

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS

Joventino dos Santos Silva¹

RESUMO: *Este trabalho analisa a estruturação do Sistema Educacional Brasileiro, dentro de uma abordagem histórica, na tentativa de compreender a dinâmica educacional levando em consideração aspectos relacionados com a participação da família e da sociedade frente ao processo educativo numa perspectiva democrática. A abordagem metodológica utilizada fundamenta-se na análise e interpretação da literatura sobre o assunto, aprofundando aspectos teórico-conceituais necessários à compreensão do objeto de estudo. Os resultados parciais nos permitem inferir que o Sistema Educacional Brasileiro não atende, de maneira eficaz, toda a demanda da rede pública e que a situação se agrava, mais ainda, quando se fala da região Nordeste ou do estado da Bahia. Essa região e esse estado enfrentam os mais variados problemas nas esferas econômicas e educacionais. Contudo, observa-se que, mesmo com toda a defasagem histórica no desenrolar da estruturação da educação pública no Brasil, houve avanços a partir da participação e reivindicação de segmentos da sociedade civil organizada. Sem tais reivindicações, desses segmentos sociais, a situação ainda seria pior.*

Palavras-Chave: Políticas educacionais; Participação social; Democracia.

INTRODUÇÃO

A estruturação política, social e educacional brasileira, no decorrer de sua história, proporcionou condições muito precárias a uma significativa parcela de sua população. Um dos fatores que marcam essa situação caótica está na maneira pela qual as políticas voltadas para a área educacional são estruturadas, quase sempre, de forma compensatória e excludente, em que parte da população fica à margem das decisões a serem tomadas e dos benefícios proporcionados.

Em relação a este quadro, nas décadas de 1960 e 1970 o que prevaleceu no Brasil foi o modelo educacional tecnicista, em que se acreditava que os principais autores e atores do processo eram os técnicos. Neste contexto, o discurso consistia na idéia de educação e desenvolvimento social, coisa que nunca aconteceu em nosso País.

Com a crise do modelo tecnicista, no início da década de 1980, surgem novos arranjos educacionais, sempre com o discurso voltado para a educação e democracia, em busca de proporcionar uma educação de maior qualidade. Só que tal qualidade, ainda, não foi alcançada e nem tampouco a concretização de tal democracia.

Neste sentido, este trabalho busca analisar a estruturação do Sistema Educacional Brasileiro, dentro de uma abordagem histórica, na tentativa de compreender a dinâmica educacional levando em consideração aspectos relacionados com a participação da família e da sociedade frente ao processo educativo numa perspectiva democrática. Será analisada, também, a relação entre família, escola e educação formal; para isso, abordaremos concepções acerca de variações lingüísticas, sem perder a dimensão de que existem vários outros fatores que contribuem para essa relação.

¹ Pedagogo pela Uesb, Especialista em Educação Cultura e Memória (Museu Pedagógico/Uesb), Professor da rede municipal de Educação em Vitória da Conquista-Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais na UESB.

TECNICISMO, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Dentro do modelo tecnicista, prevalecente principalmente nas décadas de 1960 e 1970, as concepções educacionais voltavam-se simplesmente para formar os indivíduos de maneira técnica em busca de atender ao mercado. Esse modelo político e educacional só veio sofrer alterações a partir das várias crises econômicas e políticas que tomaram conta do País no final da década de 1970. Com tais crises, novas demandas precisaram ser atendidas no seio da sociedade brasileira, principalmente nas esferas econômica, educacional, política e social.

A partir do cenário em que a sociedade brasileira se encontrava, em busca da redemocratização do País, novos arranjos foram formulados e/ou reformulados no âmbito educacional, na tentativa de romper com o tipo de organização estabelecida durante o Período Militar, o qual não mais atendia à demanda populacional, que exigia mudanças o mais rápido possível.

No desenrolar desse processo, segundo Arroyo (1991), ao final da década de 1960 e início da década de 1970, toda discussão sobre educação no Brasil perpassava pelo crivo do novo papel da escola, e se fundamentava em uma crença na proposta de “educação e desenvolvimento.” Entre aqueles que mais defenderam essa concepção estavam os intelectuais progressistas, educadores liberais e humanistas; até seu Estado modernizado parecia estar disposto à criação de novas escolas para atender às camadas populares para torná-las trabalhadoras eficientes para o desenvolvimento econômico. Os recursos para implantar essa proposta jamais chegaram ao povo.

Já no final da década de 1970, motivado pelas transformações que estavam acontecendo no cenário político e social, surge uma nova crença pautada na idéia da “educação e democracia,” com a falácia de romper com a concepção de educação tecnicista, que prevalecia, até então, no País.

A primeira crença não trouxe nem educação nem, tão pouco, desenvolvimento. Já com a segunda, que se pautava na “educação e democracia”, as classes populares ficaram reféns de um modelo de educação e democracia, do qual não atenderia, e não atende, suas especificidades, e necessidades socioeducativas. Pois, a escola, nesse modelo estruturado, se encontrava diferente da escola das elites; sendo uma escola de segunda categoria, aquela oferecida às camadas populares (ARROYO, 1991).

No início da década de oitenta, com base em manifestações e reivindicações de grupos da sociedade civil organizada, vários estados e municípios começaram a reestruturar o ensino fundamental. Neste momento, em São Paulo, houve uma das primeiras experiências, a qual envolvia a implantação da modalidade de Ciclo Básico. Mesmo com o processo de redemocratização em sua plena efervescência e com os dirigentes de órgãos educacionais, deste estado, mencionarem uma possível participação, dos educadores e de outros profissionais da educação, nos debates e construção de uma nova proposta educacional que viesse a atender a nova demanda, esses segmentos não participaram de maneira ativa e efetiva nesta construção. Desta forma, de acordo com Ambrosetti (1999, p. 58), apesar de ter sido apresentada a proposta “como fase inicial de mudanças tão profundas, a implantação de Ciclo Básico, tal como as reformas anteriores, foi decidida sem a participação dos professores”.

Com a não-participação efetiva dos profissionais da educação, essa população se encontrou, mais uma vez, refém de políticas impostas de cima para baixo, vindas dos tecnocratas da educação. Com essa maneira de organizar o cenário educacional, a velha concepção de educação antidemocrática se estendeu a décadas.

Ainda neste sentido, Gadotti (2001, p. 62) afirma que “a escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para legitimar o avanço em direção a uma sociedade democrática, simplesmente democrática”.

Mesmo com a democracia não soando largamente, a idéia de repensar a educação já foi um grande avanço. Infelizmente, uma significativa parcela dos dirigentes das instituições governamentais estava, ainda, impregnados com o ideário tecnicista, não abrindo espaços para um debate mais amplo rumo à reestruturação social, política e educacional.

A educação nos dias atuais

Nos dias atuais a realidade tem demonstrado que o Sistema Educacional Brasileiro não atende, de maneira eficaz, a toda a demanda da rede pública e que a situação se agrava, mais ainda, quando se fala da região Nordeste e/ou do estado da Bahia. Essa região e esse estado enfrentam os mais variados problemas nas esferas econômicas e educacionais.

De acordo com dados do INEP (2003), há várias disparidades regionais, no que se refere ao Sistema Educacional Brasileiro. Os dados de natureza socioeconômica apontam as extremas desigualdades em algumas regiões, sendo que a região Norte e Nordeste, (a exemplo da Amazonas, Amapá, Maranhão, Piauí, Ceará, Alagoas, Bahia), têm menos de 3% de pessoas de 24 a 34 anos com nível superior, ao passo que algumas poucas unidades federativas possuem mais de 8% (Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro).

Em relação ao percentual de alunos do ensino fundamental atendidos em escolas com bibliotecas, a média brasileira é de 55,9%. O Rio Grande Sul (RS) conta com 90,1% de seus alunos atendidos. O estado da Bahia (BA) ocupa uma posição desprivilegiada, apenas 27,1% dos estudantes contam com tal recurso. Encontrando-se em pior situação temos, somente, o Maranhão (MA), 25,1%, e o Piauí (PI), 26,5%. Esses números revelam que a situação da BA, MA e PI, é degradante, em relação à média de atendimento nacional, e pior ainda, se comparado com a média do RS.

No que diz respeito ao percentual dos docentes com formação superior na educação infantil, observou-se na época da pesquisa, uma média nacional de 22,3%. A Bahia ficava na sétima posição mais baixa, com cerca de 3,6%, e São Paulo com a posição mais elevada, com cerca de 45,5%. No ensino fundamental a média brasileira estava em torno de 50,2%; a Bahia com 19,9%, ou seja, quase um quarto em relação à média de São Paulo, que mantinha uma percentagem de 76,9%.

Outro aspecto relevante para ser analisado é o da distorção idade/série, uma vez que a média brasileira gira em torno de 30,1%, e o estado baiano se encontra com a percentagem mais elevada de toda a Federação, com aproximadamente 63,1%. Comparando com a média nacional, ocupa uma posição superior ao dobro.

Além desse quadro, conforme Bezerra e Fernandes (2000), ainda é constatado que entre aqueles que ingressam na primeira série do ensino fundamental somente 50% são aprovados ao final do ano letivo, e os outros 50% repetem a série. Dentro dessa lógica, verifica-se que, para concluir o ensino fundamental, principalmente a demanda social menos favorecida, leva-se em média 14,4 anos, sendo que a estimativa, desde que tudo ocorra normal sem que haja repetência, para concluir o ensino fundamental leva-se em torno de 8 anos. De outro lado, percebe-se que apenas 17% da população, entre 15 e 19 anos, se encontram matriculados no ensino médio.

Com este quadro, percebe-se que a realidade demonstra que o Sistema Educacional Brasileiro não atende, de maneira eficaz, a toda a demanda da rede pública, e que a situação se agrava, mais ainda, quando se fala da região Nordeste e/ou do estado da Bahia. Essa região e esse estado enfrentam os mais variados problemas nas esferas econômicas, políticas e educacionais.

Educação, pobreza e participação social

De acordo com o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa, (*apud* BRASIL, 2003), a distorção idade/série, a disparidade social, a baixa renda da população e

a qualidade das escolas são os principais fatores que ocasionam o baixo desempenho dos estudantes. E que o Brasil, em relação aos 41 países que participaram dessa pesquisa, a qual buscou avaliar as condições de aprendizagem dos estudantes na educação básica, apresenta a maior desigualdade social (59,1, escala de Gini²).

Nesse processo, Bezerra e Fernandes (2000) apontam que as políticas sociais no Brasil, quase sempre, têm pouca funcionalidade pelo motivo delas serem fragmentadas e geralmente assistencialistas. Observando, ainda, que,

embora consumam grandes somas de recursos públicos, as políticas sociais terminam por ser mais eficazes para os grupos de agentes (políticos e sociais) interessados em sua concessão do que, propriamente, para os públicos-alvo que pretendem beneficiar. (BEZERRA e FERNANDES, 2000, p. 95).

Conforme as implicações que a falta de educação pode acarretar, ela deve ser vista, sem dúvida, entre as diversas ramificações da miséria, da exploração e exclusão social. Por isso, deve ser discutida na dimensão de interesse público, uma vez que a precariedade educacional assola um contingente populacional muito grande no mundo, principalmente na América Latina e no Brasil. Cabe ao Estado garantir as devidas condições de trabalho, educação, seguridade social, entre outros direitos.

Neste contexto, o papel da população passa a ser o de ir à busca de sua inserção social, através da reivindicação de seus direitos sociais, concebendo o Estado como mecanismo que deve atuar como promotor e garantidor dos direitos sociais.

É preciso observar que, mesmo com toda a defasagem histórica no desenrolar da estruturação da educação pública no Brasil, houve alguns avanços e esses avanços só aconteceram a partir da participação e reivindicação de segmentos da sociedade civil organizada. Sem tais reivindicações desses segmentos sociais a situação ainda seria pior.

Ainda assim, é observado que há certo distanciamento, por parte da população. E isso acontece, talvez, pela insuficiência de espaços propícios para a intervenção/participação popular. A maior parte da população fica sem ter a oportunidade de participar ativamente em seu processo democrático por causa da forma pela qual esse artifício se estrutura.

Sob o discurso de um Estado democrático, é observado que a democracia, talvez, não seja alcançada por todos. E, para verificar até que ponto a democracia avançou num dado país, segundo Bobbio (2000, p. 40), “o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito;” além, é claro, das condições necessárias para essa participação.

VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS E A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Neste estudo, abordamos entre os inúmeros fatores causais, que contribuem para a não-participação dos segmentos sociais menos favorecidos diretamente à escola, as variações lingüísticas, por perceber que a escola adota a estrutura formal, negando todas as outras manifestações, seja da fala ou da escrita. Isso acaba coibindo, não só os estudantes de realizarem uma participação mais ativa e efetiva, como também de suas famílias, por essas não se encontrarem habilitadas ao código lingüístico adotado nas instituições educacionais formais.

De acordo com Romanelli (2003), a escola não deve ser considerada como sendo a única instituição promotora da aprendizagem. Porque, a família, também, exerce grande influência

² Índice de Gini: É a medida do grau de desigualdade na distribuição de renda (ou de outras variáveis, tais como terra, consumo, propriedade industrial etc.) entre indivíduos, famílias e grupos dentro de um país, região, estado ou município. Seu valor pode variar de zero (perfeita igualdade) até um (desigualdade completa).

nesse processo e não deve ser descartada. Nesse caso, é preciso se ater para a dimensão da comunicação, pois o homem se comunica através de representações arbitrárias. Nessa ação é preciso conhecer as regras, as quais são estabelecidas ao decorrer de sua história. Tais regras são formuladas a partir do processo sócio, histórico e cultural, de cada povo/etnia, ou grupo social.

É a partir das representações simbólicas que se torna possível falar ou expressar de várias maneiras sobre algo que já não está ao alcance dos sentidos e, mesmo assim, entender/compreender sobre o quê e de quê se trata.

De acordo com Zago (2003, p. 20-21), “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado”. Neste caso, a participação da família se faz essencial, seja de forma direta (nos encontros e discussões dentro da escola, nas reuniões de pais, nos debates etc.) ou indireta (nos auxílios que a família pode oferecer ao educando, na maneira que os pais se expressam, entre outros), sempre percebendo o universo lingüístico do aluno, confrontando com as normas padronizadas, mostrando e buscando que as crianças entendam que a maneira que seus pais se comunicam é tão vasta e rica, quanto o código formal estabelecido.

Ambas as maneiras de expressão têm suas particularidades e devem ser respeitadas, sempre com vistas para que os alunos entendam que a depender da situação de uso, a fala e a escrita devem ser usadas de acordo ao contexto.

Com referência a essas dificuldades, na tentativa de saná-las, a escola poderá ter como parceiros os familiares dos educandos. Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 12, inciso VI, os estabelecimentos de ensino devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (SAVIANI, 2000, p. 167).

De acordo com Sipavicios (1987), as crianças de classes mais elevadas, encontram no bojo da escola de prestígio e de suas famílias, condições necessárias de incentivo e compensação, em que suprem com eventuais deficiências da escola. Já as crianças mais pobres com baixo nível de escolaridade, não contam com esses recursos, uma vez que, na maioria dos casos, suas famílias não dispõem do conhecimento formal utilizado na escola.

Desta forma, o caminho mais viável se encontra na parceria entre a escola, comunidade e as famílias dos educandos, com a idéia de se trabalhar a partir da junção entre o conhecimento popular e o formal, sem perder a dimensão sócio-histórica-cultural.

Por isso, percebe-se a importância da participação de toda a comunidade, especialmente da família, por essa ser a instância social que está ligada mais intimamente com os educandos desde o seu nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a estrutura educacional brasileira, a partir da década de 1960, observa-se que não houve mudanças significativas no que se refere à participação da comunidade em suas decisões e organização. Apesar de ter sido democratizado o acesso no ensino fundamental da rede pública, a mesma coisa não aconteceu com a permanência e sucesso das camadas menos privilegiadas sócio-economicamente. Sua estrutura manteve-se dentro de um perfil, o qual nega a participação dos segmentos da sociedade civil organizada, entre outros.

Levando em consideração a maneira como se dão as políticas públicas em nosso País, e considerando a educação, formal e não-formal, como uma etapa incessante no desenvolvimento do ser humano, para que o mesmo consiga compreender a si mesmo e ao outro em suas relações sociais e históricas, observa-se que a realidade brasileira não proporciona a sua população condições adequadas nesse processo.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas são as mais variadas, partindo desde a situação de pobreza e miséria que assola significativa parcela dessa população e chegando, até mesmo, à

negação e ausência dos espaços, os quais poderiam servir como ambientes para a promoção da participação social frente às tomadas de decisões acerca, principalmente, das políticas públicas voltadas para o seu atendimento. É preciso compreender essas políticas como algo conquistado historicamente e não meramente como algo doado sem a resistência e reivindicação por parte de seus beneficiários, os quais são integrantes da população como um todo.

Dentro deste contexto, sabendo que a educação passou por várias crises até alcançar seu *status* de democracia, sendo que tal democracia não se expandiu a todos, acreditamos que a participação social pode funcionar como um mecanismo reivindicatório na tentativa de garantir a entrada, permanência e sucesso escolar das crianças, que fazem parte da parcela populacional menos privilegiada econômica e socialmente.

REFERÊNCIA

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. In: **Cadernos de Pesquisa**. N 75. São Paulo. Novembro de 1999. p. 57-70.

ARROYO, Miguel G. A Escola possível é possível? In: _____ (Org). **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991, 11-53 p.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BEZERRA, Maria do Carmo de Lima, FERNANDES, Rubem César (coordenação geral). Brasília: Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis; **Consórcio Parceria 21**, 2000.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Acessado em: 24/04/2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

BRASIL, Ministério da Educação. **PISA** - Relatório Nacional. Acessado em: 02/07/2003. Disponível em: <www.mec.gov.com.br>

GATOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ROMANELLI, Geraldo. **Escola e família de classes populares**: notas para discussão. Acessado em: 25.04.03. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campina SP: Autores Associados, 2000.

SIPAVICIOS, Nympha. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. São Paulo: EPU, 1987.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis, SP: Editora Vozes, 2003.