

# **POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA**

## **EDUCATIONAL POLICY: A SOCIO-HISTORICAL APPROACH**

**Lívia Diana Rocha Magalhães<sup>1</sup>**

*Recebido para publicação em 19/11/2007*

*Aceito para publicação em 20/02/2008*

### **RESUMO**

O Estado brasileiro ainda não foi capaz de cumprir as políticas universais de educação pública gratuita e laica, a que se propôs a cumprir. o Estado liberal. A partir de horizontes epistemológicos no campo da história e da sociologia vai se tornando cada vez mais evidentes para nós, que estudar as políticas educacionais no nosso país, supõe analisar como ela está refletindo sobre determinados agrupamentos sociais, quando se considera que ao longo do tempo, tem apresentando processos de exclusão educacional e implicações bastante complexas no campo da realidade concreta. Nessa perspectiva, passamos a considerar que no seio da nossa sociedade, à parte das condições legais previstas pelas políticas educacionais, foram comparecendo um conjunto de contradições e tensões que foram chocando-se com as proposições genéricas de uma educação acessível a todos.

Palavras-chave: Política Educacional, idade, gerações.

### **ABSTRACT**

The Brazilian state has not been able to comply with the universal policies of free and secular public education, which it had proposed to meet. From epistemological horizons in the field of history and sociology, it is becoming increasingly evident to us that to study the educational policies in our country, involves examining how it is reflecting on certain social groups, when considering that over time, it has been presenting processes of educational exclusion and very complex implications in the field of concret reality. In that perspective, we began to consider that within our society, distant from the legal conditions laid down by educational policies, it has been attending a number of contradictions and tensions that were shocking with the general propositions of a accessible education to all.

Key words: Educational Policy, Age, Generations.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, coordenadora do Museu Pedagógico. lrochamagalhaes@gmail.com

Nesta mesa do VII colóquio do Museu Pedagógico, foi proposto o tema “Fundamentos e Políticas Educacionais: história, memória e trajetórias”. Os recortes de análise ficaram abertos, embora coincidentes com as preocupações e temas de pesquisa de seus componentes.

O Estado brasileiro ainda não foi capaz de cumprir as políticas universais de educação pública gratuita e laica, a que se propôs a cumprir, o Estado liberal e “[...] estamos prestes a transpor o limite do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luruziaga, a sociedade moderna pôs como tarefa dos séculos XIX e XX; a educação pública nacional e democrática”. (SAVIANI, 1998: p.7).

A partir de horizontes epistemológicos no campo da história e da sociologia vai se tornando cada vez mais evidente para nós, que estudar as políticas educacionais no nosso país, supõe analisar como ela está, refletindo sobre determinados agrupamentos sociais, quando se considera que ao longo do tempo, tem apresentando processos de exclusão educacional e implicações bastante complexas no campo da realidade concreta. E não se trata de manifestações particulares, mas de um processo de continuidade de estruturas e de sistemas de poder, pensamentos e comportamentos, que ainda estão longe de serem superadas pelas políticas de igualdade de direitos educacionais universais, previstas em Lei.

Nessa perspectiva, cada vez mais se torna necessário estudarmos os reflexos das políticas educacionais sobre determinados sujeitos ou coletivos sociais que, foram individualizando-se nesse processo histórico.

Assim na nossa principal linha de pesquisa passamos a analisar a incidência das políticas educacionais sobre determinados grupos de idade, que possivelmente atravessaram seus anos de vida sob o auspício de uma conjuntura favorável ao acesso à educação, em cada década, tomando o seu estudo analítico sob a ótica da abordagem geracional, a partir de dados demográficos, escolares e de cotejamento com a sua “memória social”.

Nessa perspectiva, passamos a discutir uma espécie de “história social da Política Educacional” quando foi se observando que ao mesmo tempo ocorreu uma evolução crescente do acesso de gerações concretas

à escola, também persiste as exclusões intrageracionais e intergeracionais no campo, a duração histórica. Deparamos-nos, em cada década que fomos estudando, de 1950 a 1990, como a previsibilidade da educação como direito legal. A partir de uma abordagem totalizadora foi apresentando suas contradições quando não se encaixavam com as peças do mundo real e assim produzindo refrações educacionais quase inumanas.

No entanto, é interessante que a nossa cultura intelectual, que certamente não é meramente individual ou particular, mas sim, de uma natureza sociocultural, ainda nos deixa cautelosos quando temos que buscar a relação entre as Políticas Educacionais em seus aspectos universais e os seus aspectos sócio-culturais no plano da vigência histórica.

O fato é que o Estado, por meio de políticas educacionais amplas, tem desconsiderado os campos culturais que são retificadores de diferenciações sociais, geralmente encobertos nas supostas relações igualitárias de gênero, etnia, violência, idade etc, nas mais diversas instâncias educativas, escolares ou não. Cabe lembrar que a escolarização sempre foi vista

[...] como uma parte do desenvolvimento democrático das sociedades e suas promessas de um futuro mais perfeito. A cidadania era ensinada como parte de uma convicção geral do iluminismo de que razão e a racionalidade deveriam produzir progresso. As ideologias do individualismo expressavam uma convicção de que poderiam ser criadas instituições nas quais todos os cidadãos fossem tratados de forma objetiva e igualitária (FREEDMAN apud POPKEWITZ, 1997, p. 64).

No entanto, no seio da sociedade, particularmente na nossa, à parte das condições legais previstas pelas políticas educacionais, foram comparecendo um conjunto de contradições e tensões na realidade concreta, material e cultural, em seus diversos momentos históricos, e chocando-se com as proposições genéricas de uma educação acessível a todos, fazendo aparecer às demandas reprimidas historicamente e outras múltiplas demandas desenvolvidas ao longo do tempo com a expansão da economia, da cultura e do Estado.

É nesse contexto, que se [...] até 1930 as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos: ornamento cul-

tural, preenchimento dos quadros da burocracia “(CURY, 1984, p. 19) depois foi apresentando padrões de formação, que segundo intelectuais do próprio estado, como o professor Anísio Teixeira, então diretor do INEP (1976) distanciava “valores proclamados de valores reais”:

[...] desde a década dos vinte [...] numa sociedade sem tradição de classe média, porque realmente constituída da casta semi-aristocrática e semifeudal dominante e do povo propriamente dito, entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta [...] mantiveram-se as leis antigas, elaboradas para impedir a expansão por meio de padrões de estudo, altos e complicados. Mantidos que foram tais padrões e currículos, abriu-se o caminho à falsificação, saída única para a expansão desejada. [...] Trata-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse legal pelo cumprimento das formas prescritas (p. 18).

E a partir de então, poderíamos dizer de forma sintética, que as Reformas Educacionais, mais preocupadas com as transformações econômicas após os anos de 1930 e dos anos pós-guerra, até os anos de 1970, apareceram mais diretamente interessadas em articular a escola com os aspectos econômicos do desenvolvimento nacional, principalmente do ensino médio, como recurso para melhorar a formação da força de trabalho, consideração esta, também bastante dúbia, quando se observa a escola, particularmente nos anos de vigência da lei 5.692/71.

As discussões sobre o caráter duplo da escola, de divisão social, de classe, discutida e analisada até principalmente por volta dos anos de 1980, também vieram acompanhadas de outros aspectos sócio-culturais também pertencentes às suas dimensões. O Brasil, como parte de uma situação nacional e internacional, passa a ser obrigado a ver que a escola do “povo” estava acompanhada de outras relações dominantes em nossa sociedade: de estruturas culturais excludentes, principalmente baseada nas relações étnico-raciais que não podiam mais ser camufladas. Nesse contexto, começaram a sair à luz, e aparecer aspectos políticos, a partir de concepções pouco convencionais de direitos educacionais, como parte de uma totalidade, não só nacional, mas também internacional que instigaram o

Estado e a sociedade a analisar.

Esta situação faz aparecer outras facetas das práticas do Estado para demonstrar que era incapaz de atender as demandas de educação para todos e que era necessário diminuir a sua sobrecarga para atender as minorias que devem ser assistidas.

O Estado brasileiro torna boa parte de suas ações em programas pragmáticos, à margem da democratização da formação educacional na escolaridade básica como estava previsto na LDB 9.394/96. A reforma educacional no Brasil, nos anos de 1990, não consegue ficar imune a esses aspectos e traz nas suas entrelinhas a previsão de programas assistenciais e escolares.

Dentro do mesmo contexto, também é verdade que apareceram outros vetores no campo da “consciência social” que poderíamos dizer, tomando emprestada parte da formulação de Marx (1985), são resultantes da estrutura social e da ação vital de homens reais e atuantes, e diríamos no Brasil, particularmente no campo das nossas origens afro-brasileira, que obrigaram o Estado a relacionar-se com outros direitos pouco convencionais, no campo das políticas públicas, sob a denominação de perdas, reparação social, entre outras categorias. A sua abordagem tenaz de ordem sócio-econômica que não separa estas relações da sua matriz, das condições objetivas, materiais, historicamente construídas, ou seja, não consideram essas relações, estáticas, independentes de sua relação cultural, historicamente construída (Cf. THOMPSON, 1963), obrigaram que Políticas Educacionais no Brasil, nesse campo, fossem reveladoras.

Diante do exposto, nos parece fundamental que a história da educação, rastreie os impactos das políticas educacionais em cada momento histórico, tanto no terreno econômico, como político e cultura e como ela tem refletido sobre as biografias coletivas dos grupos sociais, que estão compartilhando as mesmas ou próximas relações sociais, em sua dinâmica de longa duração.

Nessa perspectiva, passamos a recompor categorias analíticas e circunstanciais que nos possibilitassem individualizar o processo histórico dessas políticas, do ponto de vista da dialética entre as experiências estruturais e as humanas, considerando, sobretudo, que a idealização da igualdade formal de acesso e per-

manência na escola, só está aparentemente resolvida abstratamente no campo político e temporal e, todavia seguem implicadas no presente.

Então, passamos a estudar quais tem sido os efeitos das Políticas Educacionais, no caso, sobre a trajetória de coletivos de idade de gerações mais novas e mais velhas, mesmo com certo grau de proximidade.

Dito de outra maneira, incluímos em nossos estudos sobre as Políticas Educacionais, passamos a buscar as respostas do porque há uma incidência positiva da educação sobre alguns coletivos e não sobre outros, a partir da consideração geracional, ou seja, cada geração é portadora de suas próprias características singulares, diferencialmente adquiridas sob determinadas conjunturas históricas. (cf CALVO, 1989) que favorece mais ou menos o seu acesso educacional, e conseqüentemente, são as gerações mais jovens quem mais tem se apropriado da democratização educacional, considerando que as demais contavam com mais escassez de escolas. Mas, segue havendo jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade, proveniente de várias gerações, inclusive das mais recentes. Cabe então perguntar, quais são os fatores, os diferenciais que estão fazendo com que determinados sujeitos ou coletivos sociais continuem individualizados e mantendo-se na atualidade, como em outras conjunturas, nas suas devidas proporções, à margem da escola ou do acesso a maiores níveis educacionais?

Ao tomarmos dados sócio-demográficos desagregados por idade e sexo, podemos observar, por exemplo, que dentre uma população de nascidos entre 1926 e 1965, e suas respectivas idades de 15-24 em 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990-1<sup>2</sup>, observamos que ocorreu um aumento progressivo da população de jovens, de uma década para outra, que, por exemplo, alcançaram para o ensino médio: 53,5%, 66,3%, 76,6%, 83,9% e 88,6%, nas décadas mencionadas, respectivamente. No entanto, ainda persiste, como se pode verificar pela dedução dos dados, que em cada década, com uma maior ou uma menor proporção, fatias importantes de jovens dessa idade, ainda não tenham alcançado esse nível de ensino (46,5%, 33,7%, 25,4%, 16,1% e 11,4% respectivamente) revelando a

manutenção da distorção série idade e dos níveis desejáveis de conclusão da escolaridade básica.

Quando observamos esses dados por sexo, encontramos que são as mulheres que apresentam maiores níveis educacionais, de uma década a outra. Sendo assim, há de se considerar que já não podemos ignorar sequer que há um percurso educacional correlato tanto feminino como masculino, contudo mais feminino do que masculino e que aí podem estar postulados outras importantes “desigualdades”, inclusive no campo sócio - afetivo, do trabalho, da família etc, que pode estar modificando a escola e aparecendo outras aprendizagens educacionais, quando segue ocorrendo uma distancia de mulheres e homens de uma mesma geração, agora do ponto de vista de distintos níveis educacionais.

Poderíamos dizer, que cada geração de jovens progrediu em termos de alcance de níveis educativos, dependendo da capacidade histórica, da política educacional que o País teve para atender, em cada década, aos grupos de idade que demandavam por este serviço, legando para o seu futuro, em maior ou menor escala, adultos com maior ou menor nível de escolaridade. No entanto, se até mesmo algumas gerações mais jovens não foram capazes de vencer certas barreiras educacionais, trazendo para o presente, gerações de adultos que estão somando-se às gerações de mais velhos com baixa escolaridade ou que não completaram a escolaridade básica, a não ser que a fizeram depois de adultos, isto pode significar ou representar a manifestação de diversos níveis e ordem de coisas.

Mas, como explicar o significado desses processos amplos, de alcance geral, sem nos perdermos em metodologias e narrativas que só consideram as estruturas amplas das políticas educacionais em sua indecência geral, quando ainda se evidencia que persiste uma distribuição desigual de educação em termos de acesso, permanência e formação educacional até mesmo entre as gerações contemporâneas de coetâneos. Pergunta-se então, que diferenças sociais de classe, cognitivas, regionais, étnicas, de gênero e geracionais ainda estão permanecendo no campo da duração histórica?

<sup>2</sup> O censo foi realizado em 1991 e não em 1990.

Como aludimos anteriormente, o que estamos ressaltando é a necessidade de trazermos para a história da educação, em seu campo de interseção com outras áreas de conhecimento, a inteligibilidade de uma totalidade histórica, capaz de recompor as características básicas da educação de cada tempo, considerando a sua ordem de profundidade e conseqüências sociais sobre o presente, sobretudo no atual estágio de nossa sociedade.

Recobrando a convicção de que uma dada Política e reforma educacional alcança a seus sujeitos sociais a depender da sua estrutura jurídico-política, mas também de seus condicionamentos sociais, cremos que nos cabe perguntar como esta situação segue atuando no presente, inclusive buscando interrogar como esse processo deriva ou formara “memórias sociais”, “memórias coletivas ou de grupo” (HALBWACHS, 1990) e porque não dizer de uma “memória geracional” (SHUMAN e SCOTT, 1989; ARÓSTEGUI, 1998) para que possamos redimensionar como as gerações vivas, tem abstraído essa realidade e como tem formado uma consciência coletiva, do que tem sido a nossa educação.

É necessário lembrarmos que há uma realidade em curso, que perdura ou se acelera atualmente em quase todos os níveis educacionais e aquilo que professor Anísio Teixeira, acima citado, situava sobre a educação nos anos de 1970, hoje, ampliou-se para todos os campos educacionais, inclusive para o nível superior: “[...] promovemos, cheio de complacência, campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, na área de educação de adultos, da educação rural do chamado bem-estar-social”. (1976, p). E continuamos, seguimos necessitando de explicações.

#### REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, J. **Identidad, mundialización e “historización de la experiencia**. Madrid: Hispania LVIII, 1998.
- CALVO, G. Participación laboral de la mujer, natalidad y tamaño de cohortes. **Revista de Investigaciones Sociológicas**. Madrid, n. 47, 1989.
- CURY, C.R.J. **ideologia e Educação Brasileira**: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez editora/ Autores associados, 1984. Coleção educação contemporânea.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- MAGALHÃES, L.D.R. **A trajetória das gerações brasileiras nascidas entre 1926 e 1975**: um perfil sociodemográfico. Campinas/SP, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.
- MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- POPKEWITZ, T.S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, D. **A nova lei de educação**: LDB trajetórias e perspectivas. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. Coleção educação contemporânea.
- SHUMAN, H & SCOTT, J. Generations and collective memory. In: **American Sociological Review**, 1989.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras. In: **Educação no Brasil**: textos selecionados, BRASIL, MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976.
- THOMPSON, E. P. **La formación de la clase obrera em Inglaterra**. Barcelona, Crítica, 1963.