de encaminhamento das crianças às escolas. Acreditava-se na profissionalização de pessoas capazes de educar, e estamos tratando de posicionamentos realizados há mais de 300 anos, momento em que a sociedade capitalista se desenvolvia em um ritmo acelerado modificando os modos de viver em sociedade.

É importante considerar que

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto -, que constituem as condições básicas de toda vida social e produtiva. (CARVALHO, 2004, p. 47).

A educação assume ainda a capacidade de contribuir para o processo de socialização nas dimensões social (aquisição dos conhecimentos a partir da herança cultural que pode ser transmitida de geração a geração) e individual (responsável pela aquisição de conhecimentos, habilidades, valores).

As formas de educação variam de acordo com o contexto histórico e social modificando-se ainda de acordo com a cultura. Houve um tempo em que educar era praticamente restringir-se aos cuidados físicos das crianças. O ser humano é uma espécie que depende do cuidado do outro – adulto – para sobrevivência desde o ato do nascimento até desenvolver sua autonomia. Antes do surgimento das escolas as crianças eram educadas na família e na comunidade. Carvalho (2004, p. 48) esclarece que:

[...] nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Na Europa pré-moderna, as crianças eram criadas por outros adultos que não os pais/mães biológicos. A educação formal, sinal de

distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no ápice da escala social.

Um pouco mais tarde era comum a contratação de tutores exclusivos para o ensinamento da educação formal que ocorria dentro das casas até determinada idade, depois as crianças eram encaminhadas para colégios, muitas vezes distantes da residência familiar em regime de internato.

[...] Bastiões da moralidade, essas escolas deviam organizar-se para coibir todas as modalidades de manifestação sexual inadequadas, etiologia da maioria dos males segundo o receituário dos médicos; deviam estabelecer padrões de alimentação, regrar horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação. (CUNHA, 2011, p.453).

A elite brasileira, ainda no Brasil colônia, trazia tutores/as vindos da Europa especialmente para a educação particular de seus filhos. O processo disciplinar rígido e a utilização de castigos físicos marcaram a passagem destas instituições educacionais por onde existiram.

O modelo de internato, embora muito utilizado pelas famílias com melhores condições financeiras era bastante questionado principalmente pelo fato de apartar as crianças do mundo e da convivência social. Esse modelo de escola cientificizada sob forte apelo higienista perdurou em nossa sociedade e foi responsável pela formação educacional dos brasileiros desde o Brasil Colônia.

Neste sentido evidencia-se o caráter excludente do processo educacional voltado apenas à elite que só dará sinal de mudanças a partir da instituição da educação escolar que

[...] tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas, a partir da escolarização compulsória em fins do século XIX, com uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. (CARVALHO, 2004, p. 49).

No entanto é preciso salientar a distinção entre educação e escolarização, caso contrário desconsidera-se a influência de outros atores no processo

educacional como a mídia (rádio, televisão, internet), a participação em diferentes grupos comunitários, religiosos, por exemplo.

Educar a elite sob moldes de rigidez e disciplina obsessivas, ausência de calor humano, impedimento da liberdade e da espontaneidade já não se mostrava adequado. Era uma fórmula geradora de indivíduos psicologicamente atormentados e cidadãos dotados de um 'verniz cultural' insuficiente para atender às necessidades da nova ordem social. (CUNHA, 2011, p.454, grifo do autor).

O processo de escolarização trouxe uma mudança significativa na medida em que possibilitou o agrupamento de indivíduos de diferentes famílias em um mesmo espaço de convivência para o desenvolvimento de atividades comuns. Embora se apresente como uma iniciativa mais democrática se comparada à estratégia adotada anteriormente pela elite, o modelo de educação escolar instituído estava longe de preocupar-se com a educação de todos.

[...] a constituição da escola moderna está relacionada à emergência das classes médias, desde o momento em que a burguesia passou a se utilizar da educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas. As famílias burguesas não podiam sustentar o tipo de domicílio multifuncional das elites, que provia a educação dos filhos por professores particulares residentes, e criaram as escolas internatos, que proviam a educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público [...]. (CARVALHO, 2004, p. 50).

Durante décadas as escolas foram frequentadas pelos grupos sociais em ascensão, e no caso brasileiro, negros, índios e pobres estiveram longe dos bancos escolares por longo período.

Os alunos que frequentavam as escolas eram vindos da sociedade burguesa, assim como os professores/as. Os modos de ser e viver dos sujeitos envolvidos nesse processo era aceito socialmente. Os pais dos estudantes que frequentavam tais escolas estavam preocupados com a ascensão social ou mesmo com a manutenção do status já adquirido depositando na educação uma espécie de garantia para o atendimento de suas expectativas.

A família burguesa que frequentava as escolas naquele momento contava com o apoio da mãe dentro do lar, com a tarefa de educar os filhos e administrar a casa geralmente com o auxílio de serviços.

No entanto, na medida em que novas famílias foram se apresentando às escolas, trazendo consigo diferenças nos costumes e modos de viver os conflitos começam a surgir. As questões voltadas ao aspecto higienista já não eram suficientes para atender às necessidades percebidas pela escola.

A moderna pedagogia trazia consigo a crença de que, mediante as revelações da Psicologia, da Biologia e das Ciências Sociais, era possível finalmente obter o conhecimento exato da infância e, assim, aplicar os procedimentos educacionais adequados. A meta prioritária do novo ideário educacional, articulado desde os anos 20, conhecido como Escola Nova, consistia fundamentalmente em socializar crianças e jovens, ou seja, ensinar com o propósito de colocar o educando em condição de responder aos requisitos da nova sociedade. (CUNHA, 2011, p.455).

A valorização do indivíduo em todas suas potencialidades, o olhar atento à formação mediante uma prática pedagógica mais dirigida e menos impositiva, sem necessariamente abdicar de controles disciplinares eram algumas das propostas dos educadores que pensavam o processo educativo a partir desse processo de renovação. A família, nesse processo era peça fundamental, pois se acreditava que nada adiantaria o esforço empreendido pela escola, se este não fosse por ela endossado.

A família, portanto, devia enquadrar-se ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. Isso aplicava-se, em tese, a todas as famílias, independentemente da camada social a que pertencessem. Tal raciocínio era justificado pela recorrência a uma concepção de história e de sociedade mediante os avanços do modo capitalista de produção: a nova configuração do mundo do trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos. (CUNHA, 2011, p.457)

Assumir e compreender essas transformações societárias provocadas pelo modo de produção capitalista que tomava cada vez mais tempo dos indivíduos, ora ocupados nas fabricas, ora exausto em razão da extensa jornada de trabalho, aliado às necessidades de formação mais complexas em face do aprimoramento das técnicas de trabalho não serviram necessariamente para estabelecer uma relação de aproximação com a família.

No discurso exaltava-se a necessidade de proximidade entre as duas instituições, no entanto, ao reconhecer a incapacidade da família em assumir o processo educativo de forma satisfatória, essa foi alvo de culpabilização e

responsabilização, ao mesmo tempo em que se exaltou o papel dos educadores como sendo os únicos capazes de oferecer uma educação adequada. A situação tomava aspectos ainda mais definidos quando as críticas eram voltadas às famílias pobres.

[...] acreditava-se que as condições imediatas de vida eram responsáveis pela constituição da personalidade dos indivíduos a elas submetidos. Desse modo, quanto pior fosse o meio, piores seriam as pessoas que ali viviam. Nessa perspectiva, pobreza material ocasionava, automaticamente pobreza espiritual, má formação do caráter e até mesmo desvio psíquico. (CUNHA, 2011, p.460).

Como é possível observar, o desenvolvimento científico e intelectual, a modernização da sociedade não serviu para romper os preconceitos historicamente construídos em nossa sociedade acerca da pobreza. Em uma sociedade cada vez mais desigual, indivíduos que se posicionam à margem do processo de desenvolvimento, em razão da própria necessidade desse sistema econômico são responsabilizados pelo seu fracasso. A visão de desvio de caráter e doença moral e psíquica atribuída à pobreza acompanhou o desenvolvimento do Brasil e ainda produz seus reflexos.

Diante daquelas concepções a escola irá se organizar para intervir junto a este problema de ordem social e utilizará como instrumento o próprio aluno “como intermediário entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes nos lares”. (CUNHA, 2011, p.461).

Utilizava-se de estratégias ainda presentes na sociedade atual como a tarefa de casa averiguando comportamentos, costumes e hábitos domésticos para problematizá-los em classe e buscar a correção a partir do olhar da escola. Outra ação diz respeito à utilização de agentes visitantes para observação in loco dos hábitos e costumes das famílias consideradas mais problemáticas. Profissionais da área da saúde, entre estes o próprio assistente social eram acionados para atendimento destas necessidades.

Uma terceira forma de intervenção era a utilização de técnicas e serviços profissionais capazes de aprofundar a análise já realizada pela escola. “O psicólogo entrava em cena, então, para esmiuçar, com seu olhar arguto, pormenores da vida doméstica e do psiquismo dos educandos.” (CUNHA, 2011, p.461).

O país avançava ao modelo desenvolvimentista e todos os esforços nas mais diversas áreas estavam concentrados no desenvolvimento do país com a expectativa de elevar o patamar de reconhecimento externo. Era um esforço que deveria ser empreendido por todos os brasileiros, já que o Estado já estava fazendo sua parte investindo fortemente na ampliação das indústrias, construção de rodovias, modernização, ainda que atrelado à obtenção de altos empréstimos internacionais que trariam graves consequências futuras.

O modelo desenvolvimentista difundia um discurso que “por intermédio dos Centros de Pesquisas continha proposições desqualificadoras da família pobre e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade então idealizado.” (CUNHA, 2011, p. 462).

O combate a estas mazelas seria possível a partir do comprometimento da escola em enfrentar o desafio de regeneração de todos os indivíduos submetidos a condições consideradas subculturais. Surgem iniciativas fortemente amparadas em teorias que incentivaram um processo educacional conhecido como educação compensatória. Os defensores dessa teoria acreditavam que a escola deveria compensar os alunos cujos processos defasados nos aspectos culturais comprometiam a apreensão dos conhecimentos desejáveis à sociedade naquele momento.

Posteriormente mediante a contribuição de outras áreas do conhecimento, entre estas a Sociologia e a Antropologia foi possível empreender esforços na compreensão da sociedade sob outro enfoque e assim a escola também foi questionada. Pensar a relação família e escola sob esse novo enfoque considerou que

[...] se a escola tinha a missão de normalizar as famílias excluídas da modernização, deveria, ela própria, ser normalizada. Ao lidar com imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas, seria preciso, em primeiro lugar, compreender o contexto sociocultural em que o educador encontrava-se colocado. Era um discurso contra a família, sim, mas antes de tudo contra a escola, contra a mentalidade de classe média de professores e professoras, contra a discriminação sofrida pelas populações que se encontravam à margem do processo modernizador. (CUNHA, 2011, p. 463).

Dessa forma família e escola estavam sob a mira de críticos que buscavam respaldo para suas considerações em teorias do conhecimento diversas

demonstrando quanto o tema precisava ser enfrentado pelos educadores, caso quisessem realmente encontrar uma forma adequada de tratamento da família e conseqüentemente de seus alunos.

Aliado à estas questões educadores progressistas se mobilizavam em defesa da educação pública e de qualidade que atendesse a todos os segmentos sociais.

O processo de democratização do acesso se fez com maior concretude a partir da década de 1980 ao mesmo tempo em que a qualidade da educação do ensino público foi degradando-se. Ampliou-se a oferta em um ritmo acelerado e a ampliação de vagas não foi acompanhada pelo processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças provocadas na sociedade moderna a partir do processo de expansão capitalista trouxe a tona novas demandas entre estas: a necessidade de mudança no universo familiar que foi aos poucos se transformando de unidade de produção a de consumo; a utilização de mão de obra de homens e mulheres que de uma hora para outra têm seu tempo completamente consumido pelas exigências das fábricas passando muitas horas longe do domicílio; a necessidade de adestramento do trabalhador aos novos valores do capital para aceitação passiva de toda forma de exploração a que seria submetido.

Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais. (CARVALHO, 2004, p. 50).

Sugiram escolas de educação básica para as massas e instituições específicas para o cuidado das crianças pequenas (creches, berçários, jardim da infância) que dedicavam a atenção às crianças órfãs ou de famílias pobres para que as mães pudessem trabalhar. A concepção de educação infantil como etapa fundamental ao processo de desenvolvimento da criança é muito recente em nossa sociedade. Durante muito tempo oferecer banho, colo, alimento e remédio eram as preocupações dos responsáveis pelo cuidado das crianças pobres.

No Brasil à medida que a sociedade modificou-se, houve a luta em defesa da educação enquanto política pública voltada ao atendimento de todos em uma

perspectiva de construção do sujeito que transformasse o mundo e que fosse capaz de decidir sobre sua vida. Evidentemente esse não era o desejo das forças políticas tampouco dos donos do capital. Ao contrário era um movimento que surgia nas camadas médias da população que aspiravam ascensão social e contavam com a educação para isso. Contou com o apoio da sociedade representada por intelectuais, artistas e movimentos sociais organizados que aos poucos foi garantindo a inserção das camadas empobrecidas da população à escola pública.

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou democratização (limitada) da cultura formal, mas também uniformização cultural; democratização no nível inferior da escolaridade e seleção (baseada em gênero, raça e classe) no nível superior; meritocracia como justificativa para a seleção, e mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos. Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não acontece para todos e a escolarização bem sucedida não eliminou a desigualdade social. (CARVALHO, 2004, p. 51).

Os defensores da escolarização convencidos de que a família vinha perdendo a capacidade de transmissão dos valores e costumes desejáveis a uma sociedade respeitada começam a rever o papel da escola e afasta a família de suas decisões e ações.

A família por sua vez, cada vez mais absorvida pelas exigências sociais e profissionais aceita o distanciamento ao mesmo tempo em que confia à escola a missão de educar seus filhos.

Nas últimas décadas a legislação brasileira, mediante intervenção dos movimentos sociais e mais recentemente pela exigência de organismos internacionais, a política pública de educação se organizou em busca de adequação, na prática cotidiana da maioria das escolas, grandes conflitos ainda estão presentes.

As escolas de maneira geral, ainda não conseguiram resolver problemas relacionados à cultura de exclusão dos alunos que começaram a frequentar a escola após o processo de democratização do ensino e na atualidade se veem obrigadas a incluir outra parcela da sociedade até então agrupada em escolas específicas, quando não nas próprias casas: os alunos com deficiência.

A democratização do acesso trouxe à tona outra realidade às escolas brasileiras. A ampliação do número de vagas e a obrigatoriedade do ensino em algumas etapas da educação fizeram com que de uma hora para outra as escolas

passassem a concentrar dentro de seus muros estudantes de diferentes origens social, econômica e racial.

Por outro lado cresceu a demanda por educadores o que também provocou uma grande alteração no perfil desse profissional. A história da educação brasileira revela que inicialmente os ocupantes do cargo de docentes eram membros da elite, geralmente as mulheres. Ser professor era motivo de honra, prestígio e qualidade de vida.

O descaso com que a educação de maneira geral foi tratada em nosso país trouxe como um de seus reflexos o desinteresse dos jovens pela carreira docente. As licenciaturas de maneira geral despertam cada vez menos o interesse dos estudantes de ensino médio. Muitas vagas dos referidos cursos tem sido preenchidas mediante o investimento do governo em políticas de incentivo como bolsas de estudo.

Ao mesmo tempo, assim como acontece em outras profissões em razão principalmente da expansão acelerada do ensino superior ocorrida a partir da década de 1990 observa-se a precariedade da formação dos educadores brasileiros que muitas vezes obtém seu diploma mediante matrículas em cursos de má qualidade, alguns desses na modalidade de ensino à distância.

Com as transformações presenciadas nas escolas, aliadas às alterações no mercado de trabalho que afetaram também essa categoria profissional presencia-se o descontentamento dos profissionais que nem sempre atribuem os problemas enfrentados à fragilidade de sua formação e à precarização de seu trabalho ocorridos nas últimas décadas.

Pelo contrário milhares de professores se submetem anualmente aos processos seletivos para professores temporários e / ou substitutos que não garantem os mesmos direitos que os trabalhadores efetivos e acabam assim de certa forma concordando com o modelo de magistério instituído que está longe de garantir condições efetivas de aprendizagem.

A escola sofreu imensas transformações, no entanto trata-se de uma instituição que ainda mantém-se presa a um único modelo cultural e continua criando expectativas em relação a alunos e suas respectivas famílias baseadas em um extrato social que já não frequenta a escola pública.

Aspectos valorizados amplamente pela escola como acompanhamento diário dos cadernos, auxílio para a realização das tarefas de casa, participação em

todas as reuniões, auxílio às campanhas da escola (bazar, festa junina, quermesses), levar e buscar os filhos à escola, entre outros, que foram construídos pela escola e pela família ao longo de suas histórias precisaram ser revistos em muitas comunidades que não conseguiram atender a tais expectativas. Por outro lado desconsidera-se a forma com que as famílias encontram para acompanhar a educação de seus filhos, muitas vezes distante das expectativas instituídas pela escola ao longo de sua existência.

É preciso desmistificar essas concepções e refletir sobre quais são as expectativas em relação à família que realmente podem ser cumpridas pela mesma, e mais, qual o papel da escola diante dessa nova realidade social instituída. Mediante tantas mudanças é preciso rever concepções, práticas, caso contrário o resultado nunca será positivo.

O sistema educacional brasileiro ainda é extremamente excludente, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras está longe de ser valorizada e a família não pode ser responsabilizada isoladamente por esse fracasso. Como é possível conceber que nossos estudantes frequentem a escola por vários anos consecutivos e concluam o ensino fundamental sem domínio adequado dos códigos da linguagem? Quem é responsável por esse processo? É possível atribuir a responsabilidade a apenas um dos envolvidos? É claro que alunos, pais e professores tem papel fundamental e específico neste processo, mas o compromisso pelo ensinamento dos conteúdos escolares é da escola e esta deve encontrar meios para fazê-lo.

Na atualidade educadores e gestores são responsabilizados pelos resultados negativos das escolas públicas e de certa forma é preciso chamar à responsabilidade aqueles que não cumprem com suas obrigações feitas. No entanto a maneira como isso vem sendo feita não merece alguns questionamentos. No Estado de São Paulo, por exemplo, há alguns anos criou-se um sistema de avaliação do ensino que serve de parâmetro também para a oferta de prêmio em dinheiro para os profissionais da escola cujos alunos apresentaram bons resultados no exame. Outro critério utilizado para a oferta do bônus é o número de aprovação/reprovação da escola. Com o sistema de progressão continuada, que na prática tem se apresentado como um sistema de promoção automática percebe-se que cada vez mais os alunos tem concluído a educação básica com defasagem em seu processo

de aprendizagem que traz grandes dificuldades na medida em que avançam para outra etapa de ensino.

Por sua vez, educadores e gestores atribuem à família a responsabilidade pelo insucesso de seus alunos. Nesta zona de conflitos buscam-se culpados e eximem-se responsabilidades.

[...] a escola tende a justificar suas incertezas atribuindo as dificuldades que enfrenta somente à família, por outro e cada vez mais frequente, deparamos com famílias que esperam por soluções que acreditam devam ser da escola. Assim, estão sendo produzidas crenças centradas apenas na questão da influência familiar para as ações cotidianas dos alunos na escola, desviando a atenção daquilo que a escola pode e tem condições de resolver, por exemplo, em relação às regras e à disciplina. (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432).

É muito comum pais/responsáveis serem convocados a comparecer a escola para tomarem ciência sobre problemas ocorridos no cotidiano escolar. Muitas vezes cobra-se, espera-se que tomem atitudes baseadas na concepção da escola sobre o assunto. É importante que pais/responsáveis tenham conhecimento do comportamento ou mesmo das ocorrências no cotidiano da escola, mas enquanto os alunos estão no ambiente escolar a responsabilidade em estabelecer as regras de convivência social é da própria escola e isso demanda o reconhecimento de suas possibilidades de ação e também de suas fragilidades. Neste sentido a escola, diante de seu corpo docente e equipe técnica deve se preparar adequadamente para intervir no momento em que os conflitos acontecem.

O “contar para a mamãe/ papai” por si só pode muitas vezes apontar o despreparo da escola para lidar com seus problemas. Em relação à questão da disciplina/indisciplina, por exemplo, muitos são os fatores que envolvem essa questão e não simplesmente ‘falta de educação em casa’.

A ausência de regras claras ou mesmo de condutas coerentes por parte da escola na hora de aplicar as sanções pode contribuir para a dificuldade de se estabelecer uma convivência social saudável entre os a estudantes e professores.

É comum também apenas os discentes serem advertidos em caso de situações de desrespeito entre colegas ou docentes. No entanto, presenciaram-se docentes que se apresentam de forma também desrespeitosa diante dos estudantes e que, na maioria das vezes, não são advertidos.

Ainda em relação à responsabilidade é preciso considerar que

A escola tem suas funções específicas que devem ser enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho. Segundo Sankar-DeLeeuw (2002), incluem-se no processo de aprendizagem escolar os direitos e responsabilidades da escola bem como os de planejamento para as necessidades individuais exigidos pela escola, como benéficos para o rendimento escolar do aluno. (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432).

A família pode e deve contribuir com o processo de aprendizagem, mas considerar esse envolvimento determinante em detrimento do compromisso e responsabilidade dos principais atores do processo de aprendizagem – estudantes e professores – pode representar mais uma forma de desconsiderar a dimensão da política educacional enquanto política pública.

A família tem sido foco de debates e vem ocupando papel importante nos discursos e planos pedagógicos. Nunca se falou tanto da importância da família na escola. Mas afinal, a participação da família é importante pra que? Ou para quem?

Geralmente a participação da família é evidenciada pela escola nos momentos de dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Nestes momentos a configuração familiar, o local onde vivem, os valores que trazem vem à tona em busca de entender ou mesmo justificar os problemas identificados. No imaginário da escola os ‘alunos problemas’ assim se apresentam por conta da ‘deseestrutura familiar’.

Não é possível negar que a maioria dos estudantes com dificuldade de alcançar o sucesso escolar possa enfrentar em seu cotidiano situações de vulnerabilidade social, emocional. No entanto esses fatores não são determinantes. O que dizer de discentes com graves conflitos familiares que não demonstram fracasso em seu processo de aprendizagem? Muitos estudantes com sucesso escolar têm histórias e dramas familiares comuns entre outros colegas com rendimento ruim. Neste sentido a generalização pode ser perigosa.

O que se pretende dizer com isso é que tratar das questões relacionadas ao fracasso escolar e suas inúmeras manifestações é ampliar o foco da lente em busca

de outros detalhes, é obter uma visão mais totalitária da questão distanciar-se da aparência, do que se apresenta de imediato em busca de sua essência muitas vezes transfigurada pelas concepções já arraigadas por todos.

Em relação à participação da família na escola é preciso considerar alguns aspectos antes de continuar nessa discussão. Inicialmente é preciso considerar que

[...] as condições de vida dos indivíduos dependem, em parte, da inserção social de todos os membros da família, sendo nela que se articulam as mais diversas formas de alternativas para superar as situações de precariedade social, diante do desemprego ou inserção precária no mundo do trabalho. (ALENCAR, 2010, p. 62).

Neste sentido o esforço diário para sobrevivência envolve todos os membros da família que se articula entre si para manutenção de todos. As estratégias utilizadas e o grau de envolvimento de cada membro dependem muitas vezes das condições de pobreza e o status social.

Em famílias pobres a necessidade de inserção dos filhos ainda em idade escolar muitas vezes é justificada pela insuficiência de renda de seus responsáveis que não conseguem sozinhos sustentar a família ou mesmo proporcionar o acesso das crianças e adolescentes a satisfação das necessidades sociais impostas pela sociedade de consumo.

“Na sociedade brasileira, caracterizada pela lógica da destituição e privação de direitos, a família é uma espécie de garantia ética, moral é material, caracterizada pela lógica da destituição e privação de direitos.” (TELES, 1992, 1996 apud ALENCAR, 2010, p. 62).

A insistência em estabelecer a família como responsável incondicional pela sobrevivência dos indivíduos é uma estratégia encontrada muitas vezes para esconder a desresponsabilização do Estado em relação às políticas públicas e também a despolitização da classe trabalhadora que enfrenta diariamente as perdas e usurpações de suas conquistas e direitos.

O fracasso dessa sociedade capitalista que produz diariamente um contingente de pessoas excluídas das relações de produção, privadas de inserir-se socialmente pelo trabalho desloca a responsabilidade para as famílias frequentemente culpabilizadas e responsabilizadas pelo seu fracasso em uma total desconsideração ao cenário político, econômico e social que afeta a todos. Ao

mesmo tempo em que se estimula o discurso que a família seria a grande responsável por suprir com precisão as necessidades dos indivíduos.

Na ausência de direitos sociais, é na família que os indivíduos tendem a buscar recursos para lidar com as circunstâncias adversas. Dessa forma, as mais diversas situações de precariedade social, desemprego, doença, velhice, encaradas como dramas da esfera privada, tenderam a ser solucionadas na família, como responsabilidades de seus membros. Na maioria das vezes, a responsabilidade recai sobre as mulheres, tornando-as responsáveis pelos cuidados dos filhos menores, dos idosos, doentes e deficientes, sobrecarregando-as ainda mais, considerando-se que grande parte das famílias são chefiadas por mulheres. (ALENCAR, 2010, p. 63-64).

Na sociedade brasileira historicamente a família cumpre o papel de anteparo social, nas últimas décadas dado o distanciamento do Estado do cumprimento de suas obrigações sua relevância e importância para o desenvolvimento dos indivíduos vem sendo evidenciada numa clara responsabilização pelos dilemas sociais.

Não está neste momento desconsiderando o papel desta instituição social para os indivíduos, o que se pretende elucidar é como essa importância vem sendo atribuída pela mídia, pelos programas de governo de diversos partidos políticos, pelas instituições religiosas, pelas escolas, enfim, pela sociedade de maneira geral.

Alencar (2010) salienta a necessidade de considerar dois aspectos fundamentais em relação às mudanças ocorridas na família brasileira nas últimas décadas que em sua opinião devem servir de alerta ao considerar a capacidade da família conseguir cumprir o papel de anteparo social.

O primeiro deles diz respeito

[...] às alterações recentes na organização e dinâmica familiar (diminuição de seu tamanho, diversificação dos arranjos familiares, inserção crescente das mulheres no trabalho), que atingem e modificam os tradicionais mecanismos de solidariedade familiar, acarretando uma interação limitada e precária entre os poucos membros da família. (ALENCAR, 2010, p. 64).

No senso comum é possível ouvir a afirmativa preconceituosa de que o problema das famílias pobres está na quantidade de filhos. Dados de institutos de pesquisa apontam para a queda do nível de fecundidade das mulheres brasileiras para abaixo da linha de reposição. Nas décadas de 1950 e 1960 a média era de seis

filhos por família. Dados divulgados pelo IBGE apontam que na última década a taxa caiu de 2,38 para 1,86 filhos por mulher.

Na medida em que a renda e o grau de escolaridade aumentam a taxa de fecundidade diminui, no entanto até entre as famílias mais pobres presencia-se a queda do nível de fecundidade que em média não ultrapassa três filhos. Evidentemente isso também influencia na sua sobrevivência, historicamente os filhos de famílias pobres vão para o mercado de trabalho ainda muito jovens para ajudar no seu sustento.

Neste sentido é importante refletir sobre o segundo aspecto apontado por Pereira (2010), segundo a autora:

[...] em decorrência da grave crise econômica do país, expressa no desemprego crescente, rebaixamento dos salários, precarização das condições e relações de trabalho, desregulamentação de direitos sociais, observa-se uma fragilidade da família para cumprir seu papel no âmbito da reprodução social, funcionando como suporte material e de integração social, a partir da qual os indivíduos podem encontrar refúgio para as situações de exclusão. (PEREIRA, 1994 apud ALENCAR, 2010, p. 64).

Diante do exposto é preciso considerar que a partir das mazelas produzidas pelo sistema capitalista sob a forte influência e interferência do ideário neoliberal não é correto entregar à família a responsabilidade pela reprodução social. Para que a família possa cumprir o papel a ela delegado socialmente ela precisa realmente ocupar a centralidade nas ações do Estado garantindo-lhe ainda seu fortalecimento.

Em relação à participação da família na escola é fundamental perceber que nem sempre a parceria entre ambas acontece de forma equilibrada. “Algumas vezes ela é marcada por cobranças e expectativas não correspondidas por ambos os lados, o que muitas vezes acaba afetando a relação do aluno com a escola e a família.” (CENPEC, 2002, p. 23).

Ainda que família e escola possuam funções específicas uma precisa contar com a outra. Várias pesquisas apontam que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos melhora o desempenho na aprendizagem e a autoestima, eleva o sentimento de competência e diminui o número de faltas.

A história das nossas instituições de ensino revela que durante certo tempo os pais foram mantidos à margem do processo de ensino e aprendizagem o que

talvez justifique nos dias atuais a falta de envolvimento de muitos pais com este processo.

Outro fator a ser considerado é que a rotina estressante de muitos pais dificulta seu comparecimento quando solicitado pela escola. As reuniões acontecem geralmente em período diurno ou na maioria das vezes de acordo com a disponibilidade do profissional da escola.

Acrescenta-se ainda que

[...] a constatação sobre possíveis dificuldades, no processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes é despercebida pelos pais até o momento em que a criança começa a frequentar a escola. Lidar com estas questões nem sempre é fácil para estas famílias que sofrem com a insegurança desta nova constatação, aliada muitas vezes a fatores dificultadores como, por exemplo, a baixa escolaridade dos pais, alcoolismo, dependência química, ou dificuldades econômicas que interferem diretamente no cotidiano familiar deixando as questões escolares em segundo plano. (PIMENTA, 2009, p. 83).

Diante do exposto é possível perceber que lidar com os conflitos existentes entre família e escola não é tarefa simples, tampouco pode ser designada a uma única categoria profissional.

E para compreender os desafios presentes na relação família x escola é preciso ampliar o olhar para além dos conflitos cotidianos. É preciso questionar o distanciamento dos pais em relação às ações da escola ocorre por quais fatores? O fato de pais e mães não irem à escola significa que não acompanham a vida escolar de seus filhos? Em que medida pais e responsáveis podem resolver em casa problemas gerados no cotidiano escolar? A escola, mediante a ação dos diversos sujeitos que a compõe está preparada para atender às demandas trazidas pelas famílias?

Esses e muitos outros questionamentos podem ser feitos ao analisar esta questão, muitas respostas ainda precisam ser buscadas, pois o discurso no senso comum, no cotidiano da escola aponta para o descompromisso da família com a escola, para a perda da capacidade de educar seus filhos adequadamente o que traz prejuízos para a escola que não se sente responsável por assumir tal tarefa. Traz ainda a constatação de que alunos e suas respectivas famílias não valorizam a escola e que muitos só frequentam as aulas em razão de cumprimento das

obrigações sob pena de perderem benefícios sociais ou serem responsabilizadas por negligência.

Vários fatores podem ser determinantes do sucesso e do insucesso escolar, na visão da família e da escola. Uma posição recorrente no pensamento da escola é a que fomenta discursos, centrando a indisciplina como um fator resultante do tipo de contexto familiar. Considera-se ainda que, em muitos casos, os pais interferem negativamente na vida escolar, o que acaba prejudicando o comportamento em sala de aula. Neste sentido, para a escola, os pais não têm apenas que estar presentes, mas devem também assumir o papel ativo no cotidiano escolar dos filhos. (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 431).

A falta de clareza da escola sobre como lidar com alguns problemas cotidianos aliados a ausência de profissionais capacitados faz com que muitas vezes se utilize de intervenções pouco qualificadas que contribuem para o distanciamento da família.

As orientações, entrevistas, aconselhamentos realizados por professores muitas vezes partem de concepções empíricas, baseadas na experiência vivida com o foco voltado para a resolução do problema da escola, nem sempre atento às demandas do sujeito que ali se apresenta. Neste sentido, observa-se que

[...] carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversas de vida e de trabalho – que as levam contraditoriamente e simultaneamente, a promover a aprendizagem dos/as estudantes e avaliá-los segundo o modelo da reprovação. (CARVALHO, 2004, p. 44).

Por outro lado é preciso também questionar se a política pública de educação ora instituída está realmente interessada em oferecer aos cidadãos uma escola que promova a aprendizagem de seus alunos, que fortaleçam vínculos e formem cidadãos preparados para o enfrentamento dos desafios cotidianos. A escola, muitas vezes, fica na ponta desse processo, a ela são delegadas as ações concretas do processo educacional, sem muitas vezes contar com o apoio necessário.

“Na construção do desempenho escolar, a qualidade da escola é tão importante quanto a valorização do conhecimento escolar por parte dos pais, pois tanto uma quanto outra influenciam as condições de sucesso/insucesso escolar.”

Neste sentido ao realizar as críticas e considerações acerca da participação e comprometimento da família a escola precisa ainda olhar para seu interior e identificar suas fragilidades e buscar superá-las (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p.431).

A valorização da escola e conseqüentemente da educação por parte dos pais/ responsáveis é um dos aspectos que podem influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes. No entanto, não pode ser considerado determinante do processo, pois o sucesso escolar está envolvido por diversos aspectos que precisam ser considerados.

Valorizar a escola e a educação é importante, mas é preciso reconhecer que nem tudo que acontece em nossas escolas públicas é motivo de orgulho e satisfação.

No entanto, a família e os estudantes precisam ser provocados no sentido de refletir sobre a educação pública desse país e se juntar ao corpo docente e equipe escolar que defendem uma escola pública de qualidade enquanto direito de todos. Para isso precisam ser informados sobre os problemas, ouvidos em suas insatisfações advertidos em seus equívocos em uma atitude construtiva que os considere enquanto sujeitos desse processo.

A busca pela compreensão e estudo da família deve considerar esses elementos essenciais. Deve ainda relevar a inexistência sobre a abstração do tema, ou seja, a familiaridade ao assunto, visto que todos trazem consigo o seu ideário.

Neste sentido a intervenção no universo familiar deve buscar uma metodologia de trabalho que respeite as particularidades dessas famílias ao mesmo tempo em que promovam seu desenvolvimento.

Acredita-se que a escola sozinha não dará conta de resolver seus conflitos internos bastante explícitos e ainda enredar esforços na busca pela construção de uma relação de aproximação com a família de modo a favorecer as duas partes. Sem dúvida alguma deverá buscar parceiros. No entanto, não é possível delegar a terceiros a responsabilidade de cada docente no enfrentamento dos desafios cotidianos no processo de aproximação.

Resta aos educadores, no desempenho de sua inevitável missão normalizadora, refletir a respeito de como aproximar-se de seus alunos. Pode ser com o olhar de quem detecta dificuldades no progresso do país, seres carentes de cultura e de boa formação

psíquica. Pode ser com expectativa autoderrotadora de quem se vê impotente diante da complexidade do mundo em mudança. Mas pode ser também com o afimco de quem tenta encontrar, na tradição do pensamento pedagógico, em alguma lacuna do discurso científico e educacional, o espaço em que floresceram outros ideais e outras práticas. (CUNHA, 2011, p. 466).

O envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos pode acontecer de diferentes formas e intensidade e a escola por intermédio dos sujeitos que a compõe, necessita buscar alternativas que facilitem esse processo.

A pesquisa bibliográfica realizada para conclusão deste estudo aponta que a participação dos pais e contraditoriamente os conflitos presenciados a partir desse processo de aproximação dizem respeito a algumas ações identificadas pela maioria dos estudiosos do assunto, que podem ser explicitados em três eixos/categorias principais: **a) a participação nas reuniões e convocações da escola; b) as tarefas de casa; c) valorização ou desvalorização da escola por parte dos pais.**

Diante do objetivo principal a pesquisa de campo realizada junto a estudantes, famílias e educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Câmpus Barretos trará alguns elementos para a compreensão da relação entre família e escola.

A participação da família pode se dar em vários níveis: desde sua presença em festas, reuniões, realização de pequenos reparos nas instalações escolares, até a intervenção em decisões relativas à vida escolar. A simples presença dos pais na escola pode fazer com que esta se preocupe ainda mais em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. (CENPEC, 2002, p. 26).

No entanto é preciso lutar por uma escola que busque a participação da família valorizando sua presença, ouvindo suas opiniões, aceitando suas críticas, oportunizando espaços de participação coletiva.

Na prática o que acontece são eventos agendados de acordo com o interesse e disponibilidade da escola, reuniões em que apenas o diretor ou professor transmite sua mensagem, com poucos espaços para troca de experiências e informações.

As famílias por sua vez na medida em que o filho se adapta às regras institucionais e têm suas necessidades atendidas tendem a se distanciar da escola. Do lado contrário, os pais/responsáveis por alunos com grandes problemas de

indisciplina ou rendimento escolar tendem a manter um afastamento da escola que os chama à responsabilidade por tomar medidas ou decisões que melhorem o ambiente escolar.

É necessário ressaltar que o resultado ora destacado refere-se a um contexto específico que pode e deve modificar-se com o passar do tempo e pela presença e intervenção de outros sujeitos em um movimento permanente.

Ao traçar a metodologia desta pesquisa optou-se pela definição prévia das categorias que seriam analisadas em razão da pesquisa de campo. Tal definição baseou-se, entretanto na pesquisa bibliográfica realizada que sinalizou à pesquisadora alguns dos desafios enfrentados pela escola e pela família no estabelecimento de ações que promovessem o fortalecimento mútuo.

Neste sentido a pesquisa de campo buscou a compreensão dos sujeitos acerca de 03 categorias específicas: 1) a participação da família na escola; 2) o acompanhamento dos deveres de casa; 3) a valorização da escola por parte da família.

Ao analisar os dados identificou-se uma quarta categoria que desta forma também será apresentada neste momento: 4) a questão das transformações da família.

Esta pesquisa pretende ainda apresentar o trabalho do IFSP – Câmpus Barretos voltado ao atendimento das famílias e seus estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio.

- **A participação da família na escola**

Analisar a participação da família na escola pressupõe a compreensão sobre alguns aspectos importantes acerca desta questão. É consenso entre educadores, pais, responsáveis e demais profissionais que a participação da família na escola é importante.

Da mesma forma acredita-se que a participação pode e deve acontecer de diversas maneiras entre estas: a presença em reuniões de pais, atividades festivas e comemorativas da escola como, por exemplo, festa do dia das mães, dos pais, dos avós. Pode se dar ainda comparecendo às convocações para orientações e esclarecimentos específicos, como no caso de ocorrências relacionadas às questões disciplinares. É preciso ainda considerar a importância da participação dos pais no

processo de gestão escolar compondo os colegiados apresentando as demandas de seus pares e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Acredita-se que a participação da família na vida escolar de seus filhos contribui para o melhor desempenho acadêmico e a compreensão acerca desta questão tem mobilizado diversas campanhas veiculadas inclusive na mídia televisiva.

Sob o ponto de vista da participação dos pais, Buschinal, Peisner, Pianta e Howes (2002) afirmam que as crianças tendem a mostrar melhores habilidades acadêmicas se os pais tiverem maior envolvimento e maior grau de escolaridade. Descrevem, também, que quando os pais são mais participativos, as crianças evidenciam maior competência para a leitura, diminuindo os riscos de insucesso escolar nesse aspecto. (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432).

No entanto é preciso alertar-se para discursos recorrentes que responsabilizam rispidamente a família pelos problemas relacionados ao desempenho acadêmico eximindo a instituição escolar de seu real compromisso tendo em vista que “na construção do desempenho escolar, a qualidade da escola é tão importante quanto à valorização do conhecimento escolar por parte dos pais, pois tanto uma quanto a outra influenciam as condições de sucesso/insucesso escolar.” (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 433).

Em relação à participação da família na escola os sujeitos desta pesquisa foram convidados a refletir sobre esse tema. Observa-se ao proceder à análise dos dados que docentes, estudantes e pais reconhecem a importância da participação. Na visão dos sujeitos:

A participação da família é importante sim. A escola não tem condições de resolver tudo sozinha. Os alunos não estudam, vêm para a escola despreparados, alguns dão a impressão que vem pra escola para não ficar em casa, e só. (docente A)

Muitos alunos do integrado vieram pra cá porque os pais quiseram. Eles não demonstram o menor interesse pela escola, assim fica difícil [...] os pais deveriam participar mais. Precisam participar mais das reuniões, saber o que acontece na escola. (docente B)

Eu acho importante que os pais participem, eu sempre participo das reuniões, pergunto se tem lição, olho os cadernos. Quando ele era pequeno era mais fácil porque eu podia ajudar. Agora eu não entendo nada das tarefas dele, o que ele me diz que tá fácil eu acredito. (família A)

É importante que os pais participem, a minha mãe sempre participa. Ela vem nas reuniões, ela pergunta todo dia se tem lição, como foi na escola hoje, quer saber porque não tem aula. Meu pai também, mas é minha mãe que cobra mais. (estudante A)

Nos depoimentos apresentados alguns aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito à participação da mulher no processo de aprendizagem de seus filhos. Os depoimentos deixam evidente o quanto a mesma, independente da presença masculina, ainda assume de forma mais marcante as tarefas relacionadas à vida escolar seja participando das reuniões, analisando os cadernos ou acompanhando as tarefas.

Chama atenção ainda o depoimento de um dos sujeitos que de certa maneira questiona o posicionamento da família em insistir na permanência do filho na escola. É preciso esclarecer que a família possui responsabilidade legal em relação à manutenção dos filhos na escola. Recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada, como já exposto no capítulo 1 deste estudo e ampliou a obrigatoriedade do ensino para o ensino médio. Desta forma, a escola tem o dever de notificar as autoridades competentes quanto ao abandono e evasão dos adolescentes nesta etapa de ensino assim como já fazem no ensino fundamental.

A realidade do ensino médio integrado ao ensino técnico do IFSP Câmpus Barretos apresentou deste a implantação do curso alguns desafios em relação a essa questão.

Alguns jovens foram matriculados pelos pais, independente de suas vontades, em cursos para os quais não se interessavam. Outro fator de descontentamento é a carga horária do curso de período integral tendo em vista que a grande maioria é proveniente de escolas regulares de ensino em tempo parcial. Aliado a isso a mudança de escola que geralmente também oferece certa resistência.

A partir das considerações destacadas pelo sujeito é importante considerar que na maioria das vezes a escola em seu discurso se posiciona de forma contraditória.

Quando a família se ausenta das decisões é condenada e criticada. Quando assume um posicionamento mais definido em relação à escola também é desaprovada. E, na maioria das vezes, as críticas por parte da instituição escolar não se transformam em ações concretas para enfrentamento dos conflitos.

O que precisa ser discutido com as duas instituições responsáveis pelo processo formativo e educativo é que incentivar a permanência do adolescente na escola exige mais do que efetuar a matrícula. É preciso estar aberta ao diálogo com o adolescente de forma a compreender os motivos da recusa em ir para determinada escola. No entanto, a família precisa deixar explícito que estudar faz parte de suas obrigações assim como outras tarefas cotidianas, e que em relação a isso não tem discussão. O que pode ser considerado é em que escola ele irá estudar, qual curso irá fazer, quais os prós e contras de cada decisão, entre outras questões.

Em relação à escola, esta deve estar atenta às demandas trazidas pelos alunos e se preparar adequadamente para intervir no processo de recepção e adaptação dos estudantes criando condições que favoreçam a socialização e integração.

Família e escola necessitam entender que manter um estudante insatisfeito com a escola não é vantajoso para nenhum dos envolvidos. Manter o diálogo é fundamental para encontrar a melhor saída e resolver a questão. Culpar a família por cumprir sua obrigação legal não é o melhor caminho. Obrigar o estudante a frequentar a escola independente de qualquer discussão também não é razoável.

Na maioria das vezes a situação ora apresentada torna-se um conflito considerável e pode comprometer o desenvolvimento acadêmico do estudante se não for resolvido satisfatoriamente.

Em relação às formas de participação da família na escola a presença nas reuniões de pais e o comparecimento para resolução de conflitos ocorridos no ambiente escolar apareceram em todos os depoimentos. Pais, estudantes e docentes reconhecem estas opções como maneiras de participar.

Os depoimentos relatam ainda outros aspectos em relação a esta questão:

A família pode participar comparecendo às reuniões, atendendo as convocações da escola, olhando os cadernos. Pena que nem todos fazem isso. Geralmente quem precisa vir, não vem. (docente A)

Eu acho que os pais podem vir nas reuniões, vir conversar quando o aluno leva algum bilhete pra casa. A minha mãe vem em todas reuniões, só se ela estiver doente pra não vir. (estudante C)

Eu também acho que elas devem vir nas reuniões ou quando a escola chama. Minha mãe nem sempre vem nas reuniões. Ela fala que já cansou, já sabe que irá ouvir reclamações. Mas eu já melhorei, não sei se vão reclamar, [...] às vezes eu não entrego o bilhete da reunião porque esqueço. (estudante D)

Os pais precisam participar mais, vir às reuniões, tentar saber o que acontece. Os alunos hoje em dia parecem ser muito poupados, não assumem nada, se a gente não puder conversar fica difícil. (docente B)

Pelo exposto observa-se que o encontro da escola com a família, geralmente identificado pelas reuniões bimestrais é apontado por todos como uma das formas de participação das famílias. Essas reuniões realizadas geralmente ao encerramento de cada bimestre sem dúvida é uma oportunidade de aproximação entre as duas instituições. É o momento para que os pais tomem conhecimento do que está sendo desenvolvido pela escola, tome ciência da forma como seu filho se relaciona com os colegas, docentes e demais servidores, do quanto evoluiu no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo das dificuldades que encontrou no período que antecedeu a reunião.

É oportunidade também para que a escola possa estabelecer o diálogo com a família garantindo-lhe oportunidade de expressar suas opiniões, suas satisfações e insatisfações em relação às questões relacionadas à vida acadêmica de seus filhos.

Portanto é oportunidade de aprendizagens e reflexões para escola e família e esse espaço merece ser construído de forma intencional, planejada e articulada entre a equipe gestora e corpo docente.

Como já apontado, a participação dos pais contribui positivamente para o processo de aprendizagem, diante disso é incoerente afirmar que os pais presentes talvez não precisassem estar ali. A escola precisa se preparar para atender a demanda destes pais também e não só daqueles em que os alunos apresentam alguma dificuldade.

A estratégia para atendimento desse segundo grupo de pais talvez seja o atendimento individual, numa perspectiva de construção coletiva e não de bronca, de apontamentos que crucificam e responsabilizam simplesmente.

A escola normalmente não se ressentida da participação dos pais dos alunos que não apresentam problemas de aprendizagens ou disciplina. É comum o discurso interno de que 'quem precisa vir à reunião não vem'. Esse discurso já sinaliza uma compreensão talvez implícita de que para a escola a presença de alguns pais é mais importante ou necessária que a de outros. Nesta perspectiva a pauta de discussões, pensada para esse grupo, que geralmente não vem, pode não atender às expectativas dos que acompanham a vida acadêmica de seus filhos.

Esse discurso, frequentemente repetido aos presentes, pode em certa medida trazer uma tranquilidade aos pais ao mesmo tempo em que dispensa ainda que indiretamente sua presença às demais reuniões.

A participação da família na escola tende a ser maior quanto menor for a criança. Na educação infantil, fase em que esta depende do adulto para ir à escola é mais frequente a participação. Nesta etapa, dependendo da faixa etária, a criança não consegue verbalizar corretamente o que aconteceu no dia-a-dia, grande parte das escolas trabalham com sistema de agenda ou algo semelhante que facilita a comunicação e a proximidade entre ambas é maior ainda que educadores reclamem do distanciamento de determinadas famílias.

Essa aproximação, por conta da própria dinâmica da educação infantil costuma ser foco de conflitos e insatisfações que quando não são bem administrados pode ser danoso para o processo de aprendizagem.

Na medida em que as crianças crescem, começam ir à escola sozinha a participação e presença dos pais torna-se mais restrita às reuniões ou convocações esporádicas.

A escola se ressentida da falta de participação da família na escola, mas muitas vezes também deixa a desejar quando o assunto é a participação dos docentes às reuniões escolares.

Nem sempre a escola consegue garantir a presença de todos docentes às reuniões. No caso da pesquisa em questão os dados relacionados à participação dos pais surpreendem positivamente e de certa forma desmontam o argumento da falta de participação por parte dos pais.

Em 2012, estavam previstas a realização de cinco reuniões de pais. A primeira aconteceu na primeira semana de aula, no mês de março, para apresentação da escola, dos servidores, das normas institucionais e esclarecimento de dúvidas. As demais aconteceriam ao término de cada bimestre. Em razão da greve de servidores docentes e técnicos administrativos que interrompeu as atividades acadêmicas no meio do período letivo não foi possível a realização de todas as reuniões. Realizaram-se apenas três agendadas no período noturno na tentativa de conseguir a adesão de maior número de famílias. As reuniões aconteceram em março, maio e dezembro.

A primeira reunião ocorrida em março teve 05 ausências. A reunião ocorrida em maio contou com a presença de 75 pais, ou seja, 93,7% estavam presentes.

Na segunda reunião realizada em maio estiveram presentes 68 pais, o que representa um percentual de 85%, sendo que neste período o câmpus já não tinha mais 40 alunos por turma em face de transferências.

O resultado acadêmico dos estudantes era preocupante em todas as turmas e a expectativa de reprovação caso as notas se mantivessem no mesmo nível era grande. No entanto os pais responderam positivamente ao convite da escola.

Na última reunião do ano ocorrida em dezembro a escola tinha um total de 66 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados, 49 pais participaram da reunião em um período em que o comércio já estava em pleno funcionamento no período noturno em razão das festividades de natal. O percentual de presentes nesta reunião é de 74,2%.

Em relação à participação da escola o índice não é tão positivo assim. Um dos desafios da parceria entre SEE e IFSP está na forma desigual de contratação dos docentes que não permite que todos tenham o mesmo tempo de dedicação aos projetos em comum.

Entre os próprios docentes de dedicação exclusiva, como é o caso do IFSP, algumas questões são complicadas, pois estes ministram aulas em mais de uma modalidade de ensino e como ficam na instituição entre três e quatro dias da semana concentrando suas atividades neste período, é comum que o docente mesmo que compareça à reunião tenha que se ausentar antes de seu término para ministrar suas aulas.

Os docentes vinculados à SEE ministram aulas em diversas escolas e por não estarem à disposição no horário das reuniões não comparecem à mesma,

embora essa seja considerada uma atividade pertinente ao seu exercício profissional. No período em que a pesquisa foi realizada, em relação à SEE apenas a coordenadora pedagógica responsável pelo ensino médio compareceu às reuniões previamente agendadas. Os docentes que ministraram aulas no dia da primeira reunião, que aconteceu no período da manhã, estiveram presentes, os demais não compareceram. Nas demais reuniões registrou-se a presença de apenas um docente da SEE.

Os depoimentos apresentados na sequência referendam os apontamentos realizados anteriormente:

As reuniões foram marcadas fora de meu horário de trabalho, eu trabalho em outra escola, não tenho como participar. É difícil reunir todo mundo, cada professor tem sua rotina. (docente A)

Eu não participei das reuniões de pais, acho importante, mas não deu. (docente B)

Eu vim em todas as reuniões, mas não conheço todos os professores, alguns não vieram na reunião. Acho importante falar com eles, mas a escola disse que eles não podem vir. (família C)

Diante do cenário apontado é possível concluir que a participação da família em relação à presença às reuniões de pais é significativa, enquanto que a do corpo docente ao contrário precisa ser reavaliada.

Se a participação da família é apontada por educadores como importante, como é possível justificar que a escola não esteja presente no momento de encontro representada pelos seus docentes? Ou talvez a escola possa se representar pelos profissionais do Serviço Sociopedagógico, por exemplo, mas o contexto das discussões e reflexões serão outras, e ainda sim a escola precisará se organizar para discutir com as famílias as questões relacionadas ao processo de aprendizagem, a relação professor – aluno.

Outro aspecto que se faz necessário mencionar é a inexistência de menção dos diversos sujeitos entrevistados sobre a importância da participação da família em instancias de decisões coletivas como colegiados, conselhos ou outro órgão dessa natureza.

Em relação ao conteúdo das reuniões e a possibilidade de participação da família durante as mesmas os sujeitos foram convidados a se posicionar a esse respeito.

As reuniões são boas, pena que a gente não encontra com alguns professores. Quando eu tenho dúvidas eu pergunto pra Renata ou pra Juliana, elas estão sempre com nossos filhos e participam das reuniões. O coordenador também é legal, mas eu nem sempre tiro minhas dúvidas na hora da reunião, procuro em particular. Os assuntos da reunião são bem preparados, a hora passa e a gente nem vê. (família C)

Nas reuniões eles sempre mostram pra gente como está a turma no geral, depois a gente fala com o professor, se ele estiver lá. Eu participo sim, dou minha opinião, tiro minhas dúvidas, acho importante. Da forma que é feita pra mim tá bom. (família A)

Questionou-se se ainda se, na opinião dos entrevistados, a escola poderia fazer algo para melhorar as reuniões. Todas as categorias, ainda que por estratégias distintas foram convidadas a refletir sobre esta questão. Embora satisfeitos com as reuniões organizadas pela escola os sujeitos deram suas sugestões.

Acho que a escola deveria cobrar mais daqueles pais que não vem nas reuniões, todos deveriam vir, para que nossos filhos tenham consciência que a gente tá junto deles. (família D).

Tem aluno que não entrega o bilhete, então acho que a escola tinha que cobrar mais, minha mãe vem nas reuniões, ela sempre participa, mas se tem reclamação ela e meu pai pegam no meu pé. (estudante C).

As reuniões parecem ser bem organizadas, esta escola tem uma estrutura diferenciada, a gente sabe que tem com quem contar, o desafio é conseguir a participação dos professores, que sinceramente não sei bem como fazer. (docente B)

Nesta questão observa-se a ênfase na participação da família e professores e a referência positiva ao formato instituído para condução dos encontros geralmente organizados pela equipe do Serviço Sociopedagógico.

Fica evidente o desafio à gestão do câmpus no sentido de garantir a presença do corpo docente às reuniões tendo em vista ser esta uma atividade pertinente às funções exercidas enquanto professor. No caso do IFSP o problema parece mais fácil de ser resolvido na medida em que o corpo docente é contratado mediante regime de dedicação exclusiva, o desafio talvez esteja relacionado à sensibilização da importância deste espaço de construção coletiva.

Já em relação à SEE, responsável pelo corpo docente que ministra aulas no ensino médio, o problema parece mais complexo, no entanto é preciso encontrar

alternativas possíveis. Acredita-se também que a sensibilização será importante, pois se observa que o discurso da não participação da família não pode ser utilizado neste caso específico.

- **O acompanhamento dos deveres de casa**

Diante da pesquisa de campo realizada neste estudo foi possível identificar que o acompanhamento das atividades acadêmicas, muitas vezes relacionadas à questão dos deveres de casa é comumente apontado como referência à participação da família na escola. Mais uma vez observa-se que esta atividade, frequentemente delegada à mulher é outro ponto de conflito entre família e escola.

A escola, por intermédio de seus docentes se queixam de que a família não acompanha os deveres, que os alunos não se responsabilizam pelas atividades escolares, entre outras questões.

No IFSP o grande conflito de adaptação está relacionado a esta questão. Em razão da quantidade de disciplinas e da própria dinâmica institucional que imprime outro ritmo e comprometimento, a primeira vista, assusta os estudantes recém-chegados.

O desconforto assustador pelo ritmo intenso das aulas não só em razão da quantidade de disciplinas chega a desmotivar a permanência por parte de muitos estudantes que vão se adaptando na medida em que o ano letivo começa a transcorrer.

Nos depoimentos dos sujeitos destacam-se os seguintes argumentos

Minha mãe sempre pergunta se tem tarefa, olha meus cadernos, coisas assim, ajudar ela não ajuda não, porque ela não entende. Meu pai pergunta também, mas quem pega no meu pé é minha mãe. (estudante D)

Na minha casa minha mãe cobra a lição, antes ela cobrava, mas nem sempre tinha lição, agora aqui quase todo dia tem coisa pra fazer. No começo eu achei que não ia conseguir, não estava acostumada, sabe? É muito trabalho, muita pesquisa, muita matéria, se deixar acumular não consegue. Foi difícil, mas eu me acostumei. Tem colega que não conseguiu e foi embora, tinham muita dificuldade. (estudante F)

Eles (os alunos) demoram muito para entrar no ritmo da escola, não têm compromisso com a escola, não fazem os trabalhos, esquecem

os dias de prova, não trazem o material, a gente tem conteúdo pra seguir e vai ficando tudo comprometido. Eles vem muito defasados, tem muitos que na minha opinião não tinham que estar no ensino médio por causa das dificuldades que apresentam. Não consigo entender como foram aprovados. (docente B)

Em relação a esta categoria de análise observam-se as dificuldades de adaptação enfrentadas pelos estudantes em face de sua inserção nos cursos integrados. O ritmo imposto pela escola parece diferir completamente do percurso escolar anterior. Vale ressaltar que estes alunos iniciaram sua vida escolar já sob a vigência do Sistema de Progressão Continuada adotado pelo Estado de São Paulo desde 1997, que na prática tem-se constituído em um sistema de promoção automática conferindo um descrédito grande à ação da escola que compactua com sua execução na medida em que é obrigada a acatar as estratégias governamentais e se rendem aos incentivos financeiros adquiridos a partir do cumprimento das metas, dentre estas a de redução do número de reprovação.

A família quando questionada em relação ao apoio às tarefas escolas aponta que

Eu sempre cobro a lição de casa, depois que ele veio pra cá as coisas mudaram. Antes eu perguntava, mas a resposta era 'não tem lição'. A mochila ia pra escola do jeitinho que chegava do dia anterior. No final passava de ano. Eu acho errado esse negócio de passar sem saber, mas a gente não tem como dar palpite. Agora parece que tá diferente, mas eles estão sentindo, não sei se vão dar conta. A gente fica triste porque a culpa não é deles, eles foram acostumados assim. (família C)

Eu não consigo mais acompanhar e ajudar nas tarefas. O jeito que eu ajudo é perguntando, vendo se ele tá fazendo, olhando as notas, mais que isso eu não consigo. Esse curso dele tem muitas coisas no computador, eu vejo ele lá, tento ver se tá fazendo mesmo ou se tá no tal de facebook, às vezes tá nos dois, é uma luta. (família D)

Os estudantes também se posicionaram a esse respeito. Chama a atenção as duras críticas em relação à postura de alguns docentes, principalmente os que ministram aulas no ensino médio e que trazem na bagagem a trajetória da educação pública da rede estadual de ensino.

Aqui tem muita lição, muitos trabalhos pra fazer. Foi difícil acostumar. O problema que eu vejo são as aulas. Tem muito professor que vem sem preparar, tem muitas faltas, isso de manhã, à tarde não tem esse problema. Tem substituto que é melhor que o professor da disciplina e isso é ruim. (estudante F)

É verdade, tem muita diferença entre os professores, tem uns que já chegam gritando, não quer nem saber. Os alunos fazem muito barulho, mas tem aulas que eles respeitam, tem professor que nem precisa chamar atenção sobre isso. Por que isso acontece? Porque os alunos sabem com quem podem brincar e às vezes eles abusam, mas tem professor que faz até pior, porque ele é professor né? (estudante B)

Evidenciam-se nos depoimentos mais uma vez o desafio a ser enfrentado pela equipe gestora da parceria em relação às questões apontadas pelos alunos. A postura de alguns docentes parece obedecer a uma cultura institucional já incorporada, o crescente número de faltas do corpo docentes, geralmente amparadas pela legislação, traz como consequência um processo de substituição constante de docentes que muitas vezes não tem condições de dar continuidade à matéria.

O estudante tem clareza das limitações e muitas vezes não se compromete com a atividade proposta, pois sabe que não terá continuidade na próxima aula.

Esses problemas levantados não contribuem para o processo de aprendizagem e por mais que se tenha compreensão do alcance do problema pouco é efetivamente proposto pela equipe escolar para resolver essa questão que na verdade é um problema estrutural da rede estadual de ensino.

- **A valorização da escola**

Dando sequência à análise dos dados extraídos durante o percurso investigativo deste estudo parte-se neste momento para a terceira categoria que tratou da valorização da escola.

Famílias, estudantes e docentes foram motivados a se posicionar sobre o que seria uma escola de boa ou de má qualidade. Em seguida avaliaram o trabalho do IFSP. Buscou-se ainda identificar quais os fatores e valores que nortearam a concepção dos sujeitos sobre o tema.

Os participantes apontam que uma escola de má qualidade apresenta as seguintes características:

Só tem aluno ruim, falta comprometimento de todos. (estudantes A)

Tem muita licença, afastamento, falta de vínculo com os alunos. (estudante C).

Professores não preparam suas aulas, os alunos não respeitam os professores, nem os professores respeitam os alunos. (estudante D)

Eu acho que uma escola ruim é aquela que não consegue ensinar seus alunos, que não tem estrutura para isso, que os pais não participam. (família A)

Falta de estrutura, ausência da família, alunos indisciplinados, entre outras coisas. (docente B)

Conseguem apontar várias questões que contribuem para o sucesso de uma escola embora toquem ainda que timidamente nas questões relacionadas eminentemente ao processo pedagógico, que articulado os demais, é fundamental para o sucesso do ensino.

Ao destacar as características de uma escola de boa qualidade evidenciam que

Uma escola de boa qualidade valoriza seu corpo docente, todos cumprem com suas obrigações, os pais participam da escola, os alunos gostam da escola e de estudar, a gestão apoia o corpo docente e vice-versa. Os professores recebem um salário digno e se comprometem com a escola. (docente A)

Uma escola boa tem alunos bons, professores bons. (estudante D)

Tem boa infraestrutura, os alunos estão ali porque querem e não porque o pai obriga. (estudante B)

Os alunos respeitam, apoiam os professores e gostam da escola. (estudante A)

Percebe nos depoimentos a visão de que a qualidade passa necessariamente pela relação professor – aluno, o que deve ser valorizado, mas sabe-se que não é só isso.

Ao refletir sobre a qualidade da escola os sujeitos avaliaram o IFSP como sendo uma escola de qualidade, embora que na visão dos alunos os problemas com o ensino médio sejam preocupantes em relação às questões já mencionadas entre estas: falta de professores, aulas mal preparadas, relacionamento interpessoal insatisfatório.

Em relação ao IFSP o que preocupa são as questões relacionadas à ausência de estrutura para as aulas práticas, especificamente no curso de agropecuária.

Quando meu filho veio pra cá eu não tinha muita noção do que era estudar em uma escola federal. Quando venho aqui saio aliviada, é muito diferente das outras escolas, o clima, sabe? Hoje eu falo com orgulho: meu filho estuda em uma escola federal! Sempre que você vem tem alguém pra lhe atender, as pessoas são muito educadas, os professores são bons. A única coisa que eu acho ruim é a comida, acho que não é certa para um adolescente, mas eu sei que eles estão tentando resolver. (família C)

Eu escolhi essa escola porque uma professora dele na outra escola me falou. Ele adora computador, achei que ia ser bom. Ele tá sofrendo, é muito puxado o ensino, mas ele vai até o fim! Ouço as reclamações dele, mas me faço de durona. O que eu fico com mais dó é por causa que a gente mora longe e ele tem que almoçar aqui, a comida não agrada, ele reclama muito. (família A)

Minha filha veio pra essa escola porque ela quis. As amigas dela iam para o Paula Souza, mas ela quis vir pra cá. No começo eu achei que ela tinha se arrependido, mas depois passou. Eu gostei da escola, meu marido também. Pena que os professores do período da manhã são do Estado. Tem professor bom no Estado, mas muitos faltam demais, não passam matéria direito, fica difícil para os alunos. Depois querem cobrar, eles não aceitam, vira aquela confusão. (família D)

Novamente as questões relacionadas à parceria com o Estado aparecem. A alimentação servida aos alunos é servida no IFSP, contudo é administrada e produzida pelo Estado. Os alunos reclamam do sabor, da quantidade e do próprio

cardápio visivelmente inadequado para estudantes adolescentes que permanecem na escola em tempo integral.

A direção do IFSP Câmpus Barretos, juntamente com o Serviço Sociopedagógico ao longo do ano letivo de 2012 fizeram várias intervenções no sentido de adequar cardápio e a própria oferta do almoço, no entanto o problema ainda não havia sido resolvido.

Nos depoimentos obtidos em razão do processo de pesquisa observou-se uma valorização da escola, reconhecimento de seus aspectos positivos e críticas relacionadas às questões mais problemáticas. O que se observa, no entanto, é que embora reconheçam as falhas da instituição não se conseguem se posicionar no sentido de cobrar a resolução dos conflitos identificados.

- **As transformações da família**

Diante do objetivo inicial deste estudo de analisar os desafios enfrentados pela escola a pesquisadora percebeu que seria preciso compreender o conceito de família na compreensão dos sujeitos contribuíram na consecução dos resultados ora apresentados.

Na concepção dos sujeitos a família é

Um grupo de pessoas que vivem juntas, não precisa ser do mesmo sangue, mas tem que se respeitar. (estudantes C)

Pai, mãe e os filhos vivendo em razão das suas necessidades. Tem família que vive de outro jeito, mas eu acho importante a presença do pai e da mãe juntos. (família A)

É um lugar de afeto, de respeito, onde as pessoas buscam viver em harmonia, conflitos sempre tem, mas o importante é querer estar junto. (docente B)

Percebe-se nos depoimentos apresentados a ênfase dada ao modo de viver junto e não necessariamente à configuração familiar. As relações de harmonia e

respeito, a convivência visando o bem comum e a aceitação de períodos de conflito compuseram o conceito de família.

A consanguinidade aparece nos depoimentos como secundária no processo de constituição familiar acompanhando a tendência apontada por estudiosos do assunto. Neste sentido a valorização da qualidade dos relacionamentos e da relação estabelecida entre os membros do grupo familiares são destacados.

É importante considerar que tais aspectos são importantes e precisam ser buscados pelos indivíduos no entanto a sociedade que se constitui na atualidade tem construído princípios e valores que de certa forma se contrapõe aos aspectos apontados para concepção da família.

A precarização das relações de trabalho, a vida urbana estressante, violenta, o consumismo estimulado pela mídia é condição de existência desse sistema econômico que rege todas as relações. Todos estes aspectos contribuem de forma negativa para o estabelecimento de relações pautadas no afeto, compreensão, colaboração, entre outros dentro e fora de casa.

Para dar conta de todos esses aspectos é preciso cuidar dessa instituição, respeitá-la em suas necessidades e investir em políticas públicas que atendam suas necessidades.

Os sujeitos foram provocados a refletir sobre as configurações familiares:

Não existe um modelo certo de família, às vezes as pessoas se casam e não dá certo. Foi assim com a minha mãe, hoje a gente vive melhor com meu padrasto, ele me respeita, tem problema, mas acho que teria se fosse com o meu pai também, então eu acho que o que tem que ter é harmonia e respeito. (estudante D)

Eu acho que modelo existe, mas as pessoas não seguem, mas não é culpa delas. (estudante B)

Eu acho importante ter o pai e a mãe juntos, mas se não dá, tem que tocar a vida. (família B)

Hoje tem família de todo jeito, eu acho que isso não é bom, mas é esta a sociedade que está aí. Pra nós na escola isso fica confuso, mas a gente tá aprendendo a conviver com alunos que tem duas mães, com avó que é mais mãe do que vó. (docente A)

Os sujeitos apresentam visões distintas sobre a questão das configurações, mas um aspecto chama a atenção: a dúvida em relação aos novos modelos e a valorização da presença materna e paterna no grupo familiar.

Demonstram dificuldade em compreender as transformações vivenciadas pela família e as críticas aos modelos parecem estar relacionadas apenas às questões internas da própria família.

Conseguiram expressar a questão da existência de conflitos e dificuldades de relacionamento que em alguns casos são abafados, escondidos da sociedade. Trazem de forma marcantes o amparo para o enfrentamento das dificuldades buscado na igreja ou entre outros membros familiares não especificamente do grupo familiar.

Na família também tem conflito, mas geralmente os conflitos são abafados, escondidos, só quem tá mais próximo é que sabe. (estudante A)

Conflito sempre tem. A gente tem que buscar apoio em Deus, não importa a religião, para ter força para enfrentar. (família C)

O ser humano é complicado, viver junto não é fácil pra ninguém, é claro que tem conflito, e cada um lida como pode. Nas famílias de nossos alunos a gente fica sabendo de cada absurdo, não sei como eles têm saúde pra enfrentar. (docente A)

Eu converso muito com a minha irmã, ela é casada há mais tempo, tem mais estudo, ela me ajuda muito, até com dinheiro se eu precisar, mas enfrentar é com a gente mesmo, dentro de casa. (família D)

Mais uma vez os problemas enfrentados pela família e seu encaminhamento são buscados no interior da própria família ora no amparo religioso ora no apoio da família distante. Nenhuma menção é feita aos problemas estruturais que afetam a sociedade de maneira geral e que podem ser responsáveis pelas dificuldades cotidianas: desemprego, violência estrutural, baixos salários, influência negativa da mídia entre outros.

A concepção de família apontada pelos entrevistados demonstram muitas vezes uma idealização desta instituição que desconsidera seus caráter social, político e econômico.

Contribui neste sentido para que se mantenha a visão idealizada e cristalizada em nossa sociedade na medida em que a família concreta, real, presente é muitas vezes observada com certo receio e preocupação.

Não aparece nos depoimentos dos entrevistados a problematização dos caminhos percorridos pelos indivíduos para a constituição dos diversos grupos familiares, ainda que reconheçam que existam diferenças entre as famílias.

- **Família e escola: as ações do IFSP – Câmpus Barretos**

As ações junto à família numa perspectiva de aproximação e atendimento de suas demandas foram assumidas com maior propriedade pelo Serviço Sociopedagógico do câmpus, mais precisamente pela TAE e pela assistente social que empreenderam alguns esforços no sentido de mobilizar coordenadores, docentes e demais servidores para o desafio de articulação junto à família e atendimento às necessidades dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Neste sentido ao longo do período letivo de 2012 várias atividades foram desenvolvidas com o objetivo de atender adequadamente as demandas apresentadas pelos diversos sujeitos que de alguma forma estiveram envolvidos com os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Tão logo essa equipe recebeu a sinalização por parte do diretor geral de que os estudantes iniciariam o período letivo no IFSP houve a mobilização para sua recepção e adequação do espaço físico e rotina escolar de forma a atender a esse público.

Neste sentido, as ações do IFSP serão destacadas em três aspectos: a) a recepção dos discentes e suas famílias; b) o acompanhamento e apoio aos discentes no cotidiano escolar; c) a intervenção junto à família; d) acompanhamento das ações pedagógicas e acadêmicas.

Em relação à *recepção dos discentes e suas famílias* o Serviço Sociopedagógico elaborou, com apoio da direção geral, um cronograma de atividades que foram desenvolvidas na primeira semana de aula.

No primeiro dia os estudantes e suas famílias foram recebidos em um espaço organizado no pátio com uma programação específica para esse momento.

Estiveram presentes docentes, coordenadores e demais servidores do câmpus. O diretor geral do IFSP em conjunto com a diretora da escola parceira conduziu a primeira parte da atividade em que foram apresentados os servidores e principalmente dadas as boas vindas a todos

Na oportunidade foram esclarecidas questões de ordem administrativa: horário de funcionamento (entrada e saída, tolerância de atrasos), regras de acesso ao câmpus, horário do almoço, informação sobre a necessidade de preenchimento da autorização de saída para os estudantes que não fossem almoçar no câmpus, aspectos da organização didática entre estes os requisitos para a aprovação e a conscientização de que os sujeitos ali presentes estavam inseridos em curso integrado, em que a média final inferior a 6,0 pontos em uma das disciplinas poderia significar a reprovação no curso todo.

Houve espaço para que as famílias pudessem esclarecer suas dúvidas em relação ao curso e à escola, valorizou-se desde o início o significado para a vida daqueles jovens ingressantes o fato de estarem cursando uma instituição federal centenária com tradição na educação profissional.

Após estas considerações os servidores foram apresentados, os coordenadores presentes se pronunciaram, o Serviço Sociopedagógico fez sua intervenção e ao término a família foi dispensada e os discentes permaneceram no local para continuidade da atividade.

Alguns familiares foram atendidos individualmente para esclarecimento de dúvidas e orientações e na sequencia foi possível estabelecer o primeiro contato com os estudantes.

O Serviço Sociopedagógico preparou uma dinâmica de apresentação com o objetivo de promover a integração entre os estudantes que se envolveram de forma muito significativa. Foi possível perceber neste momento que muitos estudantes já se conheciam por virem da mesma escola, no entanto havia um grupo que começava a se conhecer ali.

A primeira impressão foi bastante positiva por parte da equipe que conseguiu desenvolver sua atividade em um grupo grande de adolescentes sem nenhuma ocorrência negativa. Terminada a atividade os estudantes foram conduzidos para suas salas de aulas e entregues à responsabilidade do docente do ensino médio.

Durante três dias consecutivos o Serviço Sociopedagógico esteve com os estudantes com atividades que objetivavam a integração, socialização e favorecimento da adaptação ao ambiente escolar.

Esses momentos foram significativos, pois permitiram uma aproximação positiva da equipe escolar junto aos discentes contribuindo para que se estabelecesse um contato mais direto. Já na primeira semana muitos estudantes já eram reconhecidos pelo nome e pelo curso, o que favoreceu o trabalho realizado posteriormente.

Cabe neste momento refletir sobre a ação desenvolvida pela escola que a princípio seria apenas uma reunião para esclarecimento das normas institucionais a partir de uma convocação expedida pelo diretor geral a todos os estudantes e seus responsáveis. A presença dos profissionais do Serviço Sociopedagógico e o respeito da equipe gestora pelo trabalho desta equipe garantiu que houvesse uma ampliação do raio de ação e que se realizasse uma recepção mais cuidadosa. Houve espaço para apresentação das normas institucionais, no entanto foi garantida também a oportunidade de uma primeira aproximação à família de forma respeitosa e planejada.

Foi possível verificar que a escola tinha muita coisa a dizer e que pais e responsáveis ali presentes estavam orgulhosos de estarem ali ao mesmo tempo em que também apresentavam muitas dúvidas e inquietações. Esse primeiro contato com a família serviu para sinalizar à escola que outros momentos seriam necessários e que seria preciso cuidar dessa relação.

Em reação ao *acompanhamento e apoio aos discentes no cotidiano escolar* é importante esclarecer que mesmo antes da chegada dos estudantes ao câmpus a equipe do Serviço Sociopedagógico já demonstrava preocupação de como seria a permanência de um grupo grande de adolescentes em espaços não muito adequados.

A estrutura física da escola favorece a ocorrência de situações que desde o início trouxeram preocupações. O câmpus foi edificado em três blocos e o espaço livre entre eles favorece a dispersão, os blocos que alojam os laboratórios e as salas de aula possuem escadas e rampas favorecendo as brincadeiras entre os jovens.

A amplitude do espaço físico permite também a dispersão do grupo dificultando muitas vezes o acompanhamento do que acontece em espaços mais

distantes. Esse fator contribui muitas vezes para que casais se distanciem do grupo para namorar, por exemplo.

Parte dos estudantes ficaria no câmpus das 7h às 17h40, sendo que das 12h20 às 14h estariam com tempo livre logo após terminarem suas refeições. Diante das questões de estrutura física e da preocupação com situações de indisciplina havia também a consciência de que não havia espaços adequados para que os estudantes pudessem permanecer em segurança e ao mesmo tempo realizar atividades prazerosas ou mesmo de descanso entre os intervalos das aulas. Nem mesmo os bancos espalhados pelo pátio seriam suficientes para todos, caso desejassem sentar para descansar ou conversar.

Diante disso o Serviço Sociopedagógico elaborou um projeto denominado Intervalo Integrado e encaminhou à direção geral para aprovação. O referido projeto tinha como objetivo oferecer um espaço de convivência durante os intervalos entre as aulas que permita conversar, brincar, ler, descansar e possibilite o retorno às atividades escolares de forma tranquila.

O projeto pressupunha a criação de espaços diversificados em que os estudantes pudessem permanecer no intervalo entre um período e outro de aula. Previa o aproveitamento de locais já existentes como a biblioteca e o laboratório de informática e sugeria a criação de uma sala de jogos e outra de repouso.

O projeto foi aprovado pela direção, mas não pode entrar em funcionamento de acordo com o planejado, pois o câmpus não dispunha de colchonetes e jogos coletivos dificultando a instalação da sala de jogos e de repouso. O material foi solicitado e só chegou no início de 2013. Inicialmente foi possível liberar o uso dos computadores da biblioteca e posteriormente liberou-se um dos laboratórios de informática para jogos virtuais.

Foram realizadas oficinas sobre Orientação Sexual em parceria com o curso de Ciências Biológicas que tratou das transformações do sistema reprodutivo feminino e masculino e na sequência discutiu questões relacionadas à iniciação da vida sexual e os cuidados a serem tomados na tentativa de evitar a gravidez na adolescência e o acometimento de doenças sexualmente transmissíveis. A participação nas oficinas era espontânea e o grupo era formado por estudantes das duas turmas.

Embora desenvolvidas no horário do intervalo, as oficinas eram abertas a todos e algumas vezes observava-se que estudantes que não almoçavam no câmpus retornavam mais cedo no dia das oficinas para participarem.

Foram realizadas também oficinas que trataram de temas pontuais como dificuldade de relacionamentos, questões de adaptação, convivência grupal.

O processo de adaptação dos estudantes não foi muito tranquilo diante da extensa jornada diária, das dificuldades de aprendizagem e conseqüente resultado negativo no desempenho escolar. O primeiro bimestre foi desastroso em termos de resultado acadêmico, o segundo não foi muito diferente. O desânimo e desespero de muitos estudantes, aliado às questões de indisciplina em sala de aula foram aspectos que fizeram com que o serviço Sociopedagógico traçasse algumas estratégias.

Foram realizados encontros e oficinas favorecendo a exposição de suas dificuldades, refletindo sobre a necessidade de mudanças, identificando os problemas institucionais que precisavam ser resolvidos.

Nestes momentos realizados dentro da sala de aula envolvendo toda turma, ou em pequenos grupos, de acordo com a necessidade, os estudantes tiveram oportunidade de refletir sobre suas dificuldades de adaptação, os conflitos em sala de aula, a necessidade de organização e estabelecimento de uma nova rotina e a criação de hábitos de estudo que favorecessem a aprendizagem, entre outras questões.

Os estudantes participaram de uma oficina sobre *orientação e planejamento de rotinas de estudo* e como objetivo auxiliar o estudante na elaboração de uma rotina diária de estudo. O desenvolvimento destas oficinas contou com a participação do Serviço Sociopedagógico e com docentes da área de pedagogia e ciências biológicas.

A primeira etapa desta oficina consistiu na reflexão sobre como estava organizada a vida do estudante em seus vários aspectos cotidianos: atividades escolares, compromissos religiosos, esportivos, momentos de lazer, e demais compromissos. Feito isso eles foram convidados a refletir sobre como poderiam organizar melhor sua rotina de modo a garantir um tempo para se dedicarem aos estudos. Cada aluno construiu seu plano individual de estudo assumindo naquele momento o compromisso de levar a sério os horários destinados diariamente ao exercício do estudo.

Na segunda etapa o Serviço Sociopedagógico com o apoio da coordenação dos cursos se comprometeu a desenvolver um trabalho individual ou em grupo com ações mais pontuais voltadas ao atendimento psicossocial de estudantes em que questões relacionadas a convivência grupal, relacionamento professor- aluno, rendimento escolar, entre outros foram tratados nestes momentos.

Evidentemente para alguns estudantes, estas estratégias não seriam suficientes em razão principalmente da defasagem no processo de aprendizagem, mas comprometer-se com a escola poderia ser uma estratégia em busca de vencer os obstáculos. No entanto, alguns estudantes precisariam também do compromisso da escola em auxiliá-los a enfrentar os desafios.

Neste sentido foram montados grupos de apoio pedagógico com docentes do câmpus e da escola parceira oferecendo aulas de português, matemática e biologia disciplinas que concentravam o maior número de resultados insatisfatórios. A adesão a estes grupos não foi positiva e grande parte dos discentes não permaneciam na escola para as atividades previstas.

Por mais importante que pudesse parecer era compreensível a atitude de muitos alunos que se queixavam do cansaço e da falta de motivação para os grupos de apoio pedagógico.

Diante de tantos desafios as estratégias utilizadas foram consideradas positivas na medida em que permitiram a aproximação junto aos estudantes e ofereceram oportunidades de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Muitos estudantes demonstravam ter clareza dos dilemas enfrentados pela escola pública brasileira em relação aos docentes, estrutura, sistemas de ensino e aos próprios discentes. Algumas ações foram planejadas coletivamente em busca da melhoria da escola, outras sugestões foram dadas e encaminhadas pelo Serviço Sociopedagógico para coordenadores e gerentes educacionais em busca de melhoria da escola.

Em relação ao *à intervenção junto à família* o IFSP a partir da intervenção direta do Serviço Sociopedagógico buscou estabelecer uma relação de aproximação mediante diversas estratégias entre estas: atendimentos individuais, reuniões entre família e escola, reuniões em pequenos grupos de famílias, e realizou o I Encontro da Família IFSP.

Foi um trabalho que buscou principalmente a desmistificação do processo educativo pautado na promoção automática, a busca pelo compromisso da família

com o processo de aprendizagem no acompanhamento das tarefas, participação nas reuniões e, sobretudo no processo de escuta e discussão na busca da melhor alternativa para cada estudante.

A possibilidade de reprovação do estudante era encarada por muitas famílias como inaceitável e a forma de enfrentamento desse problema era na maioria das vezes pensada a partir da transferência para outra instituição de ensino.

Foi necessário discutir com estas famílias o significado da aprovação e da reprovação, as perdas causadas aos estudantes ao privá-lo da possibilidade de enfrentar o desafio mesmo sob o risco de reprovação. Discutiu-se ainda se a aprovação, da forma como havia sido construída em alguns casos específicos, realmente havia sido positiva.

Observou-se que a maioria das famílias conseguia compreender os aspectos problematizados e muitas decidiram enfrentar o desafio se comprometendo junto com escola com o processo de aprendizagem.

Outras, no entanto, decidiram continuar no caminho trilhado até o momento anterior à chegada ao IFSP e retornou para as escolas estaduais do município na expectativa de que a aprovação acontecesse, mesmo que isso não representasse aprendizagem.

Como já apontado no item que analisou a participação, a presença da família aos encontros grupais ou individuais nunca foi problema à equipe. Percebeu-se com o tempo o estabelecimento de vínculos com muitos pais/responsáveis que demonstravam confiança no trabalho técnico realizado.

O acompanhamento da evasão também foi feito em busca de identificar os motivos das solicitações de transferência. Na maioria dos casos a motivação era a dificuldade de adaptação, percebida nas transferências solicitadas ainda no primeiro bimestre letivo.

A partir deste momento a motivação maior era a possibilidade de reprovação ao término do ano letivo em face das notas obtidas. Muitos alunos conseguiam nota superior a 5,0 nas disciplinas do ensino médio, no entanto, no ensino técnico a nota era inferior a 6,0. Ao se transferirem para uma escola estadual, teriam mais facilidade em obter a aprovação tendo em vista que a média é 5,0.

As reuniões bimestrais entre família e escola foram acompanhadas de perto pelo Serviço Sociopedagógico que esteve presente em todos os encontros conduzindo inclusive parte das discussões e reflexões.

Houve sempre a preocupação em se constituir espaços de trocas de experiências e opiniões com o objetivo de atendimento qualificado aos estudantes do IFSP. A família presente teve suas dúvidas esclarecidas e seu ponto de vista respeitado. Nem todos os aspectos negativos apontados pela família conseguiram ser equacionados pela instituição de ensino no período considerado neste estudo entre eles a alimentação escolar, o transporte dos estudantes, a bolsa estudantil prevista no acordo de cooperação, as questões relacionadas ao corpo docente como faltas e substituições. Muitos destes problemas eram acompanhados pela direção geral do câmpus com expectativa de resolução em um futuro breve.

Em relação ao corpo docente, sempre contando com o apoio da direção geral, a equipe acompanhou todos os conselhos de classe pedagógicos e deliberativos, embora neste último não tivesse direito ao voto.

Essa equipe fomentou algumas discussões relativas aos conflitos enfrentados pela escola e buscou nestes momentos subsídios que ampararam sua intervenção ao longo do período letivo.

Acompanhou de perto a dificuldade dos alunos, mas podem observar também com certa proximidade os desafios do corpo docente ao lidar com as questões trazidas pelo integrado.

Algumas destas ações se transformariam em projetos mais amplos a serem desenvolvidos em 2013 entre estes: *Projeto Intervalo Integrado* que foi reorganizado com a chegada do material solicitado como colchonetes e jogos pedagógicos coletivos que buscava atender as demandas dos alunos no horário do intervalo do almoço com a criação de espaços de convivência, socialização e descanso; *Projeto IFSP Humanizado* que além da temática da educação sexual, incorporaria também a discussão sobre o uso e abuso de álcool e outras drogas.

As ações do Serviço Sociopedagógico não estavam restritas aos alunos do integrado. Este serviço naquele momento contava apenas com duas profissionais que se desdobravam para atender adequadamente a todas as demandas do câmpus. Com chegada dos profissionais da área de Pedagogia e de Psicologia a expectativa de que as ações pudessem ser aprimoradas e ampliadas era grande e desta forma o trabalho poderia conseguir maiores êxitos.

Trabalhar com famílias significa respeitar as suas particularidades, garantir seus direitos, refletir sobre suas fragilidades em busca de seu protagonismo enquanto instituição social de extrema importância que se configura na constituição

dos sujeitos sociais. E isso não é uma tarefa a ser delegada a uma única categoria profissional. Neste sentido o trabalho interdisciplinar representa um fator importante neste processo.

Os IFs ao inserirem em seu quadro de trabalhadores assistentes sociais, pedagogos e psicólogos alocados em um mesmo núcleo já sinaliza para possibilidades de intervenções importantes. Caberá a esses profissionais a construção coletiva de ações que caminhem no direcionamento de propostas que garantam o respeito às diferenças e favoreçam o estabelecimento de diálogo entre família e escola.

CONSIDERAÇÕES

Finalizar este estudo foi um desafio imenso tendo em vista que a realidade encontra-se em constante transformação e que o vínculo da pesquisadora com seu objeto de estudo foi um fator que trouxe inúmeros conflitos que só puderam ser superados com a escolha adequada do método de pesquisa, dos instrumentais de coleta de dados e da análise cuidadosa dos dados obtidos mediante a realização de todas as etapas da pesquisa.

Não pretende-se neste momento considerar este estudo, que partiu de inúmeras inquietações e questionamentos, que desde o início serviu de norte para a pesquisa, como encerrado de forma definitiva. O que se buscou foi atender aos objetivos que foram traçados ao início da pesquisa de forma a garantir a exploração de novos questionamentos em outros momentos pela própria pesquisadora ou por outros estudiosos que se interessem pelo tema.

Conhecer a trajetória da política educacional brasileira em meio aos contextos: histórico, político e social foi fundamental para compreender o ensino profissionalizante no cenário contemporâneo. É nessa modalidade de ensino que se concentra a maior parte das atividades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) Câmpus Barretos, cenário em que realizou-se a pesquisa de campo.

A educação profissional que sofre os desafios de se fortalecer em meio a uma política educacional voltada aos interesses do mercado sofreu uma imensa expansão em sua oferta com a criação dos Institutos Federais em 2008 que não veio acompanhada da devida estrutura para que naquele espaço o processo de aprendizagem ocorresse de forma significativa.

O alto índice de evasão e reprovação apresentado nos diversos campi demonstram a necessidade de voltar a atenção para essa etapa de ensino e compreender suas lacunas.

Se os desafios da Política Educacional Brasileira estivessem concentrados apenas no ensino profissionalizante estaríamos em um cenário mais tranquilizador, já que teríamos vencidos os desafios nas etapas anteriores. No entanto, o que se observa é que nosso país tem construído uma política pautada na aprovação automática, na certificação a qualquer custo, no alto investimento na iniciativa

privada, na desvalorização do professor e amplo atendimento aos interesses de organismos internacionais.

O reflexo desse investimento nas últimas décadas vem sendo sentido nas etapas de ensino anteriores e posteriores ao ensino fundamental. A educação infantil ainda não consegue atender a sua demanda, sobretudo por problemas de orçamento. Estudantes chegam ao ensino médio despreparados e saem de lá também sem condições de obterem sucesso na universidade. A política de ampliação de vagas tem permitido o acesso maior de estudantes, no entanto garantir sua permanência é um desafio árduo.

No tocante à relação família - escola, objeto deste estudo, os conflitos podem ser observados de diversas maneiras e alguns são mais perceptíveis em determinadas etapas do ensino do que em outras.

Na educação infantil, por exemplo, na etapa educacional de creche os conflitos relacionados ao modo de ser e de viver das famílias em detrimento do padrão esperado pela creche são muito comuns. Nesta etapa que atende crianças ainda muito pequenas e que demandam a atenção aos cuidados básicos de alimentação e higiene a proximidade do educador com a criança é muito grande na medida em que estes trocam fraldas, dão banho e oferecem as refeições às crianças em meio às atividades educativas.

Situações relacionadas à violência doméstica ou negligência por parte dos pais podem ser verificadas com facilidade, a partir do olhar atento e comprometido dos educadores. Em regiões com alto índice de vulnerabilidade social a existência dessas instituições pode garantir maior qualidade de vida à criança e sua respectiva família.

No entanto é fundamental compreendermos que é nesta etapa em se concentram as maiores oportunidades de construção da cultura participativa e muitas instituições, por diversos fatores, entre estes as dificuldades em administrar os conflitos perdem a oportunidade de investir nesse processo de aproximação.

Encontram-se registros de instituições dessa natureza que já conseguem desenvolver um trabalho que considere a realidade social das famílias ao mesmo tempo em que busque uma transformação. O importante é considerar que qualquer ação voltada ao atendimento da família deve considerar sua realidade e as particularidades. Deve ainda pautar-se em uma relação de aproximação e respeito às diferenças e aos valores dos sujeitos envolvidos nesse processo.

No ensino fundamental as questões relacionadas ao processo de aprendizagem e também às normas disciplinares colocam família muitas vezes em grandes desavenças. A escola queixa-se da família que por sua vez tem suas reclamações acerca da escola. Estabelecer um ponto de diálogo é fundamental, mas nem sempre alcançado dado o distanciamento entre ambas.

O despreparo da escola para lidar com algumas demandas da família evidencia que se não contar com o apoio de profissionais qualificados para o enfrentamento não conseguirá êxito em suas ações.

A questão da promoção automática precisa ser debatida entre família, professores e gestores. Não se trata de voltar à cultura da reprovação e adaptação em que a escola ensina o aluno que sabe aprender, os demais são expulsos aos poucos da escola ora pelas reprovações sucessivas, ora por problemas disciplinares, ora pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho.

A família precisa ser convocada a questionar os prejuízos causados por esse modelo de ensino instituído e serem conscientizados do direito de educação pública e de qualidade garantidos constitucionalmente.

Precisam ter clareza dos papéis delegados a cada um, papéis estes que talvez precisem ser revistos diante dos desafios cotidianos enfrentados por todos nessa sociedade contemporânea marcada, sobretudo, pelo individualismo, rompimento de vínculos, exploração.

Os desafios apontados por esse estudo em relação à família-escola demonstram que ambas as instituições construíram ao longo de suas trajetórias barreiras que as distanciam, ao invés de pontes que as aproximem.

Romper com conceitos cristalizados e preconceituosos é fundamental para o estabelecimento de diálogo que seja capaz de construir uma nova relação de convivência e possa provocar o fortalecimento mútuo.

As transformações vividas pela família contemporânea muitas vezes é analisada de forma estanque e isolada dos demais segmentos da sociedade. A família mudou, mas a sociedade também enfrentou grandes transformações e isso merece ser destacado e problematizado.

A família precisa ser compreendida enquanto construção social, parte desta sociedade que a afeta e é afetada por ela em um movimento dialético permanente.

Compreender a família pressupõe não entendê-la apenas como instituição necessária ao atendimento das demandas em que o Estado se ausenta. Para que a

família, e na maioria das vezes a mulher, possa dar conta das inúmeras demandas apresentadas por essa sociedade cada vez mais complexa é necessário o investimento em políticas que deem condições de fortalecimento.

Escola e família podem e devem ser parceiras e tem muito a contribuir num processo que valorize os sujeitos e busquem seu fortalecimento enquanto instituições importantes que são para a sociedade.

A escola não pode abrir mão de seu papel historicamente construído de imprimir metas socializadoras e normalizadoras sob risco de transferi-las aos meios de comunicação de massa, aos líderes de gangues e tráfico, agenciadores do crime. Para isso pode e deve contar com a família.

No entanto, é preciso romper com o preconceito, abrir-se verdadeiramente ao diálogo, buscar a contribuição de profissionais que possam respaldar esse trabalho e nesse sentido o assistente social tem muito a contribuir.

Para os sujeitos inseridos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia as sementes estão lançadas: corpo docente qualificado, profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social presentes no câmpus e a possibilidade de uma mudança na cultura institucional que valorize a relação de parceria entre família-escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M.C. (Org). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. Transições urbanas e da fecundidade e mudanças dos arranjos familiares no Brasil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 27, n. 2, p. 91-114, jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- AMAZONAS, M. C. L. A; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo** Maringá, v. 8. p. 11-20, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300003>>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- _____.; SANTOS, R. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 35/1, jan. 2005 Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.
- ANTON, I. L. C. **A escolha do cônjuge: um entendimento sistêmico e psicodinâmico**. São Paulo: Artmed, 2000.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BACELAR, C. A. P. **Família, herança e poder em São Paulo**. São Paulo: CEDHAL: Ed. USP, 1991.
- _____. **Viver e sobreviver em uma vila colonial: Sorocaba, séculos XVIII e XIX**. São Paulo: Annablume : Fapesp, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L'analyse de Contenu. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BORÒN, A. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, E; GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo: Lei nº 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código civil dos estados unidos do Brasil. **Coletânea de Leis**, Rio de Janeiro, 1 jan. 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 16/jan./ 2012.

_____. INEP. **Ensino superior mantém tendência de crescimento e diversificação**. jan. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=20032&version=1.0>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao ministério da educação e saúde pública. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro. 15 jan.1937. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____.Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 ago.1965. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1965-08-20;4759>>. Acesso em 14/nov./2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei no. 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____.Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.949, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 25 nov. 2013.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Decreto nº 2.264 de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 jun. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16. jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 19 jul 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 4 jan. 2011.

_____. Lei de nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 26 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Versão atualizada.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Programa Universidade para Todos: o programa**. 2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 25/nov./2013.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 26/nov./2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**: versão preliminar. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7277&Itemid=>>. Acesso em: 26 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. 25 mar. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 25/nov./2013.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**: financiamento: FUNDEB: apresentação. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 26/nov./2013.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.(Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARANO, A. A. et al. Famílias: espaço de compartilhamento de recursos e vulnerabilidades. In: _____. (Org.). **Os novo idosos brasileiros**: muito além dos 60? Rio de Janeiro: Ipea, 2004.

CAMPOS, A. L. A. **O casamento e a família em São Paulo Colonial**: caminhos e descaminhos. 1986. 454 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

CANDIDO, A. **A família brasileira**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CENPEC. **ONG**: parceria da família. 3. ed. São Paulo, 2002. (Educação e participação do CENPEC).

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, [197-].

CUNHA, M.V. A escola contra a família. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEL PRIORE, M. **A maternidade da mulher negra no período colonial brasileiro**. São Paulo: CEDHAL : Ed. USP, 1989.

DEUS, C. S.; REZENDE, C. M. B.; MENDES, M. O. V. Família e políticas públicas: uma breve reflexão. In: PARREIRA, M. L.; PIANA, M. C. (Org.). **Famílias**: gênese, transformações e perspectivas. Barretos/SP: Centro Universitário da Fundação Educacional de Barreto, 2013.

DIAS, M. B. **A família homoafetiva**: uma realidade que se impõe. [2010]. Disponível em: <<http://www.apase.org.br/11000-homoafetividade.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_abstract> . Acesso em: 11 nov. 2013.

FONSECA, M. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Estudos culturais em educação).

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 12. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1963.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 24).

GUEIROS, D. A. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 102-121, set. 2002.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais: o princípio educativo: o jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HEREDIA, V. B. M.; CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A. Impactos da longevidade na família multigeracional. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-28, 2007. Disponível em: <<http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php>>. Acesso em: 2 out. 2010.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc02_41e_1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Barretos, 2009.

_____. _____. Barretos, 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. 2011/2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 26 nov. 2013.

JOSE FILHO, M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS. 2002. (Dissertação e tese, n.5).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura, organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Docência em formação).

LIMA FILHO, D. L. Políticas públicas para a educação profissional e reforma do estado no Brasil nos anos noventa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 5., 2004, Caxias do Sul. **Anais** Caxias do Sul, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_09_36_POLITICAS_PUBLICAS_PARA_A_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_REFORMA_DO.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

LOPES, E. S. L.; NERI, A. L.; PARK, M. B. Ser avó ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. **Textos sobre Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 239 -253. 2005. Disponível em: <<http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php>>. Acesso em: 2 out. 2010.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, A. R. et al. (Org.) **Família: redes, laços e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Ed. I EE-PUC : Cortez, 2005.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1982.

MARANHÃO, C. H. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. In: MOTA, A. E. **O mito da assistência social**: ensaios sobre estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONDES, K.H.B.; SIGOLO, S.R.R.L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22. n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MARTINELLI, M. L. **Serviço social**: identidade e alienação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

MARTINS, E. B. C. **Serviço Social**: mediação escola e sociedade. Franca, 2001. 281 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2001.

_____. Perspectiva contemporânea da política educacional brasileira, na ótica do serviço social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 1, n. 11, p. 93-118, 2002.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) et al. **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: EDUC : Cortez, 2003.

MENDES, M. R. S. S. B et al. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 422-426, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ap/v18n4>>. Acesso em: 2 out. 2010.

MILITÃO, S.C.N.; MILITÃO, A.N.; PERBONI, F. O financiamento da educação no PNE II: marchas e contramarchas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais** Curitiba: Ed. UFSC, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7723_4815.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec : Abrasco, 1999.

MIOTO, R. C. T. Cuidados sociais dirigidos à família e segmentos vulneráveis. In: **CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais**. mod. 4. Brasília, DF: Ed. UnB, 2000.

_____. Trabalho com famílias: um desafio para os assistentes sociais. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 1-13, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/979>> . Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias. In: CFESS. ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CEAD: Ed. UnB, 2009.

NASCIMENTO, O. V. **Cem anos do ensino profissional do Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S.M. **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

PAULO NETTO, J. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, i. (Org.). **O desmonte na nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS. ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/Introducao%20ao%20metodo%20da%20teoria%20social%20ou%20Introducao%20ao%20metodo%20de%20Marx.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

NEVES, E. D. Quando a escola é a “casa”, a “rua” e o “quintal”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 561-580, maio/ago. 2011. .

OLIVEIRA, J.F.A.C.; CARNEIRO, M.E.F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3, 2012, Belo Horizonte. **Anais** Belo Horizonte: CEFET-MG,

2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PACHECO, E. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PALMA FILHO, J. C. A república e a educação no Brasil (1889 – 1930). In: _____. (Org). **História da educação**. 3. ed. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: _____. (Org). **História da educação**. 3. ed. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In: _____. (Org). **História da educação**. 3. ed. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: Cte, 2005. (Série políticas públicas).

PASTORINI, A. **A categoria questão social em debate**. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, v. 109),

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PERES, T. R. A educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, J.C. (Org). **História da educação**. 3. ed. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Santa Clara, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PILETTI, N. **Ensino de 2º. grau**: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU, 1988.

_____. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, J. C. **A prática profissional do assistente social na área da educação**: a experiência do município de Franca junto ao ensino fundamental. 2009. 163 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Projetos pobreza e desigualdade**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza_desigualdade/visualiza.php?id07=53>. Acesso em: 13 dez. 2011.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11/ nov. 2013.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Desenvolvimento Tecnológico. **Programa de expansão da educação profissional**. Disponível em: <<http://www.rnp.br/ti-rj/material/Pedriecto.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. São Paulo, tese de doutorado, FFLCH/USP, Departamento de Ciências Sociais, 1986

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SALVADOR, E. **Fundo Público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMARA, E. M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade). **Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 26 nov. 2013.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC : Cortez.1995. (Série eventos).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. M. F. **Questão social e serviço social no Brasil: fundamentos e história.** Cuiabá: EdUFTM, 2008.

SILVA, J. F. S. **O método em Marx e o estudo da violência estrutural.** Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

SILVA JUNIOR, J.R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social.** São Paulo: Cortez, 2007.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, A. C. N. **Mulheres chefes de família: narrativa e percurso ideológico.** Franca: Ed. UNESP-FHDSS, 2002. (Série Dissertações e teses, n. 8).

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TAVARES, M.G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_08_10_177-6475-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

THERBORN, G. A história não terminou. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TOLEDO, F. H. P. **Avós, pais, filhos e netos.** 2007. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/artigo2724.html>>. Acesso em: 11 out. 2010.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Estudos culturais em educação).

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VALERIO, T. F. **A reforma do 2º grau pela lei 5692/71 no Paraná:** representações do processo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_valerio.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

VEIGA, C. G. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade).

VITALE, M. A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. C. B. et al (Org.). **A família contemporânea em debate.** 4. ed. São Paulo. EDUC : Cortez, 2002.

VITALE, M. A. F. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: ACOSTA, A. R. et al. (Org.). **Família:** redes, laços e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Ed. IEE-PUC : Cortez, 2005.

WINCKLER, C. R; SANTAGADA, S. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Revista Indicadores Econômicos - Fundação de Economia e Estatísticas**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2631>>. Acesso em: 26 nov. 2013.