

A escola e as políticas públicas na educação básica

4 A diversidade na escola pública e os processos de inclusão com qualidade



TÓPICO 1 A diversidade e as estratégias de trabalho nesse contexto

A noção de diversidade tem uma forte associação com determinados segmentos, especialmente aquele constituído por alunos que estariam na órbita do que se convencionou denominar de educação especial. Mais ainda, isso ganhou proeminência com as políticas de inclusão, notadamente após a Conferência de Salamanca, em 1994.

Contudo, da perspectiva da democratização do ensino, *a noção de diversidade parte da constatação de que, no limite, cada aluno teria necessidades singulares que precisariam, conseqüentemente, ser atendidas*. Isso se choca com vários aspectos da organização seriada da escola, a forma tradicional de organização curricular, conformada mundialmente pelos processos de escolarização.

Com efeito, uma das manifestações teóricas dessas preocupações com a plena inclusão deu-se na vertente do multiculturalismo, como encontramos em Ghedin et al. (2007, p. 39), que advoga a necessidade, no plano curricular, de incorporar perspectivas de conhecimento que foram ou alijadas ou negligenciadas nos currículos prescritivos da imensa maioria das escolas, inclusive fortalecendo um viés de controle social, como afirma Moreira (2007, p. 49):

Quero enfatizar a necessidade de se abrir espaços nas escolas para a cultura popular. Se tal abertura certamente não provoca mudanças sociais radicais, pode, porém, ajudar quem vem tendo sua palavra sempre cassada e excluída das decisões a perceber que essa palavra merece ser ouvida e que ela é uma dentre as diferentes possibilidades de nomear o mundo. [...] A escola deve examinar de quem é a cultura que está sendo implementada, a que interesses ela serve e a que interesses ela deve vir a servir, e, ainda, como ela se relaciona e como deve se relacionar com as diversas dimensões do currículo e com as experiências de vida de alunos e professores. A determinação do saber escolar, portanto, implica uma análise crítica tanto da cultura dominante como da cultura popular.

Como já mencionado em passagens anteriores, de um lado essas preocupações são encontradas em algumas propostas de implantação do ensino em ciclos, os quais significam uma tentativa radical de reordenamento dos tempos e conteúdos escolares, especialmente do ensino fundamental, por se tratar de uma etapa obrigatória e não seletiva da escola básica, com profundas consequências para as práticas avaliativas, por serem elas as mais visíveis para sancionar o domínio – ou não – do conhecimento oficializado pela escola. Por outro lado, as iniciativas de avaliações externas sinalizariam um movimento de contraposição ao que historicamente vimos ser construído no Brasil partir de meados dos anos 1980, especialmente na rede estadual paulista com o Ciclo Básico. Essas avaliações externas, ademais de colocarem, no fundo, escolas e professores como objetos de avaliação, se apóiam em padrões curriculares e métodos de processamento de resultados frequentemente desconhecidos pelos professores, podendo, ainda, enrijecer os currículos em torno dos conteúdos de suas provas.

Em Alavarse (2009) e Perrenoud (2003), ainda que sob enfoques diferenciados, encontra-se a preocupação de que seja retomado aquilo que, na perspectiva da democratização

da escola, seria o desafio central: que todos os alunos aprendam tudo o que seja considerado indispensável. Para tanto, mesmo sabendo que materialmente isso não pode ser assumido plenamente por cada escola isoladamente, a organização do currículo, com a disposição política à frente, deve ser feita no sentido de que cada aluno seja acompanhado para seu sucesso. Nesses termos, o projeto político-pedagógico assume a verdadeira expressão da autonomia da escola, nos dizeres de Azanha, a autonomia para desencadear sua tarefa educativa maior: a aprendizagem dos alunos, ao que se somam as exigências para seu pleno atendimento quanto às condições materiais de funcionamento.

Todavia, inegavelmente – por razões históricas e políticas –, determinados segmentos ganharam notoriedade quanto ao direito de verem suas diferenças serem contempladas com destaque, com desdobramentos em dispositivos legais. Assim, inicialmente, os alunos com deficiências, que amiúde eram ampliadas pelas restrições de suas condições sociais precárias ou por toda a sorte de preconceito, mudaram de posição, isto é, ficam, agora, dentro da escola, como seres humanos, e, também, com plenos direitos a uma escolarização que lhes possibilite aprender, demandando, em certos casos, meios auxiliares. Seguramente, não bastando as inusitadas perplexidades que sua simples presença causa no ambiente escolar, esses alunos impõem a requalificação dos espaços físicos e, sobretudo, das percepções objetivas e subjetivas dos profissionais da educação. As primeiras incidem na qualificação direta para a tarefa docente, demandando cursos, materiais e suportes de várias ordens. As segundas, por chamarem ao debate os desafios de sucesso escolar daqueles que historicamente foram até apartados do simples convívio social. Já não é suficiente fazer aprender os normais, é imperativo que todos os seres humanos que integram a escola aprendam.

Sem esgotar a diversidade, inumerável sob a ótica de que ninguém é igual a ninguém, em algum grau também assistimos, como se desenvolveremos nos próximos tópicos, ao reconhecimento de setores sociais que, durante séculos, foram excluídos da condição humana ou tratados como seres desprovidos de direitos. Como decorrência, sua cultura, como ápice desse processo de exclusão, não tinha reconhecimento no leque de conhecimentos sancionados pela escola. Nativos e cativos, indígenas e escravos – com seus antecedentes e descendentes – passam a gozar doravante de estatura jurídica, como uma



força chamada a recompor direitos, de tal ordem que o processo pedagógico deve instituir os meios, políticos e materiais, para que tenham aspectos de suas tradições e de suas condições presentes como objetos de ensino. Não se trata de retomar pelas avessas uma hierarquização cultural, para negar conhecimentos antes tratados pela escola, mas, sim, de ampliar o escopo curricular da escola, de permitir ao conjunto dos alunos aprender mais. Antes talvez tivéssemos menos, pelos objetos de ensino, pelos que se supunham capazes de triunfar. Agora, segura e desafiadoramente, muito mais para muitos mais.

TÓPICO 2 Modalidades de ensino e o atendimento a diferentes necessidades

Neste tópico serão discutidas duas modalidades de ensino vinculadas à educação básica, que demandam atendimento educacional diferenciado: a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

A consideração acerca da diversidade e das diferentes necessidades, sejam elas especiais ou não, tem sido um desafio para a escola brasileira. A consolidação do direito à educação e a democratização do acesso produziram a demanda por uma escola capaz de proporcionar espaços de aprendizagem e formação a todos, independentemente das diferenças e necessidades de cada um.

Se do ponto de vista da legislação tem-se propostas avançadas de inclusão escolar, o mesmo não ocorre em relação às práticas de inclusão, dado que muitas vezes elas acontecem sem o mínimo de qualidade, configurando-se numa falsa inclusão.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, discute-se a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Entende-se que os indivíduos com necessidades especiais devem frequentar os mesmos espaços educativos dos demais. Para isso, é necessário que as instituições de ensino façam as adequações necessárias do ponto de vista do espaço físico, dos materiais didáticos e pedagógicos e da formação específica e geral dos profissionais da educação para trabalhar com a diversidade e as diferenças.

De acordo com a LDB/96, a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao mesmo tempo em que na LDB/96 se propõe a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, também é reconhecida a necessidade de serviços de apoio especializado para atender às especificidades desses alunos.

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas e classes regulares, sem o apoio de serviços especializados, tem produzido uma inclusão sem qualidade e provocado uma série de inquietações nos profissionais da educação que não se sentem preparados para trabalhar de forma adequada com determinadas necessidades especiais. Como alerta Maria Teresa Mantoan (2006, p. 20), não basta dar oportunidades iguais a pessoas diferentes; a igualdade advém da consideração às diferenças, de forma que:



A igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado, como processo e ponto de chegada.

A dificuldade das redes de ensino, das escolas e dos educadores realizarem um trabalho de inclusão com qualidade pode ser compreendida sob duas perspectivas: **1.** Pelas precárias condições de atendimento (espaços físicos inadequados, ausência de materiais, falta de preparo e formação dos profissionais, insuficiência ou ausência dos serviços de apoio especializado); **2.** Pela resistência dos profissionais da educação em incorporar uma concepção educativa inclusiva, devido à experiência cultural e educacional de segregação do deficiente e do diferente, historicamente excluídos da sociedade. A ideia de inclusão e de respeito às diferenças é bastante recente em nossa sociedade.



Perceber essas duas perspectivas é importante para a construção de concepções em que as deficiências e as diferenças não sejam vistas como impedimentos à aprendizagem e para os docentes não justificarem a pouca qualidade do trabalho normalmente realizado com esses alunos somente pelas precárias condições oferecidas pelos sistemas de ensino.

Ao analisar o que determina o art. 59 da LDB/96, verifica-se que cabe aos sistemas de ensino a garantia de todos os meios para a escolarização dos alunos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizacionais específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

A Resolução do CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirma o direito dos alunos com necessidades educativas especiais terem uma educação de qualidade ao estabelecer no art. 3.º que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Assim, as bases legais mínimas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva com qualidade estão dadas. Cabe aos sistemas de ensino e aos educadores construí-la, e a cada qual a responsabilidade peculiar à sua função e papel na sociedade.

O atendimento de jovens e adultos na educação básica também deve considerar a especificidade de alunos que, por motivos diversos, não puderam realizar esse nível de ensino em idade considerada mais adequada, necessitando, portanto, de práticas pedagógicas compatíveis com um adulto pouco ou não escolarizado, dependendo da etapa de educação em que se encontra.

As políticas educacionais para a educação de jovens e adultos e a erradicação do analfabetismo no Brasil foram pautadas por campanhas pontuais insuficientes para elevar o nível de escolaridade da população adulta que não teve acesso à escola em idade própria. Disso resultou um país com cerca de 14 milhões de analfabetos no final da primeira década do século XXI.

Apesar da educação básica ser direito também para jovens e adultos, e dever do Estado oferecê-la gratuitamente, muitas vezes as condições socioeconômicas dessa população, combinadas a currículos e práticas pedagógicas inadequadas, expulsam esses alunos das escolas, sendo, portanto, fundamental que os sistemas de ensino zelem pelo cumprimento do estabelecido na legislação, passo fundamental à garantia do direito à *educação para essa população*.

A LDB/96 trata a Educação de Jovens e Adultos em dois artigos e estabelece no § 1º do art. 37 que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Essa concepção é reforçada pela Resolução do CNE/CEB nº 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;



II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Art. 5º, parágrafo único)

A legislação educacional também garante aos jovens e adultos a realização de exames supletivos previstos no art. 38 da LDB/96 como forma de certificação para continuidade de estudos. Trata-se da valorização de habilidades e conhecimentos que eles tenham adquirido por meios informais.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Ao pensar a organização curricular da educação de jovens e adultos, a escola não pode furtar-se a oferecer um espaço de socialização que valorize seus saberes, sua história e sua capacidade de perceber, sentir e pensar criticamente sua condição individual e coletiva no mundo. A esse respeito, ponderam Arelaro e Kruppa (2007, p. 85):

Para o professor Paulo Freire, a educação de jovens e adultos (EJA) deve considerar o alfabetizando como sujeito de seu saber, no âmbito de uma proposta pedagógica pautada em relações dialógicas de cooperação e solidariedade, constituindo-se em uma opção política de ação e de política educacional.

TÓPICO 3 As formas de inclusão dos diversos grupos étnico-raciais e o tratamento da história e dos aspectos culturais desses grupos

Chegamos a um ponto de nossa reflexão que traz muita polêmica em sua efetivação. Dizemos e ouvimos dizer que no Brasil não existe racismo, que vivemos uma democracia racial. Apesar de todos os indicadores sociais mostrarem o contrário, há os que se negam a aceitar essa realidade. E isso se reflete dentro do ambiente escolar.

Neste texto, vamos tratar o tema inclusão sob o aspecto étnico-racial. Veremos como a história dos não brancos é silenciada no interior da escola. O currículo monocultural privilegia apenas a história do homem branco, cristão e ocidental enquanto detentor da herança cultural da humanidade.



Numa palestra proferida na USP, a Prof^a Dr^a Windyz Ferreira, consultora da Unesco sobre o tema *inclusão*, começou dizendo que uma sala de aula inclusiva não é uma sala que se abre para o aluno “especial”. Para ela, sala de aula inclusiva é aquela que possibilita o trabalho com todos os alunos, indistintamente.

No início da palestra, ela disse: “Tememos as coisas na medida em que as ignoramos.” Isso quer dizer que precisamos conhecer mais, para que possamos nos posicionar, dar uma opinião fundamentada e não ficar apenas no “achismo”. Ela estava falando especificamente sobre as necessidades educacionais especiais, mas os mesmos princípios podem ser utilizados para todo e qualquer tipo de inclusão.

O conhecimento formal tem um motivo para estar no currículo. Assim sendo, quem tem acesso à escola também deve ter acesso a esse conhecimento. E é a partir dele que são configuradas as mais diversas relações sociais. Do modo como está estruturado, o currículo não contempla a diversidade cultural. “Se a diversidade é considerada como um valor no mundo de hoje, temos que utilizar todos os recursos de que o processo dispõe.” (BANIWA, 2010, p. 44-45).

A nossa abordagem será feita sobre a questão étnica indígena e negra.

É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais.” (Op. cit., p. 44).

Para iniciar a nossa conversa, vejamos por que o governo brasileiro transferiu a responsabilidade das questões educacionais da Funai para o MEC. Dentro da estrutura do MEC, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), reconhecendo, assim, a necessidade de se fazer um atendimento específico que contemplasse a diversidade étnica. Dentro da Secad, foi criada a Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, que receberia a assessoria da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

Devido ao processo de redemocratização do país, principalmente a partir da década de 1990, os movimentos sociais passaram a reivindicar uma maior participação nas decisões gerais, questionando a política do regime militar, o que vai se refletir na Constituição Federal de 1988. Os representantes indígenas procuravam mostrar que o ensino oferecido a eles com consentimento da Funai reforçou a relação de desigualdade entre índios e brancos. Além do mais, o projeto de sociedade almejado e desenvolvido pelos indígenas não era o mesmo que o modelo tradicional de educação apresentava. Por esse motivo, “a sociedade civil organizada e o movimento indígena reivindicaram do Estado brasileiro uma escola autônoma, específica, diferenciada e intercultural, bilíngue e que fosse regida pelas leis das sociedades onde elas estão inseridas.” (ALMEIDA, 2010, p. 25).

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, a Comissão Nacional de Política Indigenista reivindica “a criação de um sistema nacional de educação para tratar da educação escolar indígena” (ALMEIDA, 2010, p. 33), que deveria compor o Sistema Federal de Ensino da União. Como não existe um sistema nacional de educação, a educação escolar indígena deveria ser uma espécie de subsistema dentro do federal e não a cargo dos estados, como atribui a Resolução 3 do Conselho Nacional de Educação de 1999.

O Plano Nacional de Educação procura mostrar que, desde a descoberta até muito recentemente, não houve um processo de educação indígena que contemplasse as diversidades étnicas dos mais diversos grupos. Pelo contrário, desde os jesuítas até a educação bilíngue, o que se fez foi negar a diferença, fazendo com que “se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.” (BRASIL, 2000, p. 69).

Esse plano estabelecia também que, em dez anos, fosse assegurada a educação de 1.^a a 4.^a série a todas as crianças indígenas, buscando a ampliação gradativa para a 8.^a série. No prazo de um ano deveria ser criada a categoria “escola indígena”. O Ministério da Educação, com a colaboração de universidades, deveria garantir a formação em nível superior aos professores indígenas para essas escolas. Por fim, “promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.” (BRASIL, 2000, p. 73).

No caso da etnia negra, o processo de inclusão é bastante diferente. É importante salientar que, logo após a promulgação da Lei Áurea em 1888, havia uma tendência a fazer dos filhos dos então ex-escravos mão de obra barata. Na época, o então deputado e escritor José de Alencar dizia que, antes de libertar os escravos, era necessário torná-los cidadãos através da educação. Porém, como educar num contexto de desigualdade? Como educar numa escola que tinha por base a segregação social e racial? Como educar índios, negros e brancos numa sociedade que tinha na segregação racial uma das origens da desigualdade social?

O professor Carlos Luckesi (1997) é categórico em afirmar que a escolarização é um instrumental necessário para se chegar a um patamar de compreensão e ação. O acesso universal ao ensino é um elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a realização de uma sociedade livre de mecanismos de opressão. Resta saber que tipo de educação será desenvolvido.

A Convenção Internacional pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela ONU em 1965 e ratificada no Brasil em 1968, traz, em seu art. 1º, item 4, o seguinte:

[...] não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitam de proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

As políticas de cotas no ensino superior, por exemplo, têm como base esse princípio. Trata-se de uma ação provisória que durará mais ou menos tempo dependendo da efetivação dos seus objetivos. Frei Davi, da ONG Educafro, cursinho pré-vestibular para afrodescendentes e carentes, sempre disse que as cotas não poderiam durar para sempre, caso contrário, não teriam atingido seus objetivos.

Na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada pela Unesco em 1960, em seu art. 1º, ficava proibido “privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino, bem como limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo.”



Estudos como os de Forquin (1993) nos mostram que a herança cultural é fator preponderante nos êxitos individuais. Posto isso, tratar de forma igual os desiguais é uma maneira de manter a relação de dominação. Não basta mostrar que existe a desigualdade, mas descrever os processos que determinam a exclusão dos menos favorecidos.

O racismo existe no Brasil. Está aí, no dia a dia de milhões de pessoas que o sentem na própria pele. Como bem salientaram Munanga e Gomes (2006, p. 172), o abismo racial é comprovado através de pesquisas e estatísticas quando são comparadas “as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos, que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade econômica”.

A lei nº 12.288/10 ou o Estatuto da Igualdade Racial estabelece, no seu art. 1º, que está “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” Esse artigo tem um único parágrafo, onde explicita o que é discriminação racial. Para os legisladores, discriminação racial ou étnica trata-se de “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos.”

Como um modo de sair do paradigma homem branco, cristão e ocidental, o Congresso Nacional promulgou, em 2003, a lei nº 10.639, que estabelece as diretrizes para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema história e cultura afro-brasileira, tanto na rede oficial como na particular, e em 2008, a lei nº 11.645, que estabelece o ensino de história e culturas indígenas brasileiras.



Uma das formas de inclusão é o estabelecimento de políticas públicas, como as cotas para o ingresso no ensino superior, como políticas compensatórias. No entanto, por se tratar de sociedade mestiça e híbrida, conservadora e autoritária, alguns setores da sociedade opõem-se radicalmente a essas políticas dizendo que elas são injustas. Essas sociedades híbridas e mestiças, de acordo com Siss (2003, p. 110) “são hierarquicamente estruturadas, profundamente estratificadas por raça, cor ou etnia, mas que se querem e se representam, de uma forma quase esquizofrênica, como se fossem homogêneas”.



Agora que terminamos a leitura do Tema 4 da apostila, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALMEIDA, E. A. de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, nº 33, p. 23-34, jan./jun. 2010.
- ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARELARO, L. R. G. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais: o ciclo básico em São Paulo: algumas considerações. **Ideias**, São Paulo, nº 1, p. 53-55, 1988a.
- _____. **A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático: uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos (1962-1987)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988b.
- _____; KRUPPA, S. M. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, nº 71, p. 33-40, jan. 2000.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.
- _____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987b. p. 25-43.
- _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987a.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, nº 33, p. 35-39, jan./jun. 2010.
- BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 5-42. (Formação de Professores)
- _____; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, nº 32, p. 105-142, 2001.

- BEISIEGEL, C. de R. Democratização do ensino e educação popular. In: MARCO, V. de; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. F. (Org.). **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez: APLL: SBPC, 1981. p. 175-184.
- _____. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 1996.
- _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- _____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2008.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2000.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- CASTRO, M. H. G. de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de. (Org.). **O Brasil tem jeito?: v. 2: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.
- CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.
- COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: Flacso do Brasil, 1999.

- CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETTO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 233-259. (Formação de Professores)
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- FERNANDES, F. A democratização do ensino. In: _____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus: Editora da Universidade de São Paulo, 1966. p. 123-134.
- _____. **Florestan Fernandes**. Brasília: Inep, 1991. (Memória Viva da Educação Brasileira, 1)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRARO (FERRARI), A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 12, p. 22-47, set./dez. 1999.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GHEDIN, E. et al. Gênese e construção histórica do currículo. In: PALMA FILHO, J. C.; LEITE, Y. U. F.; ARENA, D. B. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: gestão curricular e avaliação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 21-40.
- JACOMINI, M. A.. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.
- MATE, C. H. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- MILDNER, T.; SILVA, A. da. O Enem como forma alternativa ou complementar aos cursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento língua portuguesa e literatura: relevante ou possível de reputação? In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 15-38, Campinas, ago. 2002.
- _____. Currículo e controle social. In: PALMA FILHO, J. C.; LEITE, Y. U. F.; ARENA, D. B. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: gestão curricular e avaliação**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 41-53.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100-especial, p. 661-690, out. 2007.

- _____. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4)
- _____; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- PARÁISO, M. A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 94, p. 91-115, jan./abr. 2006.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PRADO JÚNIOR, B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: _____ et al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-30.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 97, p. 13-20, 1990.
- RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- _____. **Da nova LDB ao Fundeb**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Nacional, 1967.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S.; DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.
- TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA-NETO, A. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.