

Claudio de Carvalho Silveira
Helena Maria M. Araújo
Jonaedson Carino Moreira
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Miguel Angel de Barrenechea
Sueli Barbosa Thomaz

Fundamentos da Educação 3





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Fundamentos da Educação 3

Volume 1 - Módulo 1

Claudio de Carvalho Silveira
Helena Maria M. Araújo
Jonaedson Carino Moreira
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Miguel Angel de Barrenechea
Sueli Barbosa Thomaz



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Claudio de Carvalho Silveira

Helena Maria M. Araújo

Jonaedson Carino Moreira

Marcia Souto Maior Mourão Sá

Miguel Angel de Barrenechea

Sueli Barbosa Thomaz

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Alexandre Rodrigues Alves

Nilce Rangel Del Rio

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

André Freitas de Oliveira

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza da Silva

CAPA

Sami Souza da Silva

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

S587f

Silveira, Claudio de Carvalho

Fundamentos da Educação 3. v. 1 / Claudio de Carvalho

Silveira. 3a. reimp. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

164p.; 19 x 26,5 cm

ISBN: 85-7648-071-9

1. Educação. 2. Multiculturalismo. 3. Formação de professores. 4. Escola. I. Araújo, Helena Maria M.

II. Moreira, Jonaedson Carino. III. Sá, Marcia Souto Maior Mourão. IV. Barrenechea, Miguel Angel de. V. Thomaz, Sueli Barbosa. VI. Título.

CDD: 370.1

2008/2

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1	– Exclusão social e Educação no Brasil colonial e imperial	7
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 2	– Exclusão social e Educação no Brasil republicano	13
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 3	– Multiculturalismo e política afirmativa	21
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 4	– Ações afirmativas na Educação	29
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 5	– Espaços educativos não-formais	39
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 6	– O livro didático na Educação brasileira	47
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 7	– História da profissionalização docente no Brasil	55
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 8	– O espelho da Educação brasileira: um estudo côncavo e convexo	69
	<i>Sueli Barbosa Thomaz e Jonaedson Carino Moreira</i>	
Aula 9	– Escola: inclusão e exclusão	85
	<i>Miguel Angel de Barrenechea</i>	
Aula 10	– Mecanismos e dispositivos da exclusão / inclusão – em uma perspectiva da Psicologia da Educação	99
	<i>Marcia Souto Maior M. Sá</i>	
Aula 11	– Mecanismos e dispositivos de exclusão social	109
	<i>Cláudio Silveira de Carvalho</i>	
Aula 12	– Mecanismos e dispositivos de exclusão / inclusão	119
	<i>Miguel Angel de Barrenechea</i>	
Aula 13	– Implementando ações afirmativas na Educação brasileira	129
	<i>Helena Maria M. Araújo</i>	
Aula 14	– Diário da vida escolar brasileira: na busca do ideal democrático	139
	<i>Sueli Barbosa Thomaz e Jonaedson Carino Moreira</i>	
Aula 15	– Espaço-tempo de avaliar os saberes	151
	<i>Sueli Barbosa Thomaz e Jonaedson Carino Moreira</i>	
Referências		157

Exclusão social e Educação no Brasil colonial e imperial

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar e diferenciar direitos civis, políticos e sociais.
- Contextualizar o processo de exclusão social e Educação desde a colonização portuguesa até os dias de hoje, enfatizando os períodos colonial e imperial brasileiros.
- Identificar a realidade da escola brasileira na Colônia e no Império.
- Analisar as permanências e mudanças educacionais no contexto educacional brasileiro colonial e imperial.



"BRASIL"

Cazuza, George Israel e Nilo Romero

Não me convidaram para esta festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes d'eu nascer
(...)
Brasil,
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, embora não seja obrigatória, proporciona melhor rendimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Relatório do Banco Mundial, de 1999, demonstra que as crianças que têm acesso à Educação Infantil têm índice de repetência cinco vezes menor. No Brasil, a Educação Infantil se tornou parte da Educação Básica, com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, que atribuiu a responsabilidade desse nível de ensino exclusivamente aos municípios.

O nosso trem continua sua viagem, e estamos chegando a uma outra estação. Vamos saltar numa plataforma muito importante, que é a da Exclusão social e Educação no Brasil colonial e imperial.

O Brasil é o país de menor escolaridade média em toda a América do Sul. Somos o povo que passa menos tempo na escola. Mesmo após 500 anos de “descobrimento”, ainda temos índices alarmantes como: o déficit de 14,8 milhões de vagas em creches e pré-escolas, segundo pesquisa feita pelo Unicef em 1999; apenas 32% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio (segundo dados do MEC); ainda temos um grande número de adultos analfabetos; metade dos que começam qualquer curso, inclusive universitário, não o completam; além de sermos campeões da evasão e repetência escolar, são estes os problemas mais graves do Ensino Fundamental, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do MEC).

Pessoas brasileiras, buscamos febrilmente nossa realização com a ansiedade de quem suporta cinco séculos de escravidão, patriarcalismo, mandonismo oligárquico e exclusão. Procuramos em rezas, passes, mandingas, gingas e gritos de gol (tantas vezes mal anulados) a consciência, a justiça, a solidariedade e a República. Dentro das salas de aula e dos currículos, ontem e hoje? Antes fosse, assim seja.

ALENCAR, 2000, p. 442.

DIREITO À ESCOLA, DIREITO À CIDADANIA. MAS QUE CIDADANIA?

Compreender-se a si mesmo como ser social é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania.

Do ponto de vista teórico, chamamos de cidadão aquele que exerce seus plenos direitos civis e políticos, baseados na lei e no princípio de igualdade.

Do ponto de vista histórico, entretanto, os direitos de cidadania atravessaram e ainda atravessam longas lutas pela sua conquista. Com efeito, se os direitos civis se consolidaram a partir do século XVII, os políticos só foram conquistados no século XIX e os sociais, no século XX.

Entendemos por direitos civis aqueles relativos à liberdade individual: liberdade de ir e vir, de imprensa, de fé, o direito à propriedade, a estabelecer contratos e o direito à justiça.

Os direitos políticos, por sua vez, se referem ao direito a participar do exercício do poder político, como membro de um organismo investido de poder político ou como eleitor.

Os direitos sociais se referem a tudo que constitui um mínimo de bem-estar econômico e de segurança, chegando até ao direito de participar, por completo, da herança social e de levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (*apud*, BAÍA HORTA, 1985, p. 211).

No Brasil, o exercício desses direitos é ainda precário e apenas recentemente “estamos descobrindo que cidadania não implica apenas a obrigação de votar e o direito de reclamar dos políticos, mas também o sentido de corresponsabilidade pela vida em sociedade” (FERNANDES, 1995).

HISTÓRICO SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA E EXCLUSÃO SOCIAL NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO

O Brasil colonial era um espaço montado no latifúndio, na monocultura, na escravidão e na dependência externa, em que a escola era para muito poucos. Frequentavam a escola os filhos da aristocracia rural, ou seja, os filhos homens dos donos de terras, já que mulher era objeto de “cama e mesa” dos senhores.

As aulas eram de ler, escrever e contar, segundo Chico Alencar (2000); eram as chamadas escolas de curumins. Nessa época havia a pedagogia jesuítica muito rígida dos frades-mestres.

O restante da população, a maioria composta de escravos, não frequentava a escola.

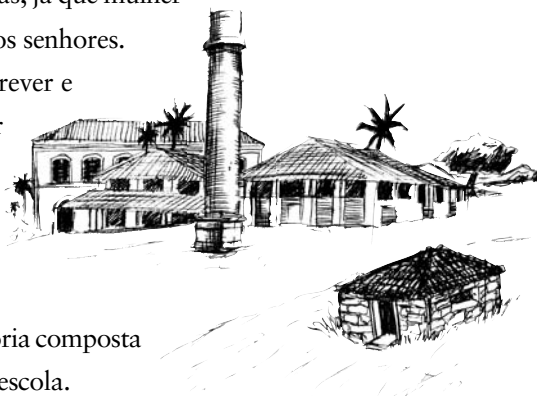
Manoel da Nóbrega, Anchieta e outros jesuítas instalaram no Brasil-Colônia duas frentes pedagógicas: a primeira refere-se às “escolas de ler e escrever”, já citadas anteriormente, com finalidade catequética e que com o tempo passam a abrigar filhos de colonos e mestiços nascidos no nosso território a segunda frente educacional jesuítica refere-se aos colégios secundários, a partir do século XVI, que eram voltados para a formação das elites existentes.

Nas escolas de ler e escrever, os jesuítas desenvolveram uma pedagogia inovadora, pois vão se utilizar do teatro, da poesia e da música. Rapidamente perceberam que era mais fácil catequizar as crianças.

O marquês de Pombal, no entanto, expulsou os jesuítas de Portugal e logo de suas colônias, como o Brasil, em meados do século XVIII. A Reforma Pombalina trouxe consigo a marca de secularização, ou seja, a marca do iluminismo europeu. Com a secularização, as escolas deviam ser laicas, isto é, leigas, não-religiosas.

Embora os jesuítas tenham sido expulsos daqui, as novas ordens religiosas que aqui se instalaram seguiram seu modelo educacional.

Implantaram-se as Aulas Régias, que foram a primeira experiência de instituição pública. Essas escolas eram financiadas por um imposto sobre a carne e a cachaça.



Os primeiros jesuítas chegaram à América portuguesa com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, sendo chefiados por Manoel da Nóbrega. Estes vão catequizar os índios e estabelecer aqui as primeiras experiências pedagógicas.

Outra estratégia era de que as crianças se educavam entre si. Os jesuítas chegaram a importar órfãos portugueses – que vinham estudar nessas escolas de ler e escrever para ajudar no processo de cristianização e imposição da cultura ocidental.

Com a vinda de D. João VI em 1808, o Brasil transforma-se em Reino Unido a Portugal e Algarves; portanto, passa a ser a capital da monarquia portuguesa. Há uma reformulação urbana do Rio de Janeiro devido a essa função de capital do reino português. Daqui se administrava a África, a Ásia, a América e inclusive Portugal.

D. João VI estabelece diversas mudanças no Rio de Janeiro, como: a criação da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico, da Imprensa Régia etc.

Nessa época, na área educacional, criaram-se as primeiras escolas de ensino superior no Brasil, no âmbito militar.

Com relação ao ensino secundário, deu-se uma expansão das Aulas Régias. Continuou-se sem nenhuma preocupação com a educação popular. O Ensino Secundário se expandiu bastante devido a iniciativas privadas.

Várias congregações religiosas se instalaram no país voltadas especificamente para as atividades de ensino. Chegaram aqui as primeiras congregações femininas, que assumiram a educação das meninas de elite.

Na **REGÊNCIA** houve duas iniciativas importantes: a criação do Ato Adicional de 1834 e a criação do Colégio Pedro II, em 1836. Um dos efeitos do Ato Adicional de 1834 foi que, através dele, delegou-se às províncias a constituição do sistema de educação elementar brasileiro. Deram-se as primeiras iniciativas concretas no campo do ensino normal.

Houve, então, um adestramento da elite brasileira para a reprodução da injusta ordem social. Exemplo disso vemos no Império, como nos mostra ainda Chico Alencar, no seguinte trecho:

Dos primeiros cursos jurídicos superiores, no início do século XIX, que preparavam bacharéis para garantir, no parlamento imperial, o mando dos coronéis oligarcas, ao Imperial Colégio D. Pedro II, escola estatal (enfim!) – mas para poucos (*id.*, p. 442).

Infelizmente, na escola brasileira não houve essa busca pela justiça e solidariedade, nem na **REPÚBLICA**.

A República brasileira não se caracterizou como uma conquista popular, pois não passou de um golpe militar, apesar da efervescência que caracterizou a virada do século XIX para o século XX.

REGÊNCIA

Período que vai da abdicação de D. Pedro I, em 1831, ao Golpe da Maioridade, em 1840, quando D. Pedro II assume o Império brasileiro com quinze anos incompletos.

A Proclamação da **REPÚBLICA** brasileira deu-se em 1889.

A Lei Áurea foi assinada pela princesa Isabel em 1888, libertando os escravos. Mesmo assim, percebemos, durante a República, que continuamos a ser um país de analfabetos durante várias décadas.

RESUMO

Nesta aula você pôde entender como se deu a conquista dos direitos políticos, civis e sociais no Brasil e como ainda falta, na prática, a conquista de diversos direitos sociais. Você pôde analisar o contexto histórico da Educação brasileira no período colonial e imperial. Você pôde também perceber problemas sociais de longa duração na sociedade brasileira, como o analfabetismo e a exclusão social na escola.

EXERCÍCIOS

1. Diferencie direitos civis, políticos e sociais. Dê exemplos de cada um deles.
2. Caracterize a Educação brasileira na Colônia e no Império.
3. Analise a importância da Educação jesuítica para a sociedade colonial e imperial brasileira.
4. Caracterize o quadro de exclusão social na Educação brasileira até a Proclamação da República.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você deve ter conseguido entender a diferença entre os direitos sociais, políticos e civis. O mais importante desta aula é que você tenha entendido as raízes da exclusão social na escola brasileira. É fundamental que tenha percebido como se deu a manutenção do analfabetismo e dos altos índices de evasão escolar pelas elites dominantes brasileiras durante o Brasil-Colônia e Império. É importante também que você tenha relacionado a situação da escola a esses períodos históricos da sociedade brasileira. Caso tenha conseguido entender e relacionar essas questões aos seus contextos históricos, parabéns! Você pode seguir viagem. Caso contrário, fique um pouco mais de tempo nesta estação, releia os textos, reflita um pouco mais sobre isso e, então, boa viagem!

Exclusão social e Educação no Brasil republicano

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Contextualizar o processo de exclusão social e Educação desde a Proclamação da República até os dias de hoje.
- Identificar a realidade da escola brasileira republicana.
- Analisar a importância do Manifesto dos Pioneiros para a Educação brasileira.
- Relacionar a Pedagogia de Paulo Freire à preocupação com a exclusão social.
- Analisar as permanências e mudanças no contexto educacional brasileiro nos dias de hoje.
- Identificar os desafios educacionais da sociedade brasileira atualmente.



INTRODUÇÃO

Nosso trem continua sua viagem, e estamos chegando a uma outra estação, a da Exclusão social e Educação no Brasil republicano.

Nesta aula, vamos dar continuidade à análise do processo histórico de exclusão social na escola brasileira. Só que agora estaremos analisando o período que vai desde a Proclamação da República até os dias atuais. Na aula anterior já vimos que há índices alarmantes de repetência e evasão escolar; assim, superar essa situação é o desafio da Educação brasileira hoje.

Como já foi na dita na Aula 1, a Proclamação da República não se caracterizou como um movimento popular. Foi um golpe militar que ocorreu em 15 de novembro de 1889. Após a Proclamação, pouco mudou a condição de escolaridade do povo brasileiro.

A Constituição republicana de 1891 é bastante omissa em relação aos direitos sociais, especialmente, à Educação. Não faz qualquer referência ao direito à Educação. Essa mesma Constituição exigia que o cidadão pleno fosse aquele que tivesse a capacidade de ler e escrever, e não se referia à Educação como um dever do Estado.

Com a vinda dos imigrantes, ingressaram no país as idéias socialistas, particularmente os anarquistas, que se tornaram dominantes no pensamento do movimento operário. Este foi responsável por algumas das experiências pedagógicas mais significativas que ocorreram no início da República. Constituíram um sistema educacional completo, paralelo, de escolas elementares, além de centros culturais, tendo havido, inclusive, a tentativa de criação de uma universidade do povo.

Na República foi se horizontalizando o ensino, devido ao clamor do crescimento urbano-capitalista, principalmente em função da demanda desse operariado (citado anteriormente), particularmente na região Sudeste. Mesmo assim, a maioria da população em idade escolar ainda ficava fora da escola, havendo enorme exclusão social.

A classe dominante branca ou branca-por-autodefinição desta população majoritariamente mestiça, tendo como preocupação maior, no plano racial, salientar sua branquitude, no plano cultural sua europeidade, só aspirava a ser lusitana, depois inglesa e francesa, como agora só quer ser norte-americana. (...) A imitação do estrangeiro que era inevitável não seria um mal em si, (...) O mal residia e ainda reside na rejeição de tudo o que era nacional e principalmente popular, como sendo ruim, porque impregnado de subalternidade da terra e da inferioridade dos povos de cor.

(RIBEIRO, 1983, p. 144)

O contexto da Primeira Guerra Mundial condicionou mudanças na sociedade brasileira; deu-se um movimento de republicanização da República. O mesmo surto de nacionalismo criou ligas contra o analfabetismo, onde se impunha a bandeira de regenerar a sociedade brasileira pela via da Educação. À frente desse movimento vinham intelectuais que passaram à História como os intelectuais da Educação.

Os anos 20 vão tentar recuperar as nossas raízes: o Movimento de 22, a Semana de Arte Moderna – em que os modernistas procuraram expressar a nossa brasilidade –, a organização dos partidos de esquerda (particularmente do comunista, sob a liderança de Luiz Carlos Prestes) etc.

São marcas da década de 1920, no campo educacional: a construção da Universidade do Rio de Janeiro e a criação da Associação Brasileira de Educação (em 1924). Os intelectuais modernistas se articulam com educadores, como Mário de Andrade, que colaborou com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Nesse momento, educação e cultura estavam profundamente articuladas, porém continuamos com a chaga do analfabetismo em nosso país.

A Revolução de 30 foi um marco importante de mudanças no Brasil. Nela culminaram vários fatores: insatisfação com o regime oligárquico, a crise econômica agravada pela Crise da Bolsa de 29 etc. No plano educacional, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde. Assim, visava-se, pela primeira vez no país, ter uma política educacional nacional.

Inaugurou-se uma era de industrialização e de uma cultura mais técnica no país. Os liberais queriam que o Estado assumisse a Educação, pois eles defendiam a bandeira da escola pública, estatal e de qualidade. Assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Lourenço Filho, dentre outros.



Anísio Teixeira



Fernando de Azevedo



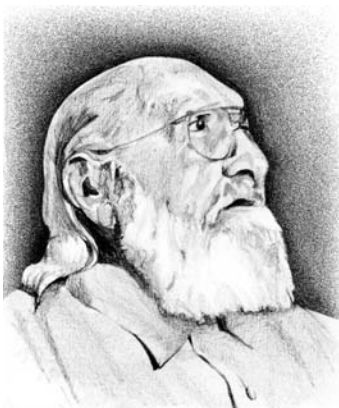
Luiz Carlos Prestes



Getúlio Vargas



Che Guevara



Paulo Freire



Chico Julião

Em 1934, foi promulgada a Constituição mais liberal das nossas Constituições até então. Ela incorporou grande parte da demanda dos liberais sobre Educação. Porém, sua vida foi curta e seus efeitos concretos não foram sentidos devido à implantação do regime autoritário: o Estado Novo.

Paradoxalmente, o Estado Novo constituiu um momento em que houve maior dinâmica de modernização. Com relação à Educação e às formas de desenvolvimento da cultura consolidaram-se determinadas referências de memória e de tradição folclórica, com Câmara Cascudo e Mário de Andrade. O Estado Novo acabou incorporando heranças da Semana de 22. Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação em 1934 e ficou durante todo o Estado Novo.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota das potências do Eixo, mais uma vez os liberais retornaram às bandeiras educacionais dos anos 30, em torno da Associação Brasileira de Educação. Acirram-se as discussões entre liberais e católicos no clima de redemocratização do país.

Dutra foi eleito e havia restrições ao período de redemocratização. Forte oposição foi capitaneada por Gustavo Capanema, e só em 1958 o debate sobre a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi retomado.

Em 1959, os liberais assinaram um manifesto ao povo e ao governo em defesa da escola pública: foi a Campanha de Defesa da Escola Pública. Ainda faltava escola para a maioria dos brasileiros.

Os anos 50 modificaram os padrões de comportamento, com a incorporação da cultura de massa dos jornais, do rádio e da televisão. Modificaram-se a forma de pensar a Educação, a forma de ver o mundo, as artes. Outros aspectos fizeram com que a Educação fosse pensada em outros níveis: a Revolução Cubana, a Revolução Chinesa, as manifestações camponesas na América Latina, os Centros Populares de Cultura (CPC), o teatro e a literatura engajados.

No Brasil, no início dos anos 60, havia uma conjuntura de mudança do grupo que assume o poder, havia um clima mais democrático para discussão dos temas educacionais. Surgiram os movimentos de educação popular. No Nordeste, era o “tempo dos excluídos”, tempo em que os homens começaram a se organizar, com as Ligas Camponesas de Chico Julião, com os movimentos de alfabetização popular de Paulo Freire. Havia uma preocupação em diminuir a exclusão social.



O Golpe Militar de 1964 gerou os acordos MEC-USAID e a militarização do Ministério da Educação. Havia uma articulação da política educacional brasileira com a política norte-americana. Com relação ao movimento de alfabetização, houve um redirecionamento que terminou fundando o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Em 1968, ano de maior ímpeto contestador, o sistema de repressão passou a ser ampliado, com a decretação do AI-5 (Ato Institucional nº 5). Deu-se a reformulação do Ensino Superior pelos militares, acabando com o último reduto de oposição ao regime militar.

Antes de 1964, o problema dos excedentes no Ensino Superior era muito sério. Depois de 1964, deu-se a vulgarização do Ensino Superior, o alargamento do número de vagas e houve descontrole no incentivo à criação das universidades privadas. Essa desorganização perdura até hoje. É só olharmos para perceber a quantidade de universidades privadas que foram criadas em tempo recorde. De 1960 para cá, surgiram muitas universidades sem a qualidade que deveriam ter.

Nos anos 80, destacaram-se a luta pela anistia e a democratização do país, com o fim dos governos militares. Na luta pela constituinte, vimos um debate educacional acirrado; o capítulo da Educação e Cultura recebeu muitas propostas e emendas populares e pensava o ensino numa perspectiva mais democratizante.

Inaugurou-se no Rio de Janeiro o primeiro CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) em 1984. Darcy Ribeiro foi extremamente influenciado por Anísio Teixeira e pela escola-parque que ele desenvolveu na Bahia. Os CIEPs passaram a ser vistos como um direito à Educação, como todos os países desenvolvidos já ofereciam. Neles se concentram três políticas sociais básicas integradas: Educação, Saúde e Cultura, para que a população venha a ser bem educada.

Desde os anos 80, as funções sociais da escola mudaram muito. A escola deve também formar para a cidadania, a saúde, facilitar a expressão da sexualidade, a preparação profissional, a conscientização política etc.

De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), realizada pelo IBGE em 1999, estavam matriculadas em escolas do Ensino Fundamental 95,7% das crianças entre 7 e 14 anos. Essa marca é considerada excelente pela Unesco, porém há defasagens regionais. Segundo o *Almanaque Abril* de 2001, apenas 3% das crianças não frequentam a escola nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; porém, esse índice chega a 10% no Norte e Nordeste.

Somente nos anos 90, no governo Fernando Henrique, conseguiu-se alcançar um grande índice de crianças em idade escolar com acesso quase universal à escola. O problema passou a ser então manter as crianças na escola, ou seja, diminuir a repetência e a evasão escolar. A maioria das crianças brasileiras ainda não consegue terminar o 1º segmento do Ensino Fundamental.

Nos cento e poucos anos de República, o Brasil ainda não conseguiu alcançar que a maioria das crianças brasileiras aprendam a ler, escrever e contar. Ainda segundo o *Almanaque Abril* de 2001, 46% dos alunos estudam em séries que não correspondem à sua idade, o que impede o progresso nos estudos e colabora para o abandono escolar.

Em pleno terceiro milênio, a sociedade brasileira tem duplo desafio. Primeiro, as demandas básicas ainda não foram atendidas, sequer conseguimos universalizar o Ensino Fundamental, o que demonstra o caráter excludente de nosso país. Além do outro desafio, que são as demandas da sociedade da tecnologia e da informática, que implicam rever currículos e métodos, repensar a própria escola enquanto instituição.

Num mundo neoliberal, a Educação desejada é a da “qualidade total”, retrato da ideologia dominante do mercado. Prepara-se o aluno para o mercado, não mais “para a vida”; para ingressar no mundo dos consumidores, clientes ou fregueses. Vivemos uma concentração de bens, conhecimento e renda, dependência externa, exploração, violência. Segundo Chico Alencar, se nos rebatizássemos seríamos “Terra de Tanta Cruz. Ou da falta de educação” (*id.* p. 444).

A Educação tem papel a cumprir na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Enfim, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a sociedade civil e o Estado brasileiro sofreram modificações nas suas relações devido a pressões também exercidas pelos movimentos sociais – como o movimento negro nacional, o movimento das mulheres, o movimento sindical e outros. Eles pressionam o Estado a implementar políticas públicas que atendam às demandas e aos interesses específicos de segmentos sociais diferenciados e eliminem os elevados índices de desigualdades raciais e sociais. Por isso, na próxima aula estudaremos as políticas afirmativas, quando daremos maior atenção à política de cotas.

RESUMO

Nesta aula você pôde analisar o contexto histórico da Educação brasileira, da Proclamação da República até os dias de hoje. Você também pode perceber problemas sociais de longa duração na sociedade brasileira, como o analfabetismo e a exclusão social na escola. Além disso, analisamos a importância do Movimento dos Pioneiros da Educação na luta pela escola pública, laica e de qualidade. Percebemos como os anos 80 foram importantes na redemocratização do país e no debate dos temas educacionais na Constituinte. Analisamos as conquistas dos anos 90, como a quase universalização do acesso à escola no Brasil, mas a permanência dos altos índices de repetência e de evasão escolar na sociedade brasileira dura até hoje. Discutimos os desafios da escola brasileira atualmente, ou seja, garantir a universalização do Ensino Fundamental, rever currículos e métodos e a própria instituição escola frente à sociedade da tecnologia e informática em que vivemos.

EXERCÍCIOS

1. Caracterize o que permaneceu na Educação brasileira após a Proclamação da República.
2. Analise a importância do Movimento dos Pioneiros da Educação.
3. Explique a importância da Pedagogia de Paulo Freire para o contexto social brasileiro.
4. Analise a importância dos anos 80 e 90 no âmbito da Educação brasileira.
5. Caracterize as permanências e mudanças educacionais na sociedade brasileira hoje em dia.
6. Identifique os desafios da sociedade brasileira em relação à Educação atualmente.

AUTO-AVALIAÇÃO

O mais importante desta aula é que você tenha entendido as raízes da exclusão social na escola brasileira. É fundamental que você tenha percebido como se deu a manutenção do analfabetismo e dos altos índices de evasão escolar pelas elites dominantes brasileiras durante o período republicano. Também é importante que você tenha relacionado a situação da escola brasileira aos momentos históricos importantes daquele período. Dê atenção aos anos mais recentes, como os anos 80, de redemocratização do país e de acirrados debates educacionais em torno da Constituinte. Além disso, você deve ter percebido a importância dos anos 90 na universalização do acesso à Educação no Brasil e na permanência de graves problemas, como a repetência e a evasão escolar nas escolas brasileiras até os dias de hoje. Também cabe entender os desafios colocados para a nossa escola e a sociedade hoje. Caso você tenha conseguido entender e relacionar essas questões aos seus contextos históricos, parabéns! Você pode seguir viagem. Caso contrário, fique um pouco mais de tempo nesta estação, releia os textos e, então, siga em frente!

Multiculturalismo e políticas afirmativas

AULA 3

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar as principais características do multiculturalismo.
- Contextualizar o surgimento do multiculturalismo.
- Associar multiculturalismo e políticas afirmativas.
- Relacionar multiculturalismo e crise da modernidade.



O nosso trem continua sua viagem e estamos chegando a uma outra estação. Deixamos a estação da Exclusão social e Educação no Brasil e estamos nos encaminhando para uma outra plataforma, prestes a descer na estação Multiculturalismo e política afirmativa.

MULTICULTURALISMO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

O surgimento de ações identificadas como políticas afirmativas ganhou projeção na crescente preocupação com a pluralidade cultural. Fenômenos recentes, o multiculturalismo e as políticas afirmativas – que vêm se tornando cada vez mais intensos com o processo de globalização – estão na ordem do dia. Uma simples folheada nos jornais pode comprovar como esse debate está na crista da onda!

Sabemos que no senso comum utilizam-se indiscriminadamente as palavras multiculturalismo, pluralidade cultural e estudos culturais como se fossem a mesma coisa. Contudo, alguns autores fazem diferenciações conceituais sobre esses termos. Segundo Silva (2000), multiculturalismo é um movimento que propõe um currículo inclusivo, que incorpora as tradições culturais dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, está intimamente relacionado com as reivindicações de mulheres, homossexuais e negros. Já os Estudos Culturais se referem ao campo de teorização e investigação que tem origem na Inglaterra em 1964, preocupado com a revisão do conceito de cultura, adotando uma concepção antropológica do termo. Inicialmente, o campo foi influenciado por marxistas e, posteriormente, pelo pós-estruturalismo. Assim, os Estudos Culturais afirmam que a cultura é um campo de luta e de intervenção política, concepção esta que irá influenciar a produção de diversas áreas do conhecimento.

Se hoje essa preocupação, por causa da globalização, tomou dimensão mundial, no início, sua problematização política, filosófica e acadêmica tem uma história intimamente ligada aos Estados Unidos.

A ORIGEM MILITANTE DO MULTICULTURALISMO: A CRISE SOCIAL DOS ANOS 60, NOS EUA

O pensar sobre a diversidade teve sua principal raiz em problemas que afligiam a sociedade norte-americana a partir da década de 1960.

Podemos relacionar cinco grandes eixos de conflitos de identidade que vieram à tona nessa época nos Estados Unidos.

As políticas afirmativas, também chamadas de políticas de discriminação positiva ou políticas sociais compensatórias, são leis ou intervenções políticas que compreendem ações do Estado em favor de grupos específicos, historicamente discriminados. São, portanto, “instrumento político corretivo do abismo que separa o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizados” (SISS, 2003, p. 111).

1. A questão indígena – após séculos de extermínio físico e da implementação de uma política de assimilação e de desenraizamento cultural dos nativos, a década de 1930 trouxe alterações. Uma geração de antropólogos (Lowie, Kroeber, Herskovits) defendeu o abandono da atuação de eliminação de identidade, contribuindo para que, nos anos 60, a luta pelo reconhecimento das nações indígenas, sensibilizando a opinião pública e a classe política, ganhasse impulso.

Estima-se que no século XVII existissem de 3 a 4 milhões de nativos no território que hoje é os EUA. Após dois séculos de colonização, sobreviviam, confinados em reservas, menos de 200 mil indígenas! No recenseamento de 1990, contudo, cerca de 2 milhões de norte-americanos se declararam *native Americans*, evidenciando um crescimento significativo do reencontro dos indivíduos, e da própria sociedade, com sua descendência indígena (SEMPRINI, 1999, pp. 12-14).

2. A questão do racismo – a escravidão foi a relação de trabalho predominante por 250 anos nos EUA. Deixou marcas muito significativas na sociedade, especialmente nos estados do Sul, onde existia um verdadeiro sistema de **APARTHEID** em pleno século XX, sustentado pela lei, por uma ideologia racista e antiassimilacionista.

APARTHEID: A palavra significa separação, estado de segregação. Surgiu na África do Sul em 1948 para designar a política segregacionista implementada pelo governo daquele país, que garantia o domínio de uma minoria branca sobre uma maioria negra.

“Em 1790, a população dos Estados Unidos era de quatro milhões, sendo setecentos mil escravos. Às vésperas da Guerra de Secessão (1860-1865), os escravos eram 3.500.000, ou seja, 11% da população total, e quase 40% da população dos 11 estados secessionistas” (SEMPRINI, 1999, p. 15).

Os estados secessionistas eram os estados rebeldes predominantemente do Sul dos Estados Unidos, que devido à estrutura agrária escravista colonial apresentavam forte ideologia racista.

3. A questão religiosa – no processo de ocupação e formação dos EUA, destacou-se o papel desempenhado por comunidades religiosas, principalmente as protestantes, fugidas de perseguições na Europa. Essas comunidades tenderam a se organizar de forma mais ou menos fechada e a exercer autonomia política. Essas experiências históricas de comunitarismo, de espiritualidade e de proteção à liberdade de expressão contribuíram, na segunda metade do século XX, para o debate da pluralidade cultural, sem se opor a uma perspectiva de unidade nacional.



Em 1960, 94% dos estudantes universitários dos EUA eram brancos (SEMPRINI, 1999, p. 22).

A política de imigração para os EUA só apresentou leis restritivas no século XX. Entre 1860 e 1920, cerca de 25 milhões de imigrantes chegaram aos EUA, sendo que perto de 8 milhões imigraram na primeira década do século XX (SEMPRINI, 1999, p. 27).

4. A questão da base anglo-saxônica das elites econômicas e políticas – a formação dos EUA caracterizou-se, como já ressaltamos, por uma diversidade cultural significativa. Aos nativos, ao longo dos séculos, se somaram os anglo-saxões puritanos, os africanos e ondas de imigração européia ao longo dos séculos XIX e XX, como, por exemplo, a de irlandeses, italianos, poloneses (muitos católicos e judeus). Apesar dessa composição diversificada, havia um amplo e sólido domínio institucional e cultural da parcela branca, anglo-saxônica e protestante da sociedade, que sofreu questionamentos nas décadas finais do século XX.

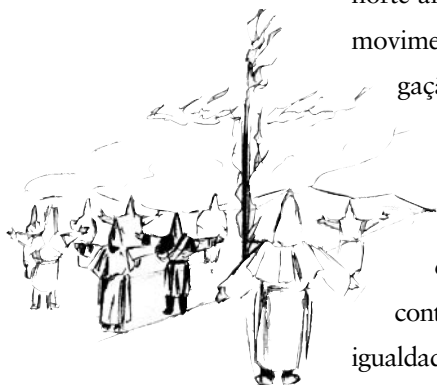
5. A questão do imigrante – a formação da sociedade norte-americana se confunde com a história da imigração. Originariamente, o imigrante é branco e europeu, mas após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) sua feição se altera, com a entrada em massa de asiáticos e latinos. O declínio do percentual de americanos brancos é visto com temor pelo segmento anglo-saxão e protestante dominante, estimulando, inclusive, políticas de restrição imigratória e alimentando posicionamentos discriminatórios, assim como a organização desses novos grupos exigindo demandas sociais e políticas.

O movimento pelos direitos civis, surgido nos anos 60, foi, portanto, o marco histórico desse debate, reunindo forças para a renovação da sociedade norte-americana, visando à reelaboração do pacto social existente. Aquele movimento destruiu, com resistência, por exemplo, as bases legais da segregação racial, mas não foi capaz, de imediato, de garantir o acesso dos negros à educação (especialmente a universitária) e ao voto.

A crise dos anos 70, a política liberal e a desintegração do bloco comunista nos anos 80 vieram interferir, fortemente, na discussão multicultural nos Estados Unidos. Esses processos históricos contribuíram para ampliar a desigualdade econômica, fragilizar a crença na igualdade de oportunidades e no mito da mobilidade social, além de ter privado o país de um importante elemento de constituição de sua unidade e identidade – a luta contra o comunismo.

Houve, portanto, como consequência do agravamento das desigualdades, o aumento do embate de diferentes grupos formadores da sociedade americana. Foi nesse contexto que se desenvolveram as reivindicações étnicas e de identidades no espaço público norte-americano, traduzidas, em alguns casos, em políticas afirmativas.

Em 1993, nos EUA, os 20% mais ricos ficavam com 48,2% da renda total, 4,6% a mais do que em 1973. Os 20% mais pobres ficavam com apenas 3,6% das rendas totais, 0,6% a menos que em 1973 (SEMPRINI, 1999, pp. 34-35).



AS BASES FILOSÓFICAS DO MULTICULTURALISMO: A CRISE DA MODERNIDADE

O movimento multicultural não teve sua origem restrita a sua vertente militante, notadamente norte-americana. Stuart Hall identifica cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas no século XX; tais avanços contribuíram para o avanço de uma outra percepção do sujeito e da identidade, à qual o multiculturalismo se associou: as novas correntes marxistas, a psicanálise, a Lingüística de Saussure, o pensamento de Foucault e o movimento feminista.

Nesse sentido, pode-se identificar, segundo Semprini, quatro aspectos principais do pensamento multicultural: a realidade é uma construção; as interpretações são subjetivas; os valores são relativos; o conhecimento é um fato político.

Segundo o autor,

a posição multicultural apóia-se sobre uma mudança de paradigma, ela invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento. A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranquilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência que dará tal solução (*id.*, p. 89).

É inegável, portanto, que a discussão da pluralidade cultural se insere no contexto polêmico da contemporaneidade, no qual se vivencia uma crise do paradigma moderno.

Como afirma Hall,

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Em vez disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (*id.*, p. 13).

Por outro lado, é inquestionável também, que a globalização e a política neoliberal hegemônicas são o combustível que alimenta a problematização da diferença, ao incendiar o contexto social com a ampliação da desigualdade e da discriminação.

A questão multicultural, portanto – embora tenha se construído teoricamente em outros espaços –, apresenta em seu debate reflexões intimamente relacionadas à realidade e às necessidades brasileiras e de outras partes do mundo.

O multiculturalismo trouxe à tona a discussão dos direitos das minorias, da identidade e de seu reconhecimento, promovendo, numa perspectiva cultural, o debate em três zonas de conflito preferenciais: a educação; a identidade sexual e as relações interpessoais; e as reivindicações de identidade.

Na nossa viagem, nos interessa visitar melhor os caminhos que envolvem a Educação e as políticas afirmativas; por isso, na nossa próxima parada vamos dar a elas uma atenção especial!

Procure assistir ao documentário da GNT, *Olhos azuis*, para aprofundar a temática em questão.

RESUMO

Nesta aula você pôde entender como se originou o multiculturalismo. Analisamos sua origem histórica nos Estados Unidos e percebemos a relação entre os movimentos sociais das chamadas minorias e a implementação de políticas afirmativas. Identificamos e analisamos as principais características do pensamento multicultural. Também contextualizamos o multiculturalismo e estabelecemos relações com a crise da pós-modernidade.

EXERCÍCIOS

1. Identifique as principais características do multiculturalismo.
2. Relacione o contexto dos anos 60, nos EUA, com o crescimento dos estudos multiculturais.
3. Explique como a crise da pós-modernidade contribui para o avanço das reivindicações de identidades.
4. Conceitue política afirmativa.
5. Relacione a implementação das políticas afirmativas com o movimento multicultural.

AUTO-AVALIAÇÃO

Nesta aula você deve ter entendido a importância da política multicultural na afirmação e expansão das reivindicações dos movimentos étnicos e culturais. Além disso, você deve conseguir contextualizar a expansão dos estudos multiculturais e a relação com os movimentos de identidades, como o movimento negro, feminista e de homossexuais norte-americanos. Além disso, você deve ser capaz, ao final desta aula, de identificar as principais características do pensamento multicultural. Caso você não tenha clareza sobre esses assuntos ou não tenha conseguido responder às perguntas com facilidade, releia a aula.

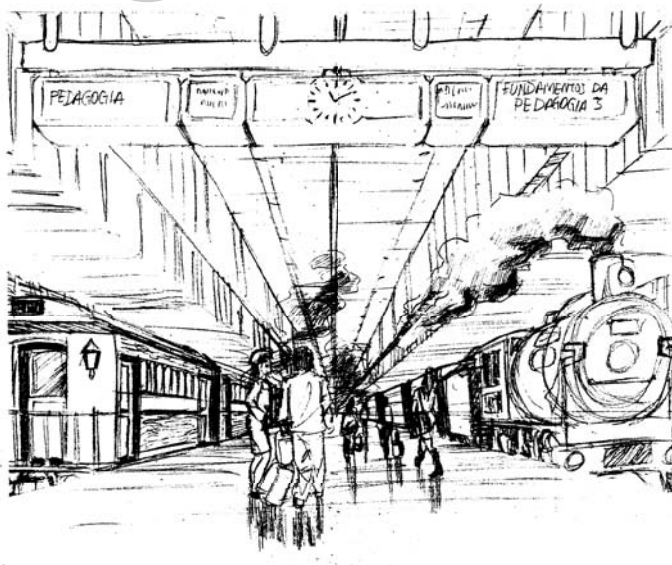
Ações afirmativas na Educação

AULA 4

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Retomar o conceito de política afirmativa.
- Relacionar a ocorrência das políticas sociais compensatórias ao contexto da Educação.
- Exemplificar, no âmbito da Educação, as ações de discriminação positiva.
- Analisar a importância das políticas afirmativas no contexto da Educação.



Nosso trem retoma sua viagem, e estamos prestes a fazer outra parada. Deixamos a estação Multiculturalismo e políticas afirmativas e estamos nos encaminhando para a plataforma das ações afirmativas na Educação.

Como vimos na última estação, as políticas afirmativas, políticas de discriminação positiva ou políticas sociais compensatórias são ações do Estado voltadas para grupos específicos, historicamente discriminados. Lembrou?

Vamos recordar também sua função? O objetivo dessas ações é ser "um programa de políticas públicas ordenado pelo Executivo ou pelo Legislativo, ou implementado por empresas privadas para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais" (GUIMARÃES, 1999, p. 154).

A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA NOS EUA E NO MUNDO: ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS INICIAIS

Exemplos de ações de tal natureza nos Estados Unidos podem ser encontrados antes mesmo da década de 1960, quando essas iniciativas se propagaram, como vimos na última parada, de forma significativa, no contexto da luta pelos direitos civis. Em 1935, a legislação trabalhista norte-americana (*The 1935 National Labor Relations Act*), por exemplo, proibiu a discriminação de sindicalistas e de operários sindicalizados e determinou que as vítimas de discriminação fossem reconduzidas pelos empregadores às posições que ocupariam caso não tivessem sido perseguidas.

De forma geral, as ações afirmativas cresceram continuamente de importância desde os governos Kennedy e Johnson até a década de 1980, quando se restringiram, com o governo de Reagan. Voltaram a fortalecer-se com o governo de Clinton.

É interessante notar que a agenda do Partido Democrata norte-americano interage de forma mais tranqüila com as ações de discriminação positiva, havendo maior resistência no âmbito do Partido Republicano, notadamente mais conservador. É importante perceber que o refluxo sofrido na década de 1980 está intimamente relacionado com a implementação de uma política neoliberal pelo governo Reagan, que se caracteriza pelo Estado mínimo, ou seja, restrito somente a algumas questões sociais. Deixa de haver o Estado-empresário, planejador, investidor e que garantia determinadas produções consideradas estratégicas, O Estado do Bem-Estar Social.

As ações afirmativas, entretanto, não foram unicamente desenvolvidas nos Estados Unidos. No contexto pós-independências, em 1947, o governo indiano – visando corrigir as desigualdades geradas pelo **SISTEMA DE CASTAS** – adotou um sistema de cotas que destinava 22,5% das vagas na administração e no ensino público aos chamados “intocáveis” (d’ADESKY, 1998, mimeo).

SISTEMA DE CASTAS

Forma de organização social encontrada na Índia, baseada em crenças religiosas que sustentam a superioridade dos brâmanes sobre os demais grupos. Estabelece uma ordem social rígida, hierarquizada, sem mobilidade. A condição social dada pelo nascimento é determinante, definindo possibilidades de ocupação e casamento (cf. CASTA. *Dicionário de ciências sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987).

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre 1982 e 1996, cerca de 25 países adotaram ações de intervenção política visando eliminar discriminação sexual e racial nas relações de trabalho.



A OIT foi criada pela Conferência de Paz após a Primeira Guerra Mundial (...). A idéia de uma legislação trabalhista internacional surgiu como resultado das reflexões éticas e econômicas sobre o custo humano da Revolução Industrial. As raízes da OIT estão no início do século XIX, quando os líderes industriais Robert Owen e Daniel le Grand apoiaram o desenvolvimento e a harmonização da legislação trabalhista e melhorias nas relações de trabalho. Em 1944, à luz dos efeitos da Grande Depressão e da Segunda Guerra Mundial, a OIT adotou a Declaração da Filadélfia, [que] antecipou e serviu de modelo para a Carta das Nações Unidas e para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (...). Desde 1999, a OIT trabalha pela manutenção de seus valores e objetivos em prol de uma agenda social que viabilize a continuidade do processo de globalização através de um equilíbrio entre objetivos de eficiência econômica e de equidade social, (Texto adaptado de <http://www.oit.org/public/portugue/region/ampro/brasil/inst/hist/index.htm>.)

Podemos dizer, portanto, que, nas últimas décadas do século XX, por motivações diversas, diferentes mecanismos de discriminação positiva vêm sendo implantados em diversos países do mundo – como Canadá, Austrália, Índia etc. –, embora o caso norte-americano seja, ainda hoje, um exemplo histórico da maior importância para o estudo das políticas sociais compensatórias.

A PREOCUPAÇÃO ESPECIAL COM A EDUCAÇÃO

Como ressaltamos na nossa última parada, o multiculturalismo promoveu, numa perspectiva cultural, o debate em zonas de conflito preferenciais, entre os quais nos interessa a Educação.

Essa relevância dada à Educação não é difícil de ser compreendida. Na verdade, os movimentos questionadores da discriminação reconheceram no processo educativo – especialmente aquele realizado pela escola – um espaço privilegiado para a formação cultural das sociedades e, portanto, de combate aos valores que sustentam o tratamento diferenciado dado a certos membros da sociedade e de espaço de construção de identidades. Por outro lado, é inegável que o domínio de saberes socialmente prestigiados constitui um importante fator de perpetuação da desigualdade e de sustentação do domínio de certos grupos sobre outros.

Embora nas sociedades modernas possam ser identificadas diferentes instituições educacionais, como os meios de comunicação e a família, a escola é uma instituição de ensino de extrema relevância por seu caráter generalizado e sistemático.

Como ressalta José Artur Rios, a escola é "a instituição que, dentro de um sistema educacional, desempenha a função de transmitir de modo formal e pragmático o patrimônio cultural de uma sociedade" (Escola. *In: Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987).

Essa percepção da escola como instituição difusora de um conjunto de valores universais ou dominantes foi uma importante contribuição das obras de **DURKHEIM**, **ALTHUSSER** e Bourdieu, que outros estudiosos aprofundaram e reformularam.

Émile **DURKHEIM** (1858-1917) foi um dos pensadores que mais contribuíram para a consolidação da Sociologia como ciência e sua transformação em disciplina acadêmica. Sua obra foi influenciada pela perspectiva de progresso contínuo do homem e de racionalismo, herdadas da Ilustração e intensificadas pela industrialização crescente no século XIX.

Louis **ALTHUSSER**, comunista e filósofo francês, nasceu em 1918 na Argélia, propôs, na década de 1960, uma leitura da obra de Marx na qual evidenciou as diferenças profundas entre suas obras iniciais e as da fase madura, salientando a presença, nesse segundo momento, da concepção materialista da História. Sua produção influenciou fortemente os marxistas de sua época, deixando importantes contribuições na discussão do conceito de ideologia e dos aparelhos ideológicos.

Durkheim viu na Educação uma das formas mais características do *fato social*, isto é, tudo que numa sociedade é anterior e exterior ao indivíduo, mas que o impulsiona a agir e ser, de certa forma, fruto da coletividade.

Uma coletividade tem suas formas específicas de pensar e sentir, às quais os seus membros se sujeitam, mas que diferem daquelas que eles praticariam se fossem abandonados a si mesmos (DURKHEIM *apud* QUINTANEIRO, 1995, p. 18).

Ele, Durkheim, ressaltou, portanto, que os modos de agir e ser são fruto de uma socialização metódica. A escola é uma das instituições que desempenham esse papel de socialização. Como sistema organizativo, a escola tende, para esse sociólogo, à perpetuação, à conservação dos valores.

Althusser identificou a escola como um aparelho ideológico do Estado. Nesse sentido, entendia que essa instituição tinha a função de criar condições para a perpetuação da ideologia dominante, ao universalizar os valores e as práticas da elite. O papel principal da escola e, portanto, da Educação nela realizada, era naturalizar o *status quo*, perpetuá-lo pelo convencimento através da coerção ideológica.

Aparelhos ideológicos do Estado são mecanismos e instituições encarregados de garantir que o *status quo* não seja contestado. Você já estudou este assunto em Fundamentos 1 e 2.

Bourdieu desenvolveu, junto com Passeron, o conceito de reprodução, evidenciando que sua ocorrência no âmbito socioeconômico se concretiza através do processo de reprodução cultural. Nesse sentido, foi de fundamental relevância sua concepção de capital cultural, que aprofundou a compreensão do papel da escola no processo de perpetuação das relações sociais. Bourdieu destacou que o acesso aos recursos culturais, que os indivíduos possuem, por herança, repercute no processo de escolarização, favorecendo os membros da classe dominante que detêm os saberes socialmente referendados pela instituição. Existe quase uma superposição da cultura da elite e da cultura escolar; o que é “herdado” naturalmente pelos filhos dessa elite precisa ser absorvido, embora com extrema dificuldade, pelos descendentes das outras classes.

Assim, segundo Bourdieu,

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, CATANI, 2001, p. 53).

A contribuição desses autores para a percepção do papel da escola é fundamental, embora, hoje, muitos outros estudiosos tenham redimensionado o caráter “reprodutor do *status quo*” da escola, inserindo nos seus estudos a percepção do conflito contínuo que se processa nessa instituição. Sem negar o papel de socialização direcionada da escola, os estudos atuais contemplam o conflito, o confronto, o embate que ocorre continuamente entre as diferentes vozes presentes na escola, incluso o das minorias. Entre esses estudiosos, por exemplo, estão Apple, Young e Tomaz Tadeu da Silva.

Com a crítica crescente ao sistema educativo – especialmente o escolar – e o desenvolvimento das correntes críticas e pós-críticas da Teoria do Currículo e dos Estudos Culturais, os movimentos sociais de afirmação tiveram subsídios para reivindicar a inclusão de suas temáticas nos currículos escolares, o direito de organizar sistemas escolares especiais e o acesso aos níveis mais elevados da escolarização institucionalizada.

Exemplos dessas demandas são fáceis de recordar! De muitos deles, inclusive, você teve conhecimento através da mídia. Vamos nos lembrar de alguns casos clássicos de reivindicação no contexto da Educação?

O movimento negro pressionou fortemente para que os currículos escolares incorporassem sua história e suas heranças culturais. No Brasil, recentemente, a História da África, caracterizando-se como uma ação afirmativa, passou a ser conteúdo obrigatório no ensino de História na Educação Básica.

Não é menos significativa a pressão que os movimentos de feministas e de homossexuais fazem, buscando eliminar das escolas as práticas que reforcem a visão deturpada do lugar do homem e da mulher na sociedade, assim como do exercício da sexualidade. No final do século XX, parte dessas demandas refletiu, por exemplo, as necessidades geradas pela própria reorganização da concepção de família; isso gerou um confronto com a escola, divulgadora de uma visão clássica, incompatível com a multiplicidade de vivências familiares do mundo contemporâneo.

As comunidades indígenas também deram sua contribuição para o debate das políticas sociais compensatórias, reivindicando o direito a uma educação indígena que não afastasse as comunidades do conjunto da sociedade mas que garantisse a consolidação de sua identidade num contexto multifacetado. Nessa demanda, especial relevância teve a luta pelo ensino de suas línguas, ensino esse entendido como mecanismo essencial de afirmação de identidade.

Outros exemplos, ainda, podem ser lembrados, como a luta dos portadores de deficiências por uma educação inclusiva, que não os separasse da coletividade, permitindo a frequência em escolas regulares,

não-especializadas. Atualmente, no Brasil, as escolas públicas e particulares estão impedidas de negar matrícula aos portadores de deficiências, de modo a ampliar a convivência entre diferentes realidades.

Contudo, a iniciativa mais genericamente considerada como exemplo de política de discriminação positiva é a da demanda por cotas, especialmente no Ensino Superior. Recentemente, a questão ganhou espaço na mídia com um decreto do Governo do Estado do Rio de Janeiro que impunha um sistema de cotas à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O debate intenso ganhou espaço na Justiça, estando para ser julgada pelo Supremo Tribunal Federal a questão da constitucionalidade da medida.

CONCLUSÃO

Vera Maria Candau, numa perspectiva dos Estudos Culturais, indica o desafio que a escola tem pela frente: *ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens*, questionando o seu caráter monocultural.

Nesse sentido, afirma que devem "ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diferentes formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural" (CANDAU, 2000 p. 14).

É nessa perspectiva que as demandas por ações afirmativas na Educação, notadamente na escola, atuam e pressionam. Na próxima parada, vamos aprofundar nosso estudo sobre as políticas afirmativas no cenário brasileiro, principalmente através da Educação inclusiva, da Educação indígena e da política de cotas. Até lá!

RESUMO

Nesta aula, retomamos o conceito de política afirmativa e sua função para explicar a ocorrência das políticas sociais compensatórias no contexto da Educação.

Exemplificamos, no âmbito da Educação, algumas ações de discriminação positiva, ressaltando sua relação com as contribuições de alguns estudiosos para a compreensão do papel da escola e sua ação no processo de reprodução social, sem esquecer de mencionar a revisão por que passam esses estudos.

A partir da percepção do papel da Educação e, em especial, da escola na formação social do cidadão, fomos capazes de analisar a importância das políticas afirmativas nesse contexto e compreender por que a Educação foi e é um espaço privilegiado de embate dos movimentos questionadores das diferentes formas de discriminação.

EXERCÍCIOS

1. Defina política afirmativa, justificando sua função.
2. Analise a função da Educação e especialmente da escola no processo de formação social do cidadão.
3. Justifique o papel de destaque dado à Educação no contexto das lutas pela implantação de ações afirmativas.
4. Apresente quatro exemplos de políticas de discriminação positiva apresentados na nossa viagem.

AUTO-AVALIAÇÃO

Depois desta nossa nova parada, você deve ser capaz de conceituar as chamadas ações afirmativas e de relacioná-las com a Educação.

O texto e os exercícios devem ter propiciado o reconhecimento de alguns exemplos de ações de discriminação positiva.

A compreensão do papel da escola e de sua ação no processo de reprodução social foi outra importante contribuição desta aula, que você deve seguramente dominar.

A partir da percepção do papel da Educação e, em especial, da escola, na formação social do cidadão, você deve analisar a importância das políticas afirmativas no âmbito educacional e entender a importância que os movimentos questionadores das diferentes formas de discriminação dão às suas demandas no campo educativo.

Espaços educativos não-formais

AULA 5

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conceituar espaços educativos não-formais.
- Relacionar o uso desses espaços não-formais e o processo de escolarização regular.
- Exemplificar espaços educativos não-formais.
- Analisar a importância de usar os espaços educativos não-formais como campos de estágio na formação de professores.
- Explicar o que é a pedagogia de museus.



Continuamos nossa viagem de trem. Saímos da plataforma Ações afirmativas na Educação e prosseguimos viagem para outro caminho que se caracteriza por analisar a importância dos “espaços educativos não-formais”, ou seja, os lugares alternativos de aprendizagem. Prepare-se, pois, para enveredar por outro atalho do conhecimento...

Sabemos que o processo de escolarização privilegia, como o próprio nome sugere, a escola. Porém, não é só na escola que se aprende, pois a família, os vizinhos, os amigos, o clube etc. também educam. Note a diferença: esses outros espaços educam, mas não escolarizam, por nem sempre terem a preocupação de educar, pois não estão voltados para sistematizar o conhecimento, como o ensino/aprendizagem na escola. Portanto, torna-se importante estudarmos esses outros espaços, que embora não sejam escolarizados também educam os indivíduos.

Entendemos que a função básica da Educação não é inserir o aluno no mercado de trabalho e sim formar cidadãos capazes de participar, com independência, do mundo em que vivem. Sendo assim, acreditamos que a Educação visa formar cidadãos autônomos, capazes de atuar como leitores, consumidores e agentes críticos no mundo.

É nessa plataforma que vamos estudar a importância de estreitar laços entre as práticas curriculares nas escolas e os espaços educativos não-formais como lugares alternativos de aprendizagem, sem abdicar da escola como *locus* privilegiado de construção e de socialização de saberes. Dentre esses espaços educativos não-formais vamos privilegiar os lugares de preservação da memória – como museus, arquivos, exposições etc.–, tendo em vista sua importância na formação da identidade cultural de um povo.

ESCOLA, MEMÓRIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS

Na perspectiva dos Estudos Culturais, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), "a cultura é pedagógica e a pedagogia é cultural". Diversos programas de televisão, mesmo que não tenham o objetivo explícito de ensinar, educam. Por outro lado, toda a Pedagogia está inserida num contexto histórico e cultural. Todo conhecimento se constrói, portanto, num sistema de significados.

Tal como a Educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a Educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (SILVA, 1999, p. 139).

A escola não é o único “lugar de conhecimento” e, portanto, de transformação de subjetividades, como nos afirma o autor. Existem outros espaços de saber que também educam, conforme já abordamos, como os museus, os arquivos, os programas de televisão e/ou rádio (educativos ou apenas de lazer), os filmes, as peças de teatro, as músicas, os espaços de exposições etc. Quer queiramos ou não, muitas vezes eles educam. As escolas apresentam universos particulares com lógica própria. Por outro lado, os museus, os arquivos, os locais de exposições e outros lugares de memória (LE GOFF, 1990) também possuem cultura própria, ritos e códigos específicos. Daí ser necessária a busca de caminhos para a construção de uma pedagogia de museus, como nos afirma Marandino (2000).

Vários motivos levam os professores a buscar os espaços educativos não-formais como lugares alternativos de aprendizagem. Dentre tais objetivos, estariam a apresentação interdisciplinar dos temas, a interação com o cotidiano dos estudantes e, por fim, a possibilidade de ampliação cultural proporcionada pela visita. Assim, as visitas teriam o objetivo de uma alfabetização científica do cidadão. Para isso trabalha-se com elementos de relevância social que informam os indivíduos e os conscientizam de problemas político-sociais.

Nas últimas décadas, a questão educacional passou a ser um dos alicerces dessa nova museologia. Cresceram as pesquisas que analisam o processo de ensino ou divulgam o conhecimento nesses espaços, na perspectiva de estudos sobre transposição didática ou museográfica.

A participatividade e a interatividade dos museus de ciência e técnica estenderam seus tentáculos a outros como os de História, Arqueologia, Etnografia e Ciências Naturais, através sobretudo do advento de novas tecnologias. A base filosófica dessas mudanças reside na democratização do acesso ao saber que se encontra "depositado" nos museus.

Em contrapartida, a escola deve permitir a influência desses espaços educativos alternativos através das visitas pedagógicas e das ações de parcerias. Ela deveria ser um lugar de análises críticas, de atribuição de significado às informações e reconstrução do conhecimento, funcionando como formadora de sujeitos sociais.

Para os gregos, memória significava vidência e êxtase. É com tal alegria e êxtase que esperamos de nossos alunos a percepção e a aprendizagem de nossa memória através de vivências extramuros escolares. A preservação da memória, como por exemplo nas exposições e visitas guiadas aos museus, torna-se fundamental na ampliação de vivências pedagógicas diferenciadas para nossos estudantes.

A aula reprodutiva reduz o aluno, não permite a formação de sua autonomia, já que apresenta modelos prontos, repetitivos e descolados de sua vivência real. Aprender é construir e reconstruir o conhecimento, elaborando e exercendo a autonomia de sujeito histórico. Crianças e jovens devem ser partícipes ativos de sua sociedade, gerando a transformação social e política dela. Logo, urge a necessidade da reinvenção da escola comprometida com uma cidadania participativa e democrática, ampliando e vencendo os seus próprios “muros”...

Contudo, a busca da cidadania nos países da periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, frutos de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania (CANDAU, 2002, p. 37).

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS

Como já foi dito, faz-se necessário desvelar o horizonte universitário e pedagógico para a utilização dos espaços educativos não-formais na educação de nossos alunos. Assim sendo, é necessária uma atenção especial à formação inicial dos professores.

É nesse sentido que entendemos que se deva aproveitar o preconizado pelas novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, particularmente a ampliação da carga horária das práticas de ensino e de estágio; também deve-se levar em consideração a diversificação dos campos de estágio curricular para a necessidade de utilizar tais espaços educativos não-formais como locais de estágio. É claro que a escola continua sendo o cerne do estágio, unindo teoria e prática na formação docente; porém, o aprendizado de como utilizar outros espaços educativos – além da escola – é fundamental na formação desse futuro professor (como você) na sociedade contemporânea.

No caso específico dos museus, Marandino (2000) alerta para a necessidade da construção de uma pedagogia de museus, levando em consideração sua especificidade pedagógica para otimizar as visitas escolares. Não se trata, segundo a autora, de opor o museu à escola, mas de definir as especificidades relacionadas ao lugar, ao tempo e aos objetos no espaço do museu; estabelecer o que é essencial e deve ser incluído na formação de educadores numa didática de museu. Nesse sentido, poderíamos ampliar esse entendimento para museus e para outros espaços educativos como exposições, arquivos públicos, centros culturais, sindicatos etc.

Dessa forma, em tais visitas pedagógicas seriam oferecidas a nossos alunos diferentes leituras da ciência e do mundo.

Como exemplo de um espaço educativo não-formal, temos o Espaço da Ciência de Olinda, em Pernambuco, criado em 1994, que desenvolve capacitação de professores através de centros de referência criados em 21 escolas da rede pública. Também há o MAST/CNPq, que em 1997 estabeleceu um projeto denominado Formação continuada de professores de ciências e os espaços não-formais de Educação para produzir material didático junto às escolas públicas municipais.

É essencial, cada vez mais, a parceria dos museus com as universidades, secretarias municipais e estaduais para a realização de cursos de formação de professores em todos os níveis. Além disso, é muito importante a implantação de pesquisas nos museus e investigações sobre a relação museus/espaços culturais e escola. Esses estudos dariam subsídios maiores aos programas educativos e culturais desenvolvidos nessas instituições.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, cresceram as pesquisas que analisam os processos de ensino em espaços não-formais, na perspectiva dos estudos sobre transposição didática.

Cabe à universidade, *locus* privilegiado na formação de docentes, buscar implantar currículos multiculturais de formação de professores mais articulados entre teoria e prática, que corroborem para essa transformação social.

Os profissionais que enfatizam o papel da escola na sociedade enquanto transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos apresentam uma postura que Candau (1994) classifica como transcultural. Tais conhecimentos, de caráter considerado universal, perpassam as particularidades de cada contexto social, e devem ser privilegiados em qualquer escola. O papel da escola deve estar referido aos aspectos culturais universais, dos quais todos e todas devem se apropriar. A escola é o lugar da igualdade e da universalidade, e não da diferença e das particularidades (*id*, p. 37).

Vera Candau, na perspectiva dos Estudos Culturais, indica o desafio que a escola tem pela frente: "ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens", questionando o seu caráter monocultural.

Cabe então, a nós, educadores, a utilização cada vez mais freqüente desses espaços alternativos de aprendizagem que, em geral, tanto encantam os alunos, trazendo-lhes prazer e uma aprendizagem significativa.

RESUMO

Nesta aula, tentamos mostrar a importância dos espaços educativos não-formais nos processos de Educação. Você deve ter percebido o quão significativo é levar os alunos a museus, exposições, arquivos etc. tendo em vista que esses lugares também educam, já que se configuram como espaços alternativos de aprendizagem. Além disso, Marandino nos chamou atenção para a importância de construir uma pedagogia de museus, por eles possuírem códigos e rituais específicos. Paralelamente a isso, fazem-se urgentes mudanças nos currículos de formação de professores para que eles valorizem tais espaços educativos não-formais nos processos de ensino-aprendizagem com seus alunos. Por fim, você pôde perceber a diferença e a relação entre a cultura que é pedagógica e a pedagogia que é cultural.

EXERCÍCIOS

1. Defina espaços educativos não-formais.
2. Analise a importância da criação de uma pedagogia dos museus.
3. Justifique a frase: "A cultura é pedagógica, e a pedagogia é cultural."
4. Apresente três exemplos de espaços educativos não-formais.
5. Identifique três fatores que levam os professores a querer utilizar os espaços educativos não-formais.
6. Explique a importância do uso dos espaços educativos não-formais como campos de estágio curricular durante a formação inicial dos professores.

AUTO-AVALIAÇÃO

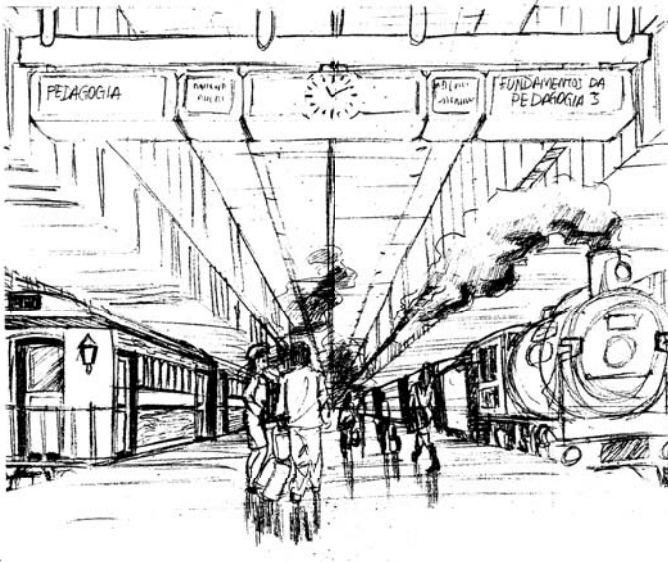
Depois desta nossa parada, você deve ser capaz de analisar a importância do uso dos espaços educativos não-formais nos processos educacionais. Além disso, você deve ter conseguido entender por que a pedagogia é cultural e a cultura é pedagógica. Além disso, é importante conceituar pedagogia de museus e identificar os fatores que levam os professores a querer utilizar os espaços alternativos de aprendizagem. Por fim, você deve ter percebido a importância desses espaços educativos alternativos como campos de estágio curricular na formação de professores. Então, se você entendeu tudo isso e conseguiu responder a todas essas questões, parabéns e boa viagem! Caso contrário, releia a aula ou consulte seu tutor no pólo.

O livro didático na Educação brasileira

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar o papel do livro didático na escola.
- Identificar as principais críticas feitas aos livros didáticos.
- Reconhecer alguns critérios de avaliação do livro didático.
- Analisar o Programa Nacional do Livro Didático.



Estamos chegando a mais uma estação! Vamos agora parar para discutir a importância e as transformações sofridas pelo livro didático; vamos analisar também a ação governamental de avaliação e distribuição desse recurso didático. Estamos, portanto, nos encaminhando para a plataforma do Livro didático na Educação brasileira.

Os estudos sobre o livro didático se fazem, em geral, no contexto de uma disciplina. A bibliografia sobre o tema, fora do âmbito das especialidades, é, portanto, reduzida. Contudo, há nesse debate sempre interseções. Nesse sentido, é necessário buscar o aprofundamento da questão na produção específica de uma disciplina, na qual se percebem preocupações, críticas e proposições possíveis de serem generalizadas.

BREVE HISTÓRICO

A história do livro didático no Brasil está intimamente relacionada com a estruturação do ensino público após a Independência, notadamente após a criação do Colégio Pedro II, que se tornou espaço de divulgação e produção de *compêndios* de ensino secundário.

Inicialmente, os *manuals* sofriam forte influência da produção francesa, sendo, em alguns casos, traduções. Foi necessário esperar a República e, especialmente, a década de 1930, com a consolidação de um regime com viés nacionalista, para que a produção dos livros didáticos fosse incrementada em território brasileiro.

Outro fator que contribuiu para essa guinada na produção do livro didático foi a Crise de 1929, que encareceu os gêneros importados, inclusive o livro.

É relevante perceber que essa mudança nos anos 30 do século XX ocorreu em um contexto de implementação de uma política de Estado voltada para a Educação pública, com Francisco Campos e, posteriormente, Gustavo Capanema.

As reformas educacionais implementadas durante o governo Vargas tiveram sempre um denominador comum: o centralismo e a busca da consolidação da nacionalidade brasileira institucionalmente idealizada. Nesse intuito, o Estado desenvolveu a estrutura administrativa da Educação, ampliou o número de estabelecimentos de ensino – especialmente nas grandes cidades do Centro-Sul –, fixou programas e estabeleceu diretrizes metodológicas. Todas essas medidas deviam contribuir para reforçar o projeto de unidade da nação brasileira. Esse contexto explica a ênfase na produção de material didático.



Francisco Campos



Gustavo Capanema

Em 1937, o Ministério da Educação e Cultura, chefiado por Gustavo Capanema, criou o Instituto Nacional do Livro (INL), com a função de divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural.

É interessante perceber que a primeira definição de livro didático de que se tem conhecimento no Brasil é do período do Estado Novo. O decreto de 1938 – que criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela política do livro didático – definia os compêndios como "livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares". Podendo ser chamados também de "texto, livro texto, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático". (Freitag, Bárbara, Costa, Wanderley da e Motta, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, pp. 12-13).

Um novo período de controle intenso sobre a produção do livro didático veio acontecer em outra ditadura: a militar, iniciada em 1964. A influência européia, notadamente a francesa, de educação humanística foi sendo substituída, nesse período, pelo modelo de ensino tecnicista norte-americano. Vários acordos foram assinados entre 1964 e 1969, entre Brasil e Estados Unidos, consolidando essa aproximação no campo da Educação. Um novo órgão de gerenciamento do livro didático foi criado: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted).

A partir da Lei 5.692/71, houve uma regionalização dos currículos; contudo, cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE) fixar o *núcleo comum* de cada disciplina para cada nível e série. Na prática, esse *núcleo comum* passou a constituir um roteiro, que foi seguido pelas editoras para a produção de seus livros didáticos, o que gerou uma extrema padronização das obras.

A partir de 1985, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do qual, a partir de uma listagem fornecida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o docente, a cada dois ou três anos, escolhe os livros a serem fornecidos pelo governo para seus alunos. É importante, entretanto, destacarmos que só em 1993 foi instituída uma comissão de avaliação dessas obras, a fim de fornecer subsídios para a construção do Guia de Livros Didáticos.

O CNLD, na verdade, atuou como órgão central de controle político-ideológico da produção e distribuição dos livros didáticos no contexto da ditadura do Estado Novo, exercendo, inclusive, o controle sobre as Comissões Estaduais do Livro Didático (CELD).

O Guia de Livros Didáticos é enviado pelo MEC às escolas públicas para que os docentes processem as escolhas dos livros didáticos; também é possível consultar acessando a página do MEC (www.mec.gov.br).

O Estado – além de ser, estruturalmente, o grande definidor e implementador da política nacional para o livro didático – tornou-se, também nesse contexto, o maior cliente das editoras, o maior comprador.

Em 1986, adquiriu, por exemplo, 45 milhões de exemplares (*idem, ibidem*, pp. 54-55). Na década de 1990, a compra de livros didáticos pelo Estado ultrapassou 100 milhões de exemplares. Em 1995, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), cerca de 58% das obras didáticas vendidas no país eram adquiridas pelo Estado, conforme informa Luiz Carlos Villalta (CERRI, 1999, p. 141).

Essa participação do Estado no mercado editorial de livros didáticos aumenta, continuamente, com a ampliação da inserção das crianças e adolescentes na escola pública, especialmente nos últimos dez anos, conforme exigência dos acordos celebrados com diferentes instituições internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, conforme foi visto em outras aulas de Fundamentos.

CARACTERIZANDO E REFLETINDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Circe Bittencourt, no artigo “Livros didáticos entre textos e imagens” (BITTENCOURT, 2001, pp. 71-72), apresenta quatro importantes características do livro didático:

1º) *É uma mercadoria*, portanto, está inserido no contexto de produção capitalista, sujeito às transformações tecnológicas, à propaganda e aos interesses comerciais. Seu processo de produção está além do controle do autor, sendo influenciado por editores, diagramadores, ilustradores etc.

2º) *É um depositário dos conteúdos escolares*, sendo o veículo preferencial de transposição do saber acadêmico para o escolar, além de registrar os conteúdos privilegiados em determinada proposta curricular.

3º) *É um instrumento pedagógico*, pois a ele está associada uma metodologia de ensino, já que não se apresentam na obra apenas os saberes essenciais, mas também as formas de ensiná-los. Essa faceta do livro didático fica explicitada nos *livros do professor* que são produzidos, bem como na dinâmica interna de sua organização, que ultrapassa os limites do registro das informações.

4º) *É um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*; como não podia deixar de ser, o livro didático é, por si, uma produção cultural; logo, sua elaboração é historicamente determinada. A neutralidade da obra didática, assim como de qualquer produção de conhecimento, é uma falácia.

Flávia Eloísa Caime destaca três pressupostos básicos que devem estar em nossa mente quando falamos em livro didático e que interagem e reforçam a caracterização de Circe Bittencourt. Para a autora, o livro didático corporifica um projeto pedagógico específico, sendo seu autor um selecionador de conteúdos, que é histórica e ideologicamente situada, não havendo neutralidade (CAIME, MACHADO e DIEHL, 1999, p. 78).

Nesse sentido, torna-se decisivo ter consciência de que o livro didático traz com ele, para além da informação, uma abordagem dos saberes que comunica uma metodologia de ensino desses saberes e uma inserção desses saberes numa visão de mundo específica. Por isso, como produção cultural, o livro didático tem seu tempo histórico próprio. Não é nem pode ser estático.

Podemos dizer que essas constatações, explicitadas pelos estudiosos do tema em diversas áreas, justificam, em parte, o abandono de certas denominações – como *compêndio e manual* – para designar o produto editorial voltado para o ensino, e que lhe davam ênfase, numa visão de obra síntese, pronta e definitiva.

O USO E O ABUSO DO LIVRO DIDÁTICO

A importância do livro didático na escola brasileira não pode ser negada. Para a maioria dos estudantes, os livros didáticos são os únicos que eles manuseiam e com que têm contato. Por outro lado, em função da complexidade e da heterogeneidade da formação docente em nosso país, o livro didático assume, ainda, papel fundamental no trabalho do professor, tornando-se o meio de suporte técnico, quase único, do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto é que a crítica elaborada pelos estudiosos do tema se concentra. Ubiratan Rocha, por exemplo, afirma que

o livro didático é um dos objetos da rotina escolar. Ele, por si mesmo, não tem o poder de estabelecer ou direcionar as práticas escolares: ao contrário, ele é um dos alvos delas. Os professores, ao contrário, invertendo as direções, é que, muitas vezes, o transformam numa camisa-de-força, num guia, numa muleta, num fardo a ser carregado...

Em outras palavras, o equívoco não está na existência do livro didático – apesar de todas as considerações críticas feitas sobre sua constituição – mas no uso que se faz dele, no excessivo destaque dado a esse material didático. Principalmente, o problema se assenta na dificuldade de o docente ir além do livro, instaurando um leque diversificado de práticas escolares, de métodos de ensino. Em suma, é criticável que o livro didático seja o mais importante instrumento de trabalho do professor.

Não podemos esquecer, entretanto, que o acesso ao livro didático em nosso país é um relevante fator de difusão do saber, pois é extremamente reduzido o número de pessoas com condição de comprar livros ou qualquer outro instrumento de informação.

Podemos dizer, então, que a principal questão é encontrar um meio de criar instrumentos de controle que garantam a melhoria constante da qualidade da produção didática; é promover políticas públicas que aperfeiçoem, significativamente, a formação docente.

CONCLUSÃO

É indiscutível que o livro didático precisa possuir rigor teórico, clareza metodológica e ideológica. Precisa, acima de tudo, divulgar um saber escolar que esteja em constante interação com o saber científico academicamente produzido. A constituição de sistemas de avaliação da produção didática precisa ser desenvolvida e aperfeiçoada, levando em conta que o centralismo, quer dizer, o dirigismo estatal, é perigoso nesse caso. Esses sistemas não podem se furtar a criar barreiras para a pressão, para o *lobby*, das grandes editoras/empresas.

É indiscutível, também, que um professor valorizado profissionalmente e capacitado teoricamente será capaz de ser sujeito de seu fazer pedagógico, tornando o livro um instrumento de apoio didático, como muitos outros. Assim como qualquer outro instrumento pedagógico – como, por exemplo, o cinema –, um dos maiores problemas no uso do livro didático vem da dificuldade de o docente ter autonomia em produzir o processo pedagógico, isto é, de ele ser capaz de ir além, de transformar, de criticar, de recriar.

Por fim, é importante destacar que, mesmo não adotando o livro didático, o docente não fica isento dos vícios do mau uso dele, pois a questão está para além do objeto, do instrumento. Será que as apostilas e os materiais escritos selecionados pelos professores não podem estar contaminados com os mesmos problemas? Trata-se, antes de tudo, de investir na formação acadêmica e pedagógica do professor, pois o bom uso de qualquer instrumento didático está condicionado à consistência do profissional que o utiliza.

Se o livro didático não é um monstro que impede o processo de ensino-aprendizagem autônomo, tampouco é o instrumento didático que promoverá a sua salvação.

RESUMO

Nesta parada você teve a oportunidade de se deparar com algumas considerações sobre a história do livro didático no Brasil, em que se ressaltou o papel desempenhado pelo Estado nessa trajetória.

Definiu-se esse instrumento didático, como *mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumento pedagógico* e *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Conseqüentemente, identificamos que para analisar um livro didático é preciso ter consciência de que ele corporifica um projeto pedagógico específico, de que o autor de livros didáticos é um selecionador de conteúdos e que essa seleção é histórica e ideologicamente situada, inexistindo neutralidade.

Por fim, discutimos que a principal problemática é criar instrumentos de controle que garantam a melhoria constante da qualidade da produção didática; evidenciamos a necessidade de promover políticas públicas que aperfeiçoem, significativamente, a formação docente. Ressaltamos a importância do livro didático no contexto brasileiro, refletimos a respeito dos usos e abusos do livro didático.

EXERCÍCIOS

1. Analise o papel do livro didático na escola brasileira.
2. Identifique as principais críticas feitas aos livros didáticos.
3. Aponte alguns importantes pressupostos para a avaliação do livro didático.
4. Explique o que é o Programa Nacional do Livro Didático.
5. Analise o papel do Estado na história do livro didático.

AUTO-AVALIAÇÃO

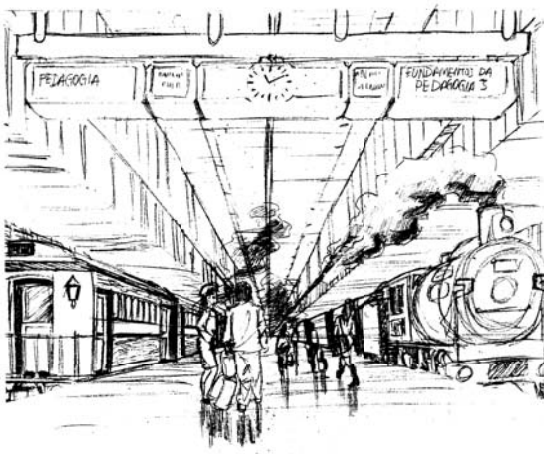
Ao final desta aula, você deve ser capaz de sintetizar a trajetória histórica do livro didático no Brasil, ressaltando o papel desempenhado pelo Estado. Deve ter elaborado uma definição de livro didático que permita entendê-lo como *mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Conseqüentemente, para analisar um livro didático, você deve ter consciência de que esse instrumento pedagógico corporifica um projeto pedagógico específico, que seu autor é um selecionador de conteúdos e que essa seleção é histórica e ideologicamente situada, inexistindo neutralidade. Por fim, deve identificar os problemas no uso do livro didático, assim como os caminhos a seguir para o desenvolvimento qualitativo desse uso.

História da profissionalização docente no Brasil

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer a história da profissão docente no Brasil.
- Caracterizar o tipo de professor atuante no Brasil-Colônia e no século XIX.
- Identificar os principais momentos da profissionalização docente da Proclamação da República até os dias de hoje.
- Analisar a importância do ideário escolanovista na profissionalização docente.
- Analisar o processo de feminização do magistério.
- Identificar os principais aspectos da formação do professor na LDB de 1961 e na Lei 5.692/71.
- Relacionar os anos 80 ao desenrolar da profissionalização docente no Brasil.
- Analisar os principais aspectos da LDBEN/96 no que diz respeito à formação dos professores.



Vamos continuar nossa viagem de trem. Partimos para outra estação; portanto, deixamos a estação do Livro didático na Educação brasileira, para visitarmos a História da profissionalização docente no Brasil.

Não é possível fazer-se profissional da aprendizagem nas condições atuais, marcadas tão insistentemente pela lógica do instrucionismo. Há que mudar radicalmente o processo de formação, estudar como parte integrante do exercício profissional, ser capaz do projeto pedagógico próprio, saber pesquisar e elaborar. Ao mesmo tempo, é essencial imprimir à profissão o horizonte de atualização imprescindível para quem, pela reconstrução do conhecimento com qualidade formal e política, direciona os tempos (DEMO, 2000).

No Brasil, até hoje a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres e vista ainda por muitos como uma extensão das atividades maternas. O processo de profissionalização dos professores é cheio de lutas e conflitos, hesitações e recuos, divergências internas e tensões.

Como afirma Nóvoa (1995), a ocupação docente é uma profissão em construção pelo próprio professor.

Há um agravamento da crise de identidade dos docentes hoje em dia. Os professores carecem de códigos éticos e de mecanismos próprios para julgar seus membros e resolver conflitos internos.

BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A partir do século XVI, dá-se a gênese da profissão de professor. Porém, nessa época a maioria dos professores era religiosa, havendo um grande domínio da Igreja Católica sobre as escolas no Brasil e em diversos lugares da Europa Ocidental.

O papel do professor, conforme o entendemos hoje, começou a se definir com o movimento de secularização e de estatização do ensino, em meados do século XVIII, na Europa Ocidental. Foi nessa época que os docentes começaram a se profissionalizar, ao mesmo tempo que se tornavam funcionários públicos (NÓVOA, 1991). Ser professor e funcionário público implicava a manutenção de ideologia para a reprodução do Estado.

A profissão de professor no Brasil é profundamente marcada pela Igreja Católica, especialmente pela Companhia de Jesus (como já visto na Aula 1). Os jesuítas desenvolveram intensa ação educativa nos tempos coloniais sobre os colonos e os indígenas.

Embora o corpo docente tenha mudado, os modelos escolares foram mantidos. Com o tempo, principalmente os jesuítas e oratorianos configuraram um corpo de saberes e técnicas específicos da profissão docente. O trabalho docente torna-se atribuição de especialistas.

Tivemos então, no século XVIII, grupos nos quais o ensino era uma ocupação principal. Os professores aderiram à funcionarização, já que esta lhes garantia autonomia em relação aos párocos, autoridades locais e às populações, cuja vontade era partilhada pelo Estado e corpo docente.

Ao final do século XVIII, não se pode mais lecionar sem uma licença ou autorização do Estado. A licença é instrumento fundamental na profissionalização docente.

Como a escola se transforma em instrumento privilegiado de ascensão social, os professores tornam-se agentes culturais além de agentes políticos.

Os professores foram os grandes agentes históricos do processo de escolarização assumindo a tarefa de promover o valor da educação. Ao fazê-lo, valorizavam suas funções e melhoravam seu estatuto socioprofissional (MONTEIRO, 1997, p. 3).

O próximo passo foi a criação da institucionalização da formação – específica, especializada e longa.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

Em 1835, criou-se a primeira Escola Normal em Niterói. Foi a primeira Escola Normal pública das Américas.

As primeiras escolas públicas normais passaram a influir em pequenas melhorias nas escolas e ser veículos de liberação da mulher brasileira, no início com resistências. Somente com o positivismo é que se passa a reconhecer o lugar da mulher no ensino primário.

Em 1901, a matrícula na Escola Normal do Distrito Federal era restrita às mulheres, reforçando a feminização do magistério primário.

Perrenoud (1993) chama atenção para o termo *normais* em Escolas Normais. A formação vai normatizar as representações e as práticas.

No século XIX, no Brasil, faltavam professores qualificados para as escolas das primeiras letras.

Pelo Ato Adicional de 1834, transferiu-se às Assembléias Provinciais a tarefa de administrar a instrução primária e a formação de seus professores.

Havia uma forte ambigüidade no contexto da profissão de professor — funcionário ou profissional liberal. Essa ambigüidade foi acentuada na virada do século XX com a crescente feminização do professorado.

O início do século XX foi considerado a época de ouro da Educação escolar, no qual esta era vista como o caminho para o progresso e em que os professores eram considerados os arautos e agentes desse devir.

Com a Proclamação da República, houve a vitória das idéias positivistas, a separação da Igreja do Estado e o fim do ensino religioso nas escolas.

A Escola Normal na 1ª República estava preocupada em ampliar a cultura geral. Ela se transformou numa escola secundária “profissional” de segunda categoria.

Havia, a partir de 1915, uma crítica à República, acusando-a de ser omissa na resolução dos grandes problemas, uma crítica que via na Educação um dos meios de progresso e de sua resolução. No meio dessa dimensão romântica de Educação é que surgiram os “educadores profissionais”, as revistas especializadas, os congressos, conferências e inquéritos. Surgiu o “otimismo pedagógico” da Escola Nova.

Foi então, com o ideário escolanovista, que se deu uma nova feição à Escola Normal.

Segundo Weber (2000), foi nos anos 20 e depois nos anos 30, especialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), que se iniciaram as discussões sobre a formação docente. Esta já era relacionada, naquela época, à meta de exigir a titulação de nível superior aos professores, o que se acentuou a partir da SBPC de 1974 e se consolidou, na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980.

O ideário escolanovista teve como escola exemplar para formação dos professores o Instituto de Educação, criado por Anísio Teixeira, diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Isso mostra a importância dada à profissionalização do educador.

O exemplo do Instituto de Educação é fundamental para se entender o processo de profissionalização do magistério no Brasil. Período em que a formação do professor foi rigorosa e extremamente cuidada, já que os professores primários eram considerados, por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, instrumentos de transformação social.

Segundo Nóvoa, profissionalização passa a ter relação com funcionalização, pois as professoras ali formadas eram automaticamente investidas no cargo de professoras primárias da rede pública oficial.

A Educação Nova, segundo Monteiro,

(...) contribuiu com o processo ao identificar e valorizar os aspectos científicos presentes na ação docente, destacando as contribuições das ciências da educação, notadamente da psicologia, e os aspectos relacionados com o aprender. Contraditoriamente, “esvazia” o papel docente, ao valorizar o aprender em detrimento do ensinar, criando novas facetas para tornar mais complexa a questão da ambigüidade da profissão docente (MONTEIRO, 1997, p. 4).

Pouco a pouco foram se constituindo espaços de socialização profissional para os professores, mas esta profissionalização ainda era muito vaga.

Ao final da República Velha, a Educação brasileira ainda era muito precária, com ausência de um projeto amplo e sistemático para a Educação nacional; sofria a inexistência de órgãos administrativos superiores (ministérios e secretarias só foram criados nos anos 30); faltava um plano nacional de Educação; havia uma pequena difusão da escola primária e um esforço para profissionalizar a Escola Normal.

Com a Revolução de 30, começam a ser enfrentados os problemas da Educação pública popular. Criou-se nos anos 30, como já foi dito anteriormente, o Ministério da Educação e da Saúde.

As Leis Orgânicas do ensino, um conjunto de reformas, foram promulgadas entre 1942 e 1946. Dentre elas estava o Decreto-Lei 8.530, de 2/1/46, referente ao Ensino Normal. Esse decreto-lei incentivava a criação de Institutos de Educação em todo o país. Buscava-se, assim, normatizar a formação dos professores em nível nacional no modelo do Instituto de Educação.

Em 1920, foi criada a primeira universidade oficial brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, como já foi abordado na Aula 2 deste volume.

Após 13 anos de intensa discussão entre os defensores do ensino laico e os representantes das escolas religiosas, foi criada a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação.

Segundo essa lei, a formação de professores para o Ensino Médio deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas ficou a cargo do Ensino Médio Técnico, em cursos especiais de Educação técnica. A formação de professores para o Ensino Normal poderia ser feita nos Institutos de Educação, desde que dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Porém, o provimento em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de Ensino Médio seria feito por meio de títulos e provas, abrindo a oportunidade para aqueles que não tinham cursado as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; já o legislador considerava prematura tal exigência, considerando-se a inexistência dessas faculdades no interior do país.

Em linhas gerais, essa lei mantém a estrutura do Estado Novo e permanece muito tímida em medidas efetivas para superar as carências da sociedade brasileira.

Dentro dessa filosofia de desescolarização da sociedade, produziu-se o livro *Sociedades sem escolas*, de Ivan Illich.

Com a crise do pós-guerra, principalmente com as manifestações de maio de 1968, a escola é denunciada como mecanismo central de manutenção e reprodução de uma sociedade desigual. Tal crítica à escola chegou a propor a desescolarização da sociedade.

Segundo Bourdieu e Passeron (1970), o professor passa a ser visto como agente controlador simbólico e reproduzidor do social desempenhado pela escola. Ou, segundo Althusser (s.d.), como agente da principal rede de reprodução da ideologia dominante.

Com as reformas educacionais, que tinham o objetivo de matricular mais alunos devido à intensa urbanização da época, houve a necessidade do aumento do número de professores. Estes, que eram em maior número, tinham de competir com os meios de comunicação na divulgação das informações, e começaram a perder prestígio e a ser simplesmente considerados trabalhadores assalariados.

Assim sendo, houve o crescimento dos sistemas escolares estatais, estruturas mais complexas, com grande concentração de escolas. Isso gerou o surgimento das funções especializadas na Educação. Já a atividade docente foi simplificada e controlada por um modelo técnico-burocrático com procedimentos padronizados e que eram ensinados e divulgados na formação inicial e continuada.

Os docentes atuavam entre a profissionalização e a proletarização. Ainda possuíam bastante autonomia no seu processo de trabalho.

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão de concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (ENGUITA, 1991, pp. 41-61).

A favor de sua profissionalização contribui a natureza de seu trabalho, que não se presta à padronização, à fragmentação de tempo e à substituição por máquinas. Além da igualdade de nível de formação entre os docentes e demais profissionais liberais, crescente atenção social foi dada à Educação e à enorme importância do setor público em face do privado.

Essa LDB de 1961 vigorou até a LDBEN de 1996. Sofreu modificações nos dispositivos referentes ao Ensino Superior, com a Lei 5.540/68, e às normas correspondentes ao Ensino Primário e Médio, que, através da Lei 5.692/71, passaram a se chamar 1º e 2º Graus.

A Lei 5.692/71 instituiu a terminalidade legal ao fim do 2º Grau, com a obrigatoriedade de todos os alunos receberem formação profissional. Os colégios não tinham condições de oferecer essa gama de cursos profissionalizantes, daí gerou-se uma formação extremamente precária. O Ensino Normal, agora formação de professores, passou a ser mais uma opção de ensino profissionalizante, igual a todas as demais. Isso mostrou que chegava ao fim legalmente a fase de valorizar a formação de professores como prioridade para a melhoria da Educação nacional.

Os cursos de Licenciatura curta formavam professores de 1º Grau de forma rápida em dois anos. Esses cursos eram dados em faculdades particulares, centros isolados. As universidades públicas mantiveram os cursos de licenciatura plena.

Segundo a Lei 5.692/71, passou-se a exigir, para o exercício do magistério, a formação mínima de:

- habilitação específica de 2º Grau para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º Grau;
- habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada pela licenciatura de 1º Grau, em curso de curta duração, para o ensino de 1ª a 8ª séries do 1º Grau;
- habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena para o ensino de 1º e 2º Graus.

Essa lei procurou, nesses artigos, atender à demanda explosiva por novos professores, que a própria lei criara ao estender a escolaridade para 8 anos.

Além disso, a Lei 5.692/71 referiu-se aos especialistas – administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores – cuja formação deveria ser em curso de graduação com duração plena ou curta ou em pós-graduação. Estimulou os especialistas de Educação a exercer funções de controle e assumir uma série de funções antes de responsabilidade dos professores, que passara a ter seu estatuto profissional enfraquecido.

Essa lei e as formas de sua implantação foram acompanhadas por um movimento de organização e resistência dos educadores. Daí surgiram a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977; o CEDES (Centro de Estudos de Educação & Sociedade) criado em 1978, e a ANDE (Associação Nacional de Educação), criada em 1979, além da criação da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior).

Como já vimos, a profissionalização docente vem sendo discutida desde a vigência da Lei 5.692/71, mas ganhou relevo, no final dos anos 70 e início dos anos 80, com a luta pela democratização do país.

O reconhecimento do professorado como profissional pela Constituição Federal de 1988 constitui um marco no debate sobre a educação básica de qualidade, representando o princípio constitucional – valorização dos profissionais do ensino (art. 206, item v), uma conquista dos professores, no âmbito da luta em favor da democracia (WEBER, 2000).

Nos anos 80 e 90 houve um aviltamento das condições de remuneração e de trabalho dos professores. Vários estudos foram feitos sobre isso.

Tais estudos tiveram repercussão direta nas lutas sindicais, que abandonaram o termo *professor* em favor do termo *trabalhadores*, ou *profissionais da Educação*, numa perspectiva de juntar forças com os outros trabalhadores das escolas (serventes, merendeiras, técnicos).

Durante a década de 1990 e início do novo milênio, o Governo Federal apresentou inúmeras propostas e uma nova legislação a respeito da Educação e da formação docente; dentre as principais leis estão: a Lei nº 9.394, de 20/12/96 – LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a Resolução CNE/CP 1, de 18/2/02, e a Resolução CNE/CP 2, de 19/2/02.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) criou nos artigos 62 e 63 os Institutos Superiores de Educação. O artigo 62 diz que

(...) a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Por outro lado, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

CONCLUSÃO

Com certeza, a LDBEN de 1996 representou um avanço na profissionalização dos professores.

A tendência contemporânea da discussão sobre formação de professores delinea diversos aspectos relacionados aos alunos, à escola e ao fracasso escolar. Aborda-se, também, o ensino dissociado das necessidades do aluno, a distância entre a escola e os problemas da comunidade, formas de gestão não-participativas etc. Essa discussão remete também à profissionalização docente e à perspectiva da Educação permanente.

É um equívoco pensar que investindo exclusivamente na formação de professores serão garantidas mudanças “salvacionistas” na qualidade da ação escolar. Porém, também entendemos que uma política de melhora na qualidade dos cursos de formação docente é essencial para ser formulada e materializada como uma política do Estado. Dessa forma, será possível avançar em direção a uma Educação mais democrática, garantindo o acesso à escola como um direito de todos e a qualidade da Educação escolar como uma dimensão da cidadania. Sabemos, contudo, que essas questões envolvem complexas relações sociais de natureza acadêmica e política.

Atualmente, porém, vivenciamos um momento histórico particularmente rico e estratégico – assim como perigoso, já que os rumos e a qualidade dos cursos de Licenciatura estão sendo redesenhados frente às novas resoluções ditadas pelo MEC (algumas das mais importantes já foram citadas anteriormente). Essas resoluções estão gerando mudanças e/ou ajustes nas matrizes curriculares de todos os cursos de formação docente do país. Nesse contexto, instalaram-se dentro de nós a esperança e o alerta sobre a necessidade de investir, como docentes; é preciso que cada universidade brasileira reavalie seus cursos e opte por uma transformação real e significativa na qualidade de suas Licenciaturas, aproveitando todas as brechas possíveis para fazer frente a esse projeto neoliberal que está posto na sociedade brasileira em geral e, particularmente, na Educação.

Temos consciência de que as universidades públicas e diversas outras instituições educacionais e/ou sociais (sindicatos, ONGs e sociedade civil organizada) têm-se empenhado em elaborar propostas alternativas para a área de formação de professores.

Para Demo (2000), é fundamental o resgate do professor, pois é impossível ampliar a cidadania com professores excluídos. Muito antes de utilizar ou se preocupar com a parabólica, o computador, os livros didáticos, os parâmetros curriculares nacionais e outros fatores, é necessário resgatar o professor.

O professor é peça-chave para contribuir na construção da autonomia do aluno.

(...) E é neste sentido que o professor se tornou o profissional mais estratégico dos tempos atuais: em primeiro lugar, monitora decisivamente a entrada no mercado de trabalho, porque este depende cada vez mais da qualidade educativa; em segundo lugar, gesta a cidadania mediante o saber pensar, no sentido reconstrutivo político. Entretanto, só abandonando a posição ultrapassada de profissional de ensino, irá assegurar o posto de profissional da aprendizagem (...) (DEMO, 2000, p. 91).

RESUMO

Nesta aula, nós percorremos a história da profissionalização docente no Brasil. Inicialmente, durante o Brasil-Colônia, o magistério era exercido pelos padres. Percebemos a enorme influência dos jesuítas nessa função e nos modelos de Educação herdados mesmo depois de sua expulsão. Vimos como no século XIX a profissionalização docente ainda era muito precária. Em seguida, percebemos que, apesar da Proclamação da República, esta situação permanece até os anos 20 e 30, em que o ideário escolanovista valorizou a formação docente, já que a Educação era vista como o motor para a transformação social. Vimos, também, a ambigüidade professor x profissional liberal. Pudemos observar no Estado Novo, a importância da criação do Ministério da Educação e Saúde e secretarias de Educação, assim como a tentativa de se normatizar a formação docente através do modelo do Instituto de Educação para todo o Brasil. Posteriormente, examinamos o contexto e as características da formação de professores colocadas na LDBEN de 1961, assim como na Lei 5.692/71. Os anos 80 e 90 mostraram-nos o aviltamento das condições de remuneração e de trabalho dos professores. Por fim, analisamos a LDBEN de 1996, no que diz respeito à formação de professores. Terminamos refletindo sobre as questões atuais pelas quais estamos envolvidos na formação docente.

EXERCÍCIOS

1. Caracterize a profissão docente durante o Brasil-Colônia e o Império.
2. Analise a importância do ideário escolanovista na formação docente.
3. Identifique o momento histórico em que a formação docente passou a ser valorizada.
4. Caracterize a atuação do Estado Novo em relação à formação dos professores.
5. Explique a ambigüidade professor x profissional liberal.
6. Identifique a época histórica em que os professores começaram a perder prestígio significativamente.
7. Caracterize a LDBEN de 1961 no aspecto referente à formação docente.
8. Analise os principais pontos da Lei 5.692/71 no que tange à formação dos professores.
9. Explique os principais aspectos da LDBEN de 1996 em relação à formação docente.
10. Caracterize os anos 80 e 90 em relação à profissionalização docente.

AUTO-AVALIAÇÃO

Depois dessa nossa nova parada, você deve ser capaz de entender o processo de profissionalização docente no Brasil. É importante que, após a leitura do texto e de responder os exercícios acima, você consiga identificar que só a partir dos anos 20 e 30 deu-se de fato uma preocupação com a formação de professores no Brasil. Nesse contexto, você deve identificar a importância do Manifesto dos Pioneiros ao valorizar a formação docente, tendo em vista que tinham uma visão salvacionista da Educação. Em seguida, deve compreender como o Estado Novo vai tentar normatizar a formação docente. Além disso, é importante que você caracterize a LDBEN de 1961, a Lei 5.692/71 e a atual LDBEN, de 1996, no que tange à formação de professores. Também é fundamental caracterizar os anos 80 e 90 como décadas de desvalorização profissional e salarial dos professores, num contexto de recessão e desemprego vivido pela sociedade brasileira e mesmo mundial até os dias de hoje. Por fim, é importante entender que é preciso aproveitar as brechas nas Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 2002 para melhorar a formação docente atualmente. Caso você tenha conseguido entender todas essas questões e articulá-las, parabéns! Siga viagem! Em caso de dúvida, volte e releia os textos, refaça os exercícios e procure articular esta aula com as anteriores, principalmente com as Aulas 1 e 2; isto tornará mais fácil o seu entendimento.

O espelho da Educação brasileira: um estudo côncavo e convexo

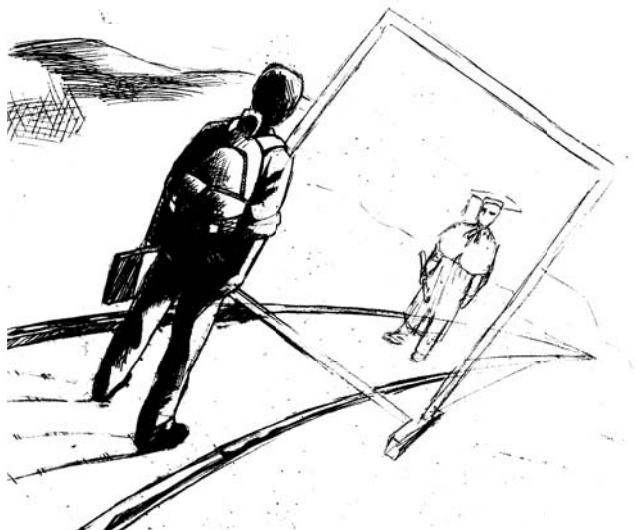
objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, relacionados à exclusão social e Educação no Brasil colonial e imperial e no Brasil republicano; o multiculturalismo, a política e as ações afirmativas na Educação; os espaços educativos não-formais; o livro didático na Educação brasileira e a profissionalização docente no Brasil, como temas fundamentais para a formação do educador.

Pré-requisito

- Esta aula contém uma síntese das sete aulas anteriores deste módulo. Retê-las é, pois, pré-requisito para que você compreenda o que vai ser revisto a seguir.



O que reflete o espelho? A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência; como o sol, como a lua, como a água, como o ouro, lê-se em um espelho do museu chinês de Hanói, seja claro e brilhante e reflita aquilo que existe dentro do seu coração.

(CHEVALIER & GHEERBRANT, 1993, p. 393).

Prezado aluno, convidamo-lo a observar aquele homem que neste momento conversa amistosamente com o maquinista, enquanto a locomotiva é abastecida com água a ser transformada em vapor, a força-motriz para a movimentação das engrenagens da velha locomotiva que puxa nosso trem nesta viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação.



Observe-o bem. Cabelos já totalmente brancos emolduram o rosto magro, de pele clara, no qual um sorriso parece estar sempre presente; o nariz aquilino equilibra uns óculos de armação totalmente fora de moda que, no entanto, parecem perfeitos para sua fisionomia simpática; corpo também magro, um tanto curvado, metido num uniforme azul bem usado, mas impecavelmente conservado; na cabeça, um boné bem assentado, com frisos dourados, completando o traje que representa sua autoridade.

Este é Sr. Waldomiro, o chefe do trem.

No final do trem fica o lugar do Sr. Waldomiro: o vagão em que são transportadas as malas do correio, encomendas frágeis e onde, a um canto, o chefe do trem tem seu escritório de trabalho. Vemos aí uma escrivaninha antiga, fixada no chão do vagão; uma cadeira forrada de couro verde-escuro; uma luminária que parece ter saído de um daqueles filmes antigos, decorada em metal dourado.

Nesse cenário, podemos encontrar sempre Sr. Waldomiro, pouco antes de o trem chegar às estações e depois que sai delas.

Convidados, com a maior simpatia, pelo Sr. Waldomiro, fomos, com outros colegas professores, visitar seu escritório no vagão. E lá pudemos observar umas folhas sobre a escrivaninha, com o timbre da companhia ferroviária e cobertas de desenhos quadriculados.

A nosso pedido, Sr. Waldomiro falou com entusiasmo sobre seu trabalho, o orgulho que tem dele, e explicou que aqueles impressos contêm uma síntese de tudo que acontece na viagem: quantidade de lenha apanhada e consumida; as centenas de litros de água utilizadas; carga recebida e entregue etc.

Esses formulários fazem uma síntese – frisou Sr. Waldomiro. Encaminhados à sede da companhia, os papéis permitirão uma análise e um registro perfeito de tudo o que acontecer durante nossa viagem, determinando todas as providências necessárias.

Pois bem, caro aluno, assim também são nossas aulas-síntese, como esta que se inicia agora. Nela você tem registradas, sinteticamente, as principais informações relativas ao conteúdo das aulas estudadas até aqui no presente módulo.

A exemplo do pessoal da companhia ferroviária, aproveite tudo o que vai ler agora sintetizado, reunido, condensado, e reveja tudo o que aprendeu e aquilo sobre o que ainda tem dúvidas.

A primeira das aulas foi intitulada Exclusão social e Educação no Brasil colonial e imperial.

Começou-se por assinalar, e ilustrar com estatísticas, o fato de que o Brasil é o país com menor índice de escolaridade em toda a América do Sul.

Em seguida, associando-os à noção de cidadania, a aula discorreu sobre os direitos:

- civis – relativos à liberdade individual, como o direito de ir e vir;
- políticos – relativos à participação política, como a condição de eleitor;
- sociais – que garantem a participação na vida e nos benefícios sociais possibilitados por uma dada sociedade.

No Brasil Colônia, esses direitos eram reservados a uns poucos, caracterizando uma tremenda exclusão social. A Educação, um direito básico, constituía-se no privilégio de uns poucos, integrantes da aristocracia, da classe dirigente. A massa da população, de maioria escrava, não tinha acesso à escola. As poucas escolas existentes eram as “escolas de ler e escrever, dos jesuítas”, juntando **CATEQUESE** com escolarização.

CATEQUESE

[Do lat. catequese, gr. *Katéchesis*.] S. f. 1. Instrução metódica e oral sobre coisas religiosas. 2. P. ext. Doutrinação.

A aula seguiu descrevendo o processo civilizatório brasileiro, em sua relação com a Educação, a contribuição dos jesuítas e sua expulsão, a vinda da família real para o Brasil, o período em que foram oferecidas as denominadas “aulas-régias”, a implantação dos primeiros cursos superiores no país e a criação dos cursos secundários. Tudo isso foi feito sem preocupação com a universalização do ensino, de sorte não necessária, tendo em vista as condições econômico-sociais brasileiras e a situação de dependência externa e de elitismo, criadas pelos modelos político e produtivo adotados, nos diversos períodos de nossa história.

Em seguida, a aula destacou iniciativas significativas para a Educação brasileira, como o Ato Adicional de 1834, que concedeu às províncias a responsabilidade do estabelecimento do sistema de educação elementar, sem que, no entanto, houvesse condições concretas para sua efetiva implantação.

Como você pôde ver, caro aluno, relendo a aula, com o advento do Império a situação não sofreu mudanças significativas que garantissem o acesso da massa da população à Educação.

Seguindo com o estudo, você teve a aula seguinte, denominada Exclusão social e Educação no Brasil republicano, que prosseguiu com a análise desse problema ao longo da História do Brasil.

A aula sublinhou que a Proclamação da República não foi um movimento popular, mas um golpe de Estado. Por isso, sabemos que essa mudança, ocorrida no interior das classes dirigentes, não afetou as condições de escolaridade da população. A nova Constituição, promulgada em 1891, não se refere à Educação como um direito social nem a considera um dever do Estado.

Nessa época, as manifestações mais significativas em prol do fortalecimento da Educação básica ocorrem em instituições paralelas ao sistema oficial de ensino, criadas e mantidas por imigrantes, notadamente pelos socialistas e anarquistas.

Com a urbanização e o paulatino desenvolvimento industrial, a base escolar foi-se expandindo, especialmente nos grandes centros da região Sudeste. Não obstante, a grande maioria da população foi mantida fora do sistema de ensino.

Após a Primeira Guerra Mundial, durante os anos 20, crescem as idéias nacionalistas, traduzidas inclusive pela tentativa de resgatar a nacionalidade e salvar o Brasil por intermédio da Educação. Surgem os denominados “intelectuais da Educação”, educadores comprometidos com essas novas idéias, que constituíram primeiro grupo de pensadores genuinamente comprometidos com a renovação do ensino no Brasil.

A aula sublinhou a importância de movimentos que representaram um novo olhar sobre nosso país, como a Semana de Arte Moderna. Deu-se, também, uma articulação entre partidos de esquerda e pensadores modernistas, o que resultou em novas abordagens do significado e da importância da Educação.

Essa fase resultou na criação de instituições importantes, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Associação Brasileira de Educação; esta última que tanta importância teria para o debate e as articulações em favor da Educação brasileira, sobretudo com a promoção de congressos nacionais, possibilitando visões e ações conjuntas sobre os problemas educacionais de todo o país.

Em seguida, a aula mencionou um movimento muito importante a respeito do qual você já pôde estudar em várias aulas neste nosso curso: a Revolução de 30.

Nessa época é criado o Ministério da Educação e Saúde, representando a primeira expressão de uma política educativa nacional.

O avanço da industrialização requer, entre outras necessidades, a da implantação de um ensino técnico e profissional, levando também os intelectuais à defesa de que o Estado assuma integralmente a responsabilidade pelo ensino e garanta uma Educação pública, laica e de qualidade.

Um marco importante, já mencionado em outras aulas, foi o lançamento, em 1932, por esses intelectuais e educadores, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A aula prosseguiu registrando o caráter liberal da nova Constituição, promulgada em 1934, mas de vida curta, em virtude do advento do golpe que resultou na criação do denominado Estado Novo.

Leia o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova na página da internet <http://infoutil.org/novaescola/pages/manifesto.htm>

Ressaltou-se na aula o desempenho de Gustavo Capanema, no poder ao assumir o controle da Educação, em 1934, e permanecer durante todo o Estado Novo. Sua atuação resultou em mudanças significativas na Educação brasileira, tendo esse período ficado conhecido como a “Era Capanema”. Isso também já foi abordado em outras aulas de nosso curso. Confira.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, e a conseqüente reordenação de forças políticas e econômicas internacionais, bem como o fim do Estado Novo e o advento da redemocratização no Brasil, as idéias liberais impõem-se novamente, desta feita dividindo espaço com idéias nacionalistas renovadas. Surge, também, a famosa disputa entre liberais e católicos, que tanta importância teve na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que você pode rever estudando novamente a aula de nosso curso dedicada especificamente a esse tema.

Como muitas décadas atrás, nessa época continua faltando escola para a maioria da população brasileira. Haja vista, por exemplo, como assinala a aula, o lançamento, pelos liberais, em 1959, da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Em seguida, a aula destacou transformações de natureza política, econômica e cultural que tiveram grande repercussão sobre a forma de ver o mundo e, igualmente, a Educação: o advento da cultura de massa, no Brasil, especialmente apoiada pela disseminação da rádio-difusão; a Revolução Chinesa, a Revolução Cubana; os movimentos políticos e sociais em prol de transformações, surgidos em toda a América Latina; no Brasil, a implantação dos Centros de Cultura Popular e os movimentos de teatro, literatura e cinema engajados.

Surgem também no Brasil, no começo dos anos 60, movimentos em favor da Educação popular, articulados com lutas políticas, como as Ligas Camponesas, no Nordeste, lideradas por Francisco Julião, e o importantíssimo movimento em favor da alfabetização popular, conduzido por Paulo Freire.

Como você já viu em outras aulas dedicadas a essa questão, prezado aluno, sobrevém o Golpe de 64 e, com ele, a internacionalização cada vez maior da economia brasileira, o fechamento do regime político, enfim, todo o desmantelamento de um Estado que se poderia construir em favor das classes desfavorecidas, incluindo ações em favor da universalização do ensino, do fortalecimento da escola e da universidade públicas.

A aula lembrou a questão do famoso Acordo MEC-Usaid, que resultou no atrelamento da Educação brasileira a diretrizes emanadas pelos Estados Unidos.

Mencionou-se, ainda, o movimento de alfabetização de adultos promovido pelos integrantes do poder, intitulado Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral.

Em seguida, a aula lembrou a escalada de transformações decorrentes do Golpe Militar. No âmbito político, surgiu o AI-5, com o recrudescimento da linha-dura, as cassações de mandatos, a tortura etc. na Educação, destacou-se a reforma do ensino universitário. Todos esses eventos você pôde rever nessa aula, bem como numa aula anterior dedicada à análise pormenorizada do regime militar.

Outra consequência destacada pela aula foi a vulgarização do ensino superior, ocorrida após 1964, conduzindo a uma imensa expansão dos estabelecimentos de ensino particulares, com aumento da quantidade e redução da qualidade.

A democratização e a anistia, nos anos 80, trazem novos tempos e, com eles, fica possibilitada a ampliação do debate sobre a Educação, com a apresentação de propostas no sentido de uma maior democratização do ensino.

Nos anos 90, alcançado um índice bem maior de crianças na escola, a questão central passa a ser como mantê-las aí oferecendo melhor qualidade na Educação e combatendo a repetência e a evasão.

A aula se encerrou constatando que ainda há muito por fazer em nosso país, em termos educacionais, tendo em conta que a maioria das crianças brasileiras ainda não adquiriu as competências básicas para aprender a ler, escrever e contar.

A aula seguinte recebeu o título Multiculturalismo e políticas afirmativas.

Você viu nessa aula, logo de saída, o significado de dois termos muito utilizados atualmente e que não se deve confundir. São eles:

- Multiculturalismo – movimento que propõe um currículo inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos sociais.
- Estudos Culturais – campo de teorização e investigação preocupado com a revisão do conceito de cultura, considerada um campo de luta em prol da igualdade social.

O multiculturalismo teve sua origem nos EUA, nos anos 60, em torno dos seguintes conflitos de identidade:

- a) a questão indígena, com o desenraizamento e a assimilação cultural dos povos nativos;
- b) o problema do racismo e da segregação racial;
- c) a questão religiosa, em torno de grupos segregados e de seu comunitarismo;
- d) o problema da base cultural anglo-saxônica das elites políticas e econômicas;
- e) a questão do imigrante e de seu papel na constituição da sociedade norte-americana.

A luta pelos direitos civis desses agrupamentos culturais provocou a reelaboração do pacto social naquele país e ofereceu as bases que firmaram os estudos de multiculturalismo.

A seguir, a aula destacou o fato de que, após os anos 70, a política liberal e a desintegração do bloco comunista interferiram decisivamente nessas discussões sobre as questões multiculturais surgidas e aprofundadas nos EUA.

Do embate entre esses diferentes grupos, empenhados em resgatar sua identidade cultural e seus direitos civis, surgiram, inclusive, as reivindicações em favor de políticas afirmativas.

Você viu ainda nessa aula, prezado aluno, que “políticas afirmativas, ou “políticas de discriminação positiva”, ou ainda “políticas sociais compensatórias” são leis ou intervenções políticas em que o Estado oferece condições especiais a grupos específicos da sociedade, historicamente discriminados.

Em seguida, a aula discutiu as bases filosóficas do multiculturalismo, as quais, segundo Stuart Hall, apóiam-se em cinco grandes avanços na teoria social e nas Ciências Humanas, no século XX: as novas correntes marxistas, a psicanálise, a Lingüística de Saussure, o pensamento de Foucault e o movimento feminista.

Depois, citando Semprini, foram apresentados os quatro principais aspectos do pensamento multicultural:

- a realidade é uma construção;
- as interpretações são subjetivas;
- os valores são relativos;
- o conhecimento é um fato político.

A aula sublinhou que o multiculturalismo se insere no contexto das polêmicas discussões sobre a contemporaneidade e da denominada crise do paradigma da Modernidade. A globalização e o neoliberalismo alimentam essa problematização da diferença, observada num panorama de desigualdade e de discriminação.

Em seu término, a aula lembrou que os problemas discutidos pelo multiculturalismo têm tudo a ver com o que enfrentamos na sociedade brasileira e apontou as três principais zonas de conflitos na discussão da questão multicultural: a Educação, a identidade sexual e as relações interpessoais com as reivindicações de identidade.

Prosseguindo, caro aluno, nesta nossa viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação, cá estamos nós em mais uma parada do trem, numa estação que corresponde a uma aula-síntese. Aproveite-a para reestudar os conteúdos das aulas anteriores, aqui resumidos.

A aula seguinte recebeu o título Ações afirmativas na Educação.

Essa aula começou retomando uma análise histórica do surgimento das ações afirmativas. Além de voltar à descrição do que aconteceu nos Estados Unidos, lembrando que, desde 1937, com a legislação trabalhista exemplificada pelo *The 1935 National Labor Relations Act*, numa ação que proibiu a discriminação de sindicalistas e de operários sindicalizados e obrigou à recondução vítimas de discriminação aos seus postos de trabalho, citou-se o caso da Índia, que, em 1947, implementou ações visando, com um sistema de cotas, a reduzir as desigualdades impostas pelo sistema de castas.

Nesse universo do trabalho, aliás, a aula sublinhou que, entre 1982 e 1996, 25 países adotaram políticas objetivando eliminar a discriminação sexual e racial nas relações de trabalho.

Em seguida, a aula tratou da Educação como um espaço privilegiado para o combate à discriminação social e cultural e para a construção das identidades.

Os pensamentos de Durkheim, de Althusser e de Bourdieu foram utilizados para demonstrar um outro aspecto da escola: seu papel de difusora de valores universais ou dominantes.

Para Durkheim, a escola apresenta-se como um *fato social*, impondo-se aos indivíduos por meio da socialização metódica.

Na visão de Althusser, a escola é um dos *aparelhos ideológicos do Estado* e atua para consolidar e expressar a ideologia dominante.

De acordo com Bourdieu, que utilizou o conceito de *reprodução*, a escola tem papel decisivo no processo de perpetuação da estrutura e das relações sociais, em favor das classes dominantes.

A aula recorreu a outros autores para apresentar uma visão crítica dessas e de outras concepções, como aquelas que representam as correntes críticas da Teoria do Currículo e dos Estudos Culturais. A partir delas, as políticas afirmativas tiveram base para reivindicar, sobretudo:

- a) a inclusão de suas temáticas nos currículos escolares;
- b) o direito de organizar sistemas escolares especiais;
- c) o acesso aos níveis mais elevados da escolarização institucionalizada.

Para finalizar, a aula relacionou algumas reivindicações dos movimentos que defendem uma política afirmativa:

- o movimento negro, lutando para a inclusão, nos currículos, de sua herança cultural;
- os movimentos representativos de mulheres e de homossexuais, combatendo visões deturpadas, na escola, sobre a sexualidade e sua prática na sociedade;
- os grupos indígenas, reivindicando uma Educação indígena que preserve sua identidade cultural;
- os portadores de necessidades especiais, exigindo uma política de Educação inclusiva;
- uma demanda por cotas, sobretudo no ensino superior.

Continuando nossa revisão das aulas, não poderíamos deixar de revisitar a aula intitulada Espaços educativos não-formais. Nessa aula você teve a oportunidade de observar que a escola é uma espaço educativo formal, uma vez que é organizado tendo em vista as normas e as leis, ou seja, é um espaço *instituído*, tema que você já estudou nos primeiros dias de nossa viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação.

Quando falamos em espaços não-formais, estamos nos referindo a todo um processo de formação do homem que independe dos órgãos instituídos. Portanto, devemos dar ao processo educativo uma atenção constante.

Se fizermos uma releitura da Constituição Federal em vigor, nos depararemos com a seguinte frase: “Educação é direito de todos e dever do Estado e deve ser dada na escola, na família e na comunidade.”

Para estudar os espaços educativos não-formais, a aula procurou:

- relacionar o uso dos espaços educativos não-formais com o processo de escolarização regular;
- exemplificar espaços educativos não-formais;
- analisar a importância de usar os espaços educativos não-formais como campos de estágio na formação de professores;
- explicar o que seria a Pedagogia de Museus.

Em função da amplitude do tema, observe que um exemplo foi utilizado – os museus – para que você pudesse compreender a riqueza que existe à nossa volta quando o tema é a Educação não-formal.

Importa, também, lembrar que, na medida em que voltamos o nosso olhar para esse tipo de processo educacional, estamos abrindo um leque capaz de envolver tanto as questões mais gerais quanto as mais específicas do mundo que rodeia nossos alunos. Estamos dando vez e voz à cultura do grupo, à diversidade cultural, a tudo aquilo que se encontra no entorno da vida do nosso aluno mas que, com a rigidez da Educação formal, acaba por ficar de fora, fora do contexto do processo.

Não podemos fechar as portas e deixar de ouvir e de ensinar a música e a poesia da vida, constituindo-se os espaços educativos não-formais num **LOCUS** para que tudo isso aconteça.

Estamos indo de um pólo ao outro, isto é, da temática educação não-formal retornamos a um tema próprio da educação formal: o livro didático na Educação brasileira.

Esse é o tema da aula que você estudou e que merece retomada de alguns pontos fundamentais sobre o assunto.

É bom lembrar que essa aula apresentou os seguintes objetivos:

- analisar o papel do livro didático na escola;
- identificar as principais críticas feitas aos livros didáticos;
- reconhecer alguns critérios de avaliação do livro didático;
- analisar o Programa Nacional do Livro Didático.

Observe que é uma aula que apresenta uma gama de informações que não podem passar despercebidas por todo aquele que faz do magistério a sua profissão.

Locus

É um termo em latim que significa “lugar”.

Vejamos alguns pontos da referida aula.

Numa preocupação com a história do uso do livro didático, a aula apresenta este material no Brasil, intimamente relacionado com a criação do Colégio Pedro II, que se tornou espaço de divulgação e produção de *compêndios* de ensino secundário.

Anteriormente, os *manuals* sofriam forte influência da produção francesa, sendo, em alguns casos, traduções. Só com o advento da República e, especialmente, mais tarde, na década de 1930, com a consolidação de um regime com viés nacionalista, é que houve uma preocupação maior com a produção dos livros didáticos.

Foi em 1937 que o Ministério da Educação e Cultura, chefiado por Gustavo Capanema, criou o Instituto Nacional do Livro (INL), com a função de divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural.

Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Nesse momento, livros didáticos foram definidos como “livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”.

Mais tarde, durante o período militarista, que você já teve oportunidade de estudar em outras aulas, uma nova política do livro didático foi empreendida com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted).

A partir de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual, a partir de uma listagem fornecida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o docente, a cada dois ou três anos, escolheria os livros a serem fornecidos pelo governo para seus alunos.

Após essa revisão histórica, a aula apresentou discussões, críticas e pontos de vista de alguns educadores brasileiros sobre esse tema tão cheio de controvérsias.

Entre tais discussões, vale retomar a leitura sobre as quatro importantes características do livro didático apresentadas. O livro didático é:

- uma mercadoria?
- um depositário dos conteúdos escolares?
- um instrumento pedagógico?
- um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura?

Depois de se debruçar sobre essas discussões, caro aluno, é importante que você faça uma releitura sobre o uso e o abuso do livro didático. Afinal, você será um educador, e deve estar informado e preparado para fazer uso dos livros didáticos que estarão ao seu dispor, oferecidos pelo governo brasileiro.

Como você deve ter observado, essa parte do mapa de viagem levou aos mais diferentes lugares: alguns amplos, abertos – a educação não-formal; outros mais fechados – o livro didático no Brasil; e agora a um tema voltado especificamente para a história da formação docente no Brasil.

Veja que é um leque que se abre e se fecha, no intuito de trazer para você os “ares” necessários para fazê-lo “respirar” como professor. Portanto, tenha um pouquinho mais de paciência e continue conosco nesta viagem. A nossa sala de revisão é, como você observou no início da aula, semelhante à do Sr. Waldomiro.

Finalizando, portanto, esta parte da viagem, ou alcançando as cidades estabelecidas no mapa de viagem, a aula sobre a profissionalização docente no Brasil apresentou os seguintes objetivos:

- a) historicizar a profissão docente no Brasil;
- b) caracterizar o tipo de professor atuante desde o Brasil Colônia até o século XIX;
- c) identificar os principais momentos da profissionalização docente, da Proclamação da República até os dias de hoje;
- d) analisar a importância do ideário escolanovista na profissionalização;
- e) analisar o processo de feminização do magistério;
- f) identificar os principais aspectos da formação do professor na LDB de 1961 e na Lei 5.692/71;
- g) relacionar os anos 80 ao desenrolar da profissionalização docente no Brasil;
- h) analisar os principais aspectos da LDBEN/96 no que diz respeito à formação dos professores.

Temos que convir que não é pouca coisa. Mas como você pode ser um profissional desconhecendo a própria história da sua atividade?

Vamos à revisão!

Essa é uma aula rica em fatos históricos, cuja transcrição acreditamos não ser necessária neste momento.

Importa, porém, que algumas idéias sejam retomadas. Eis algumas delas:

- durante o Brasil Colônia, o magistério era exercido pelos padres jesuítas, que deixaram grande legado educacional;
- no século XIX, a profissionalização docente ainda é muito precária;
- no período republicano, não houve nenhum incentivo à formação dos educadores;
- nos anos 30, com o advento da Escola Nova, houve valorização da formação docente e a Educação passou a ser concebida como fator necessário à reconstrução da sociedade;
- durante o Estado Novo, em 1937, e com a criação do Ministério da Educação e Saúde, houve uma tentativa de normatização da profissão docente, tomando como modelo, para todo o Brasil, o Instituto de Educação, situado no Rio de Janeiro;
- com o advento da Lei 4.024/61, foi instituído o Curso Normal, com duração de três séries, cujo objetivo era preparar o profissional para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Primário;
- em 1971, durante o período militarista, uma nova lei surge, trazendo no seu bojo a preocupação com a formação dos profissionais da Educação. O curso Normal se tornou uma habilitação específica de 2º Grau, para o ensino da 1ª à 4ª séries do 1º Grau;
- com relação às demais séries e graus, a Lei 5.692/71 estabeleceu: habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada pela licenciatura de 1º Grau, em curso de curta duração, para o ensino de 1ª série à 8ª série do 1º Grau; habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena para o ensino de 1º e 2º Graus;
- a partir de 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, a nova LDBEN – que você já conhece porque foi tema de uma das aulas anteriores – com relação à profissionalização do magistério, nos artigos 62 e 63, estabelece os Institutos Superiores de Educação. O artigo 62 diz: A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa aula, tratando da profissionalização docente no Brasil, lembrou ainda o aviltamento das condições de remuneração e de trabalho dos professores.

Esperamos que tenha gostado desta síntese que oferecemos a você. Assim como no trabalho que desenvolve o Sr. Waldomiro, lá naquele seu escritorzinho no vagão do final do nosso trem, esta revisão pretendeu efetuar uma análise e um registro dos principais tópicos que foram desenvolvidos durante este trajeto da viagem. Aproveite bem o que foi revisado e resumido!

Caso algo não tenha ficado claro, retome as aulas e faça uma releitura, visitando cada uma das cidades que compõem este nosso mapa que nos conduz pela Terra dos Fundamentos da Educação, revendo as atividades propostas.

Nossa viagem vai continuar. Lá está o Sr. Waldomiro, pronto para fazer soar seu apito autorizando a partida do trem.

Escola: inclusão e exclusão

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender os conceitos de inclusão e exclusão sociais e escolares, e perceber a importância dessas noções na vida social e na prática educativa.
- Esclarecer os processos de exclusão e segregação sociais e escolares.
- Entender a função das escolas integradora e inclusiva, na atualidade.
- Refletir sobre o papel do docente diante dos processos de exclusão, integração e inclusão sociais e escolares, nos dias de hoje.

Pré-requisito

Para a melhor compreensão desta aula, sugerimos que você reveja a Aula 8, Pensando o homem, em Fundamentos da Educação 1.



INTRODUÇÃO

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças deficientes e bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (Declaração de Salamanca, 3º parágrafo, 1994).

Caro companheiro de viagem, agora vamos nos deter em uma estação muito significativa, de muita importância coletiva, profundamente vinculada ao nosso papel social de educadores. Nesta passagem do nosso percurso, vamos analisar uma questão de grande relevância: a *inclusão* e a *exclusão* sociais e na escola, suas repercussões comunitárias e seu impacto na nossa tarefa em sala de aula.

Começamos o trajeto com a leitura de um parágrafo da Declaração de Salamanca que manifesta o direito de **todas** as crianças poderem estudar e freqüentar a escola. Dizer que **todas** as crianças devem estudar parece algo óbvio, justo, necessário; trata-se de um direito irrevogável de todo ser humano. Porém, não ocorre assim na nossa realidade social: algumas crianças estudam e outras não têm acesso à escola; muitas devem trabalhar sem poder freqüentar a sala de aula; outras são impedidas, ou por terem **dificuldades de aprendizagem** ou por **necessidades especiais**, decorrentes de diversas circunstâncias: físicas, emocionais, sociais etc.

Então, que fazer? Caro professor, eis um problema fundamental. É preciso refletir sobre essas circunstâncias: como é possível integrar e incluir todas as crianças na sociedade e na escola? Eis uma questão relevante na nossa sociedade e no nosso ensino. Para entender essa questão, teremos de esclarecer o que significa **inclusão** e **exclusão**, **integração** e **necessidades especiais**.

Antes de aprofundar esses conceitos, companheiro de viagem, reflita sobre esse trecho da Declaração de Salamanca e também observe as imagens a seguir, nas quais aparecem situações da vida cotidiana: a primeira imagem mostra uma moça com síndrome de Down, dançando e sorrindo. Essa imagem apareceu numa campanha publicitária desenvolvida pela agência Giovanni, FCB para o Instituto MetaSocial (www.metasocial.org.br), em que essa jovem ouvia música, dançava e brincava, **como qualquer outra jovem**. A publicidade finalizava com a frase:

SER DIFERENTE É NORMAL

Uma jovem com síndrome de Down é *diferente*. Isto é, ela é diferente da mesma forma que todos os jovens são diversos uns dos outros. Por isso, ela pode ser modelo televisiva. Essa campanha publicitária visa ultrapassar os velhos critérios de exclusão na nossa sociedade. Pois os "modelos" devem responder, geralmente, a um estereótipo, já cristalizado na mídia: mulheres e jovens devem ser exuberantes, atléticos, esportivos; no possível, louros e de olhos azuis. Uma modelo com Down causa perplexidade, foge ao padrão de beleza. Contudo, a imagem publicitária foi muito eficaz. Colocou a jovem dançando, pulando, fazendo o que qualquer adolescente faz correntemente. Trata-se de incluir um segmento importante da nossa sociedade na atividade televisiva.





Após observar essa imagem, leia a frase que finalizava a propaganda — “Ser diferente é normal” — e comece a pensar no sentido da frase **inclusão social**. Observe, depois, outras imagens da nossa realidade cotidiana, em que as crianças ficam nas ruas, sem qualquer possibilidade de ir à escola, num estado de completo abandono. Comece a refletir sobre o significado da frase **exclusão social e escolar**.



INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Da exclusão à segregação

As diversas sociedades, ao longo dos tempos, agem com mecanismos de inclusão e exclusão social. O que significa isso? Significa que os homens, desde os primórdios da História, consideram um grupo de indivíduos **incluídos** na estrutura comunitária: eles fazem parte desse grupo, possuem direitos e deveres comuns, participam das decisões e atividades gerais. Tais indivíduos são considerados **normais**: eles têm condições para se encaixar nos parâmetros coletivos. Normal é, assim, aquele que segue e se enquadra nas **normas** gerais que orientam a coletividade. Mas há alguns que fogem a esse padrão; esses não seriam considerados **normais**, não se encaixariam nas normas sociais. Esse grupo é **excluído**, destituído dos direitos e/ou deveres de que gozam os primeiros. Isso fica patente, nos primórdios da História, nas sociedades que eram eminentemente nômades, de caçadores e pescadores. Aqueles que não tinham condições de se locomover constantemente, de caçar e pescar como a maioria eram considerados um **fardo**, uma carga que deveria ser jogada fora, literalmente. Assim, vemos que nesses grupos arcaicos a exclusão é uma prática freqüente: os que destoam são abandonados, esquecidos.

Em sociedades mais avançadas da Antigüidade, na Grécia por exemplo, vemos que existia ainda mecanismos de exclusão. Particularmente em Esparta, sociedade que valorizou nitidamente as virtudes guerreiras e os atributos físicos para o combate, aqueles que tinham deficiências físicas de nascença não só eram **EXCLUÍDOS**, mas também literalmente **ELIMINADOS**: eram jogados do alto de uma montanha, tão logo nascidos, para que não chegassem a se tornar peso morto para essa

A sociedade espartana, na Antigüidade, **EXCLUÍA** e **ELIMINAVA** aqueles considerados “anormais”; as crianças com deficiências eram jogadas do alto de um morro, numa forma brutal de segregação.



sociedade. Em Atenas, por sua vez, que cultuava tanto as virtudes físicas quanto as espirituais, os mecanismos de exclusão não eram tão categóricos e terríveis.

Contudo, a exclusão social era muito acentuada. A concepção ateniense **discriminava** claramente os cidadãos e os não-cidadãos. Os que não eram considerados cidadãos, como os escravos, as mulheres e os estrangeiros, não tinham direitos, não tinham acesso à educação, apenas ficavam reduzidos à realização de tarefas corporais, julgadas “inferiores”.

Nesse ponto, como assinala Gadotti, há uma nítida distinção entre corpo e alma, entre tarefas “nobres” e “baixas”. Só mereciam participar das decisões democráticas da cidade os cidadãos; só eles podiam, portanto, ser educados. Como decorrência da exclusão social, surge a exclusão na escola: os segmentos “baixos” não tinham acesso à educação.

Na Grécia, havia dezessete escravos para cada homem livre. E ser livre significava não ter preocupações materiais ou com o comércio e a guerra — atividades reservadas às classes inferiores. O caráter de classe da educação grega aparecia na exigência de que o ensino estimulasse a competição, as virtudes guerreiras, para assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas e as regiões conquistadas. O homem bem-educado tinha de ser capaz de mandar e fazer-se obedecer.

A educação ensinava uns poucos a governar. Se ensinasse todos a governar, talvez apontasse um caminho para a democracia, como entendemos hoje. Entre iguais pode existir o diálogo e a liberdade de ensino; e isso acontecia apenas entre os gregos livres (GADOTTI, 1998, pp. 29-30).

Na Idade Média, continuou vigente uma concepção hierárquica e elitista de Educação. Só alguns grupos tinham direitos políticos e sociais, assim como o acesso à Educação. Na sociedade feudal, só os integrantes da monarquia, da aristocracia e do clero eram incluídos no processo educativo:

Ao lado do clero, a *nobreza* também realizava sua própria educação: seu ideal era o perfeito *cavaleiro* com formação musical e guerreira, experiente nas setes artes liberais. (...) As *classes trabalhadoras* nascentes não tinham senão educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência (GADOTTI, 1998, p. 55).

Além disso, a concepção bíblica é interpretada de tal forma que corrobora os mecanismos de exclusão. Assim, diversas passagens bíblicas são decodificadas para legitimar variadas formas de segregação social. Nessa ótica, por um lado, encontramos os **normais**, aqueles que podiam ser acolhidos por Deus, e, por outro, existiam os **anormais**. Estes têm estigmas: por alguma marca diabólica tinham no seu corpo ou na sua alma deformidades, anomalias. O termo **ESTIGMA**, desde a Antiguidade, alude aos que levam no corpo marcas infamantes. Era comum, entre os antigos, marcar a fogo o corpo de delinquentes ou de pessoas consideradas indignas e degradadas.

ESTIGMA

É uma noção empregada, desde a Antiguidade, para aludir a indivíduos indesejáveis: marginais e delinquentes, cujo corpo era marcado a fogo para que toda a sociedade soubesse que essa pessoa estava estigmatizada. Na Idade Média, esse termo continuou sendo utilizado, aludindo àqueles sujeitos marcados com uma tara ou deficiência física ou mental, decorrente do vínculo com o Diabo, que deveria ser exorcizado.

Na ótica medieval, todos que padeciam transtornos físicos ou psíquicos eram considerados seres **estigmatizados**, separados da Graça divina. **Estigma**, aqui, alude à marca física ou psíquica que denuncia o pecado, a desgraça de alguém afastado de Deus. Alguns relatos bíblicos, particularmente os que aludem a milagres atribuídos a Jesus Cristo, realizando a cura de surdos, mudos, paráliticos etc., consideram que esses estigmas permitem a manifestação da Graça divina, no ato da cura, da supressão da deficiência ou da tara. Resulta evidente que essa consideração dos **diferentes**, daqueles que, conforme se diz na atualidade, são **portadores de necessidades especiais**, caracterizando-os como **estigmas**, resulta numa total exclusão e segregação. Os “anormais” são considerados indivíduos “diabólicos”, o que “provaria” sua procedência pecaminosa, o seu afastamento da senda divina. Isso aparece de forma mais radical naqueles que são considerados “bruxos”, “feiticeiros”, “heréticos”. Trata-se de indivíduos não só afastados de Deus, mas

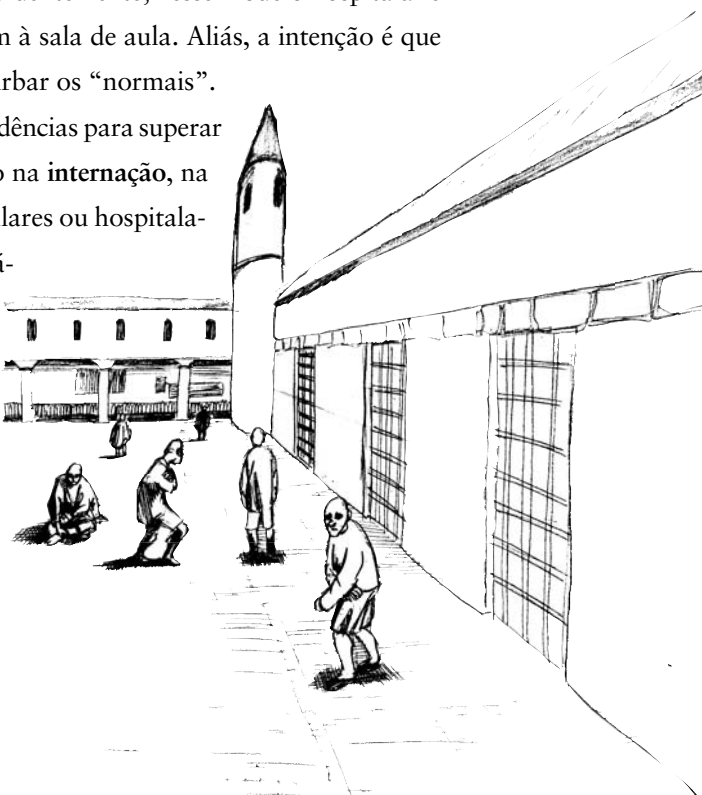
também contrários a Deus; portanto, devem ser punidos, purificados e, na maioria das vezes, eliminados.

Como vimos, nessa fase, que se estende desde a Antiguidade até a Idade Média, existem processos de **exclusão social**. A partir do século XVI, particularmente nos séculos XVII e XVIII, há uma mudança na consideração dos diferentes. Aparece uma outra ótica para lidar com os diferentes, que é a de **SEGREGAÇÃO SOCIAL**. Os que se afastam do padrão dito normal, com problemas físicos ou psíquicos, são considerados **doentes**. Há uma **patologização** ou **medicalização** dos chamados “anormais”. Aqueles que não podem se integrar não são eliminados, porém ficam **confinados** a instituições de “cura” e “guarda”, de “tratamento” das deficiências. Assim, surgem os manicômios, os leprosários, os asilos de deficientes e velhos. A sociedade cria lugares, segregados e afastados do convívio “normal”, onde são depositados e “tratados” os “doentes” e “deficientes”. A reclusão social pretende a “cura” do indivíduo julgado fora dos padrões “normais” da sociedade. Eles devem ser **internados**, para que o processo terapêutico seja intensivo. Na realidade, essas instituições são, geralmente, “depósitos” de indesejáveis. Erguem-se muros para conter os diferentes; a cura, na grande maioria dos casos, nunca acontece. A **internação** torna-se uma reclusão para toda a vida. Evidentemente, nesse modelo hospitalar e asilar, os diferentes nunca chegam à sala de aula. Aliás, a intenção é que fiquem longe dela para não perturbar os “normais”.

SEGREGAÇÃO SOCIAL

Trata-se de uma nova forma de lidar com os diferentes, surgida após o século. XVI. Os ditos “anormais” são considerados “doentes” que devem receber atenção especial, em instituições fechadas: manicômios, asilos etc. Eles ficam segregados do convívio social, em prol da “cura”.

No século XX, existem tendências para superar o modelo de segregação baseado na **internação**, na **reclusão** em espaços fechados, asilares ou hospitalares, calcados numa matriz carcerária, de detenção dos diferentes. Os avanços psicológicos levam à aparição de novos paradigmas sociais e educativos.



Integração e inclusão

Na década de 1960, a *patologização* do problema da aprendizagem se fez com base em uma nova abordagem cuja ênfase era posta em distúrbios neuropsicológicos tais como a deficiência intelectual supostamente associada à desnutrição e a hiperatividade causada pelas disfunções cerebrais mínimas (...) (LISITA e SOUSA (org.), 2003, p. 200).

ESCOLA INTEGRADORA

A partir da década de 1960 surge uma nova forma de lidar com aqueles que têm dificuldades físicas e/ou psíquicas; trata-se da tendência que visa a integrar os diferentes à escola, realizando um processo de preparação prévia, antes de recebê-los no ensino convencional. Surge a educação especial, direcionada aos portadores de necessidades especiais. Há professores com especialização no tratamento desses alunos especiais. Num momento posterior, uma vez que esses alunos receberam tratamento diferenciado, poderiam integrar-se na sala de aula com a turma dita “normal”.

Conforme manifestam Lisita e Sousa, depois de 1960 há uma mudança para lidar com aqueles que apresentam dificuldades físicas ou psíquicas no aprendizado. Criam-se categorias psicológicas para interpretar esses indivíduos diferentes. Aparecem termos como “anormal, retardado, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado” para explicar o insucesso escolar. Há uma “medicalização do processo de aprendizagem” (idem). Decorrente dessa nova ótica, surge a tentativa de **integrar** esses sujeitos com problemas de aprendizagem. Cria-se o “ensino especial”, nova modalidade com a missão de acompanhar, com tratamento médico, com atendimento individualizado, os que têm dificuldades no aprendizado: “O *ensino especial*, uma modalidade de educação destinada ao atendimento escolar de crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, ou seja, aquelas que fracassavam na escola, ganhou ampla divulgação no período” (p. 201).

O ensino especial está baseado na tentativa de *preparar* o aluno com dificuldades para ajudá-lo a atingir, após um processo gradual, o ensino dito “normal”:

O aluno, nesta fase, passa a ser preparado para ser integrado ao processo dito normal. O aluno é trabalhado, lapidado para acompanhar o ensino das escolas regulares e, quando não consegue se adaptar, é enviado de volta às escolas ou salas especiais (RABELO e AMARAL, 2003, p. 212).

O princípio que fundamenta uma primeira versão da concepção de **integração** escolar — veremos que atualmente a **integração** é pensada como um processo complementar ao da **inclusão** — consiste na ótica médica que visa à melhora **gradual** daquele que tem dificuldade no aprendizado. Essa concepção, de base eminentemente biológica ou

médica, deixa em segundo plano os problemas **sociais** que determinam as dificuldades de aprendizado. A imagem que sintetiza o processo integrador é a de **cascata**: o aluno vai pulando diversos patamares — como galgando diversos degraus de uma cascata — até chegar a estar “apto” para assistir às aulas ditas “normais”.

Qual o principal pressuposto dessa concepção integradora? O aluno deve ser treinado, iniciado, para chegar ao âmbito da escola “normal”. O ensino especial seria um passo prévio, preliminar, até atingir a escola convencional.

Esse modelo integrador foi questionado por deixar em segundo plano a origem social da maior parte das dificuldades dos alunos julgados “especiais”. Também foi questionado o lugar da escola **integradora**.

Os críticos da escola integradora se perguntam: não seria necessário que a escola, ela mesma como instituição, se preparasse para receber todos os alunos, com suas diversas dificuldades físicas, psíquicas, econômicas, étnicas, sociais? Não deveriam ser transformados os professores, os diretores, os funcionários, as instalações escolares e todo o âmbito docente para acolher todos os alunos na escola?

Surge o paradigma da **ESCOLA INCLUSIVA**: “Nesta, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas o processo inverso: as instituições educacionais é que têm de se modificar para atender à demanda da diversidade humana” (idem).

Esta nova escola deve ser pensada não com a imagem da cascata — em que o aluno “deficiente” galga degraus rumo à “normalidade” —, mas sim com a do **caleidoscópio**, em que o âmbito escolar acolhe a riqueza das diferenças. Trata-se de um espaço multiforme, em que todos são diferentes — todos têm “necessidades especiais”, conforme suas peculiaridades, sua singularidade, sua história pessoal — e a figura desse encontro escolar é imprevisível e riquíssima, mutável, como mutáveis são todos os seres humanos. Daí que a sala de aula inclusiva desenhe uma bela imagem multifacética: caleidoscópio humano em permanente mudança.

ESCOLA INCLUSIVA

Deve acolher todos os alunos com suas diferenças e dificuldades, sejam psíquicas, físicas, sociais, étnicas etc.

Todos os alunos têm “necessidades especiais”, já que todos são sujeitos únicos e singulares.

Exclusão, integração e inclusão hoje

Caro companheiro de viagem, você deve ter percebido que o processo para chegar a uma escola que acolha todas as crianças – como reza a Declaração de Salamanca – não tem sido fácil, ao longo da História. Ao contrário, a exclusão e a segregação predominaram durante muitos séculos.

E que acontece hoje? Nos primórdios do século XXI, na era da informática, das comunicações instantâneas, da “sociedade da informação”, será que a escola, de fato, integra e inclui todas as crianças? Numa sociedade como a brasileira, com um enorme território, com grupos diversos, com cidadãos de diferentes etnias e religiões, será que todos estão integrados na comunidade, na escola? Candau responde negativamente:

Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. As diferenças se transformam em desigualdade, através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais (CANDAU, 2003, p. 15).

A tradição, na nossa sociedade, foi marginalizar grandes parcelas da população. Na escola, são banidos, excluídos, não só aqueles que têm “necessidades educacionais especiais”, mas também diversos grupos: negros, mestiços, pobres, nordestinos, homossexuais, gordos, mulheres, suburbanos etc. A exclusão social se perpetua na sala de aula:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola (CANDAU, 2003, p. 24).

A sala de aula é um “microcosmo” que espelha o “macrocosmo” da sociedade: os que são excluídos na sociedade também são preteridos ou rejeitados na escola. Porém, as concepções mais progressistas pretendem mudar tanto a sala de aula como a sociedade. Trata-se de um processo de ida e volta: mudar na Educação para mudar a sociedade, mudar a sociedade para mudar a escola. Essa tendência à democratização do ensino, a integrar e incluir todas as crianças, encontra múltiplas

dificuldades. A mais marcante é a nova relação de forças existente no mundo globalizado, guiado fundamentalmente pelas necessidades do mercado, em que o lucro é colocado no primeiro lugar. Nesse sentido, Gentili assinala que “podemos dizer que esse conjunto de discursos, idéias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 1990” (1998, p. 16). O interesse público de oferecer educação para todas as crianças é postergado pelo ensejo de criar um universo de *clientes*, de consumidores educacionais. Não importa, portanto, incluir os educandos, mas ampliar a clientela: “Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual” (idem).

Caro colega de viagem, você percebe que, na Educação atual, neste momento neoliberal por que passam nosso país e o mundo, criar uma escola inclusiva para todos é um sonho difícil de se realizar. Não é através desta aula que poderemos equacionar essas sérias dificuldades sociais e educacionais. Porém, algo menor — contudo muito importante — podemos fazer: tomar consciência da situação. Esclarecer o panorama de exclusão, inserção e inclusão escolar na atualidade. Tentamos refletir com você sobre esses mecanismos. Por um lado, há um fenômeno mundial econômico — a globalização e a glorificação dos mercados e do consumo individual — que acentua a exclusão; por outro, existem tendências à inclusão e à inserção social e escolar. Talvez você possa participar e trabalhar em prol desta segunda alternativa.

Na atualidade, existe uma grande reflexão sobre a inserção e a inclusão. Inclusive, há alguns autores que as consideram processos opostos, contraditórios. Outros pensam que a inclusão não pode eliminar a integração, já que, mesmo numa escola para todos e com todos, é necessário atender às necessidades dos que têm deficiências específicas. Assim, será necessário, por exemplo, que os surdos e mudos sejam contemplados no processo de inclusão. O professor deve conhecer as técnicas específicas para integrar esses portadores de necessidades especiais. Em tal panorama, para incluir é preciso integrar.

Neste trajeto da nossa viagem, colocamos apenas os alicerces dessa problemática teórico-prática da nossa sociedade e da nossa escola. Nas paradas seguintes, 10, 11 e 12, você continuará aprofundando a questão da inclusão e da exclusão na escola.

RESUMO

Esta aula mostrou diferentes modalidades de inserção e exclusão social e escolar, em momentos históricos diversos. Analisamos a exclusão social dos considerados “anormais” em épocas pré-históricas, assim como na Grécia Antiga. Abordamos os procedimentos da Idade Média, quando os que padeciam de doenças físicas ou psíquicas eram considerados **estigmas**: detentores de marcas diabólicas que deviam ser exorcizadas ou eliminadas. Focalizamos a segregação imposta, nos séculos XVI, XVII e XVIII, aos considerados doentes, com o confinamento em hospícios, asilos e outros lugares de atendimento clínico, sendo, na maioria das vezes, separados da educação formal. Analisamos o surgimento da teoria da integração, na segunda metade do século XX, em que os que tinham necessidades educativas especiais eram *preparados* para chegar ao ensino dito normal. Abordamos a inclusão escolar atual, que tende a incorporar todas as crianças, sem exceção, preparando a escola para acolher a todos com suas diferenças e dificuldades. Finalmente, refletimos sobre a exclusão, a inclusão e a inserção escolar, nos dias de hoje, diante de uma realidade neoliberal que parece intensificar os mecanismos de exclusão.

EXERCÍCIOS

1. Reflita sobre o papel dos considerados “anormais” nos primórdios da História e na Grécia Antiga. Qual a sua opinião sobre a segregação e, até, a eliminação dos considerados incapazes?
2. Discuta o conceito de “estigma” atribuído aos considerados enfeitiçados, bruxos, anormais, heréticos etc. durante a Idade Média.
3. Analise o papel do ensino especial na escola integradora. Comente o processo de “preparação” do aluno com necessidades educacionais especiais.
4. Analise o papel da escola inclusiva nos nossos dias. Discuta com seus colegas o papel do professor, dos diretores, funcionários e alunos nessa escola.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu entender os motivos que levaram a excluir e eliminar os diferentes, na pré-história e na Antigüidade? Você entendeu por que eram segregados ou eliminados os “estigmatizados” na Idade Média? Você conseguiu perceber as ditas “razões terapêuticas” que levavam a segregar, em instituições fechadas, os julgados deficientes físicos nos séculos XVI, XVII e XVIII? Você entendeu as diferenças entre escola integradora e inclusiva? Conseguiu perceber que a escola integradora tenta preparar o aluno para o ensino e, ao contrário, a inclusiva é aquela em que a própria instituição se prepara para receber todos os alunos, sem exceção? Você compreende que, na atualidade, além das propostas inclusivas e integradoras, a tendência econômica neoliberal acaba criando uma situação contrária, de exclusão e segregação? Caso tenha conseguido entender essas questões, vá em frente! Você está prestes a chegar às próximas paradas da nossa viagem e aprofundar a discussão sobre inclusão e exclusão social e escolar. Caso não tenha conseguido, volte e leia novamente, com calma, esta aula sem dúvida, **você não será um excluído neste aprendizado!**

Mecanismos e dispositivos de exclusão / inclusão – em uma perspectiva da Psicologia da Educação

AULA

10

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender os processos educacionais no âmbito das relações entre cultura, Educação, aprendizagem e desenvolvimento.
- Conhecer as características fundamentais da organização social da Educação e dispor de alguns critérios que permitam analisar as peculiaridades das relações entre professor e aluno.



Ao começar mais uma viagem pelo território da Psicologia da Educação, vamos visitar uma pequena exposição histórica que mostra a relação entre professor e aluno na escola brasileira. Afinal, falar de mecanismos e dispositivos é trazer à tona um conjunto de invenções culturais destinadas a ser usadas em espaços e organizações sociais, como é o caso da escola. Como a palavra invenção tem sentido muito amplo e sempre nos remete a algum objeto concreto, prefiro limitar seu uso a algo abstrato que foi criado para ser usado no nosso cotidiano para facilitar nossas vidas, algo que diz respeito aos nossos relacionamentos sociais como, por exemplo, o *bom-dia* que damos aos nossos vizinhos, o *por favor*, quando pedimos para alguém nos servir ou nos ajudar; são pequenas regras de civilidade que garantem o bem-estar social. Mas nem todas as pequenas regras são cordiais e amáveis; muitas são amargas e antipáticas e, lamentavelmente, agem como mecanismos excludentes, afastando pessoas consideradas indesejáveis ao convívio social. Pois é... agimos assim, muitas vezes, sem perceber o que estamos fazendo e por que nos comportamos dessa maneira. Assim acontece nesse lugar social chamado escola; por isso, visitaremos a relação entre professor e aluno e, com ajuda da Psicologia focaremos nossa atenção nos mecanismos e dispositivos presentes na escola.

A maternidade é um encargo vitalício para as mulheres, porque há laços afetivos, interesses político-econômicos relacionados à descendência e à necessidade de integrar o imaturo (crianças e adolescentes) à sociedade pelo disciplinamento das *tendências naturais*, denominado *socialização*. Com isso, a maternidade se transforma em uma tarefa monumental: a mãe precisa do apoio de várias pessoas e instituições. Em muitas sociedades tribais, por exemplo, todos os adultos sentem-se responsáveis por todas as crianças, cuidando de sua segurança, transmitindo-lhes suas interpretações sobre o mundo e ensinando as técnicas que garantem a subsistência em seu ecossistema.

As sociedades ocidentais, no entanto, não dão tanta importância nem à maternidade nem à socialização, mas as reconhecem como atribuições exclusivamente femininas. Por sofrerem com esse descaso, cansaço e bloqueio na participação efetiva na esfera social, muitas mulheres vêm delegando, desde a Antiguidade, algumas tarefas próprias da maternagem a escravas e servas. Por exemplo, as egípcias e romanas ricas recorriam a amas-de-leite que, além de amamentarem, cuidavam diuturnamente dos bebês.

Nos séculos XVII e XVIII, as francesas enviavam os recém-nascidos para o campo, onde eram criados por negligentes amas mercenárias até os quatro anos de idade. As mães não se preocupavam com o alto índice de mortalidade dos bebês enquanto eles estavam sob a guarda dessas mulheres, desde que fossem aliviadas do peso da maternagem (BADINTER, 1985).

Durante o período colonial e o Império, as sinhás brasileiras usavam os serviços de leais mucamas e mães-pretas, que realizavam diligentemente todos os desejos dos *sinhozinhos* e *sinhazinhas*. As crianças ficavam confortavelmente instaladas na casa-grande, beneficiando-se do trabalho escravo, principalmente em relação aos seus problemas pessoais.

Essa ascendência dos brancos manteve-se ainda após a Lei Áurea, de 1888, através de diversos artifícios. Como as mulheres das elites rejeitam as tarefas domésticas, elas contratam uma estranha para cuidar, especialmente, das crianças e da alimentação da família, pagando salário abaixo do custo de subsistência. Mães de classe média são também dependentes dessa mão-de-obra, porque não conseguem conciliar suas atribuições profissionais com os encargos da maternagem, por causa da pequena participação dos maridos em atividades classificadas como femininas e da precariedade da rede de apoio familiar ou social para suprir eficientemente a ausência materna.

Conseqüentemente, as babás criam os filhos dos que pertencem às classes privilegiadas e se transformam em importante referência para o comportamento dessas crianças, visto que convivem com elas por muito mais tempo que os próprios pais. Não podem, entretanto, exercer influência plena, nem pela autoridade nem pelo exemplo, porque tais intervenções lhes são subalternas na relação de trabalho e não integram o universo simbólico de seus patrões. Isso significa que há um impasse estrutural, porque o agente socializador é submisso ao imaturo, não lhe cabendo negar qualquer desejo ao (à) patrãozinho (patroazinha). Dessa forma, a criança brasileira não aprende que existem deveres em oposição a seus direitos e, de maneira arrogante, impõe normas, métodos, conteúdo e cronograma de sua conduta ao responsável pela sua integridade física e mental durante a maior parte do dia. Isso fomenta seu egocentrismo, tornando-se avessa àquela autoridade e, em conseqüência, à realização de qualquer esforço físico ou mental para solução de seus problemas cotidianos.

Esses procedimentos caracterizariam a terceirização da maternidade. Ver Castro (1996).

Vale lembrar que empregada doméstica, nos moldes de subordinação próprios do Brasil, não existe em países desenvolvidos.

Esse comportamento fica diametralmente oposto ao modelo adequado de socialização, pois implica repressão de desejos, aceitação de normas sociais, formação de atitudes solidárias e assimilação de conhecimentos, para que o cidadão supere suas dificuldades enquanto circula em ambientes públicos respeitando o outro. Os pais, muitas vezes, reforçam aquela distorção ao tratar a empregada, diante do filho, como uma pessoa inferior, pois ela não toma refeições com a família, dorme em quarto acanhado e precisa obedecer a todas as ordens sem contestá-las. Além disso, é raro alguém coibir os maus-tratos das crianças praticados contra elas.

Jovens socializados segundo esse modelo sentem-se onipotentes e inatingíveis levam o preconceito para a escola, que no século XX, foi definida pelo mundo ocidental como a instituição social adequada para educar os imaturos pelos parâmetros estabelecidos pela sociedade democrática, pela realização de exercícios que visam a permitir a assimilação de técnicas, atitudes e ideais sistematizados por inúmeros filólogos, matemáticos, historiadores ou geógrafos. Mas a rotina da criança das classes privilegiadas não era essa; ela sente, pela primeira vez, a limitação de seus direitos, quando percebe a imposição de deveres e, conseqüentemente, a frustração de seus desejos. Ao supor que a professora compõe, com sua babá, o grupo de empregados que existe para servi-la, ela desafia as ordens daquela, principalmente quando lhe é cobrada uma produção considerada maçante, sem lhe ser oferecida atenção especial, entre dezenas de colegas.

Agora, analisemos uma outra realidade social; pensemos nas babás e empregadas domésticas (as que servem às camadas privilegiadas da população brasileira) que precisam deixar seus filhos pequenos em creches públicas (quando conseguem vaga), ou em casa, aos cuidados dos mais velhos que, além de terem de executar as tarefas domésticas, também têm de freqüentar as escolas públicas. Sabemos quanto essas instituições ainda se conservam burguesas e como é sofrido para as crianças provenientes das camadas populares se integrarem nesse modelo social imposto. Por não conseguirem se adaptar prontamente, despertam a rejeição dos professores, o que torna ainda mais difícil para elas responderem às exigências escolares. A escola é um universo que ainda não se ajustou ao cotidiano desses excluídos que assumem compromissos com a família precocemente, não dispõem de infra-estrutura doméstica que lhes permita realizar os exercícios escolares e não contam com orientação efetiva dos pais para decifrar esse universo simbólico-ideológico alheio ao seu cotidiano.

Assim, os mecanismos e dispositivos de inclusão nas escolas particulares, criadas para atender as camadas privilegiadas, acentuam seus privilégios sociais historicamente adquiridos, mas pagam o preço de terem de suportar constantes conflitos, que decorrem de três causas básicas: os alunos chegam imbuídos de valores absurdos, existência de graves distorções teóricas para a educação e o fato de a elite brasileira avilta sistematicamente o professor. Esses três problemas comprometem ainda mais a principal instituição das sociedades urbanas – a escola –, porque essa organização, com alta concentração de imaturos, não confere autoridade ao profissional responsável pelo processo de socialização. Em consequência, a escola torna-se permissiva demais para quem não admite os limites indispensáveis à convivência com muitas pessoas, para escamotear sua ineficiência e agradar seus usuários insatisfeitos, em sua ambígua condição de alunos-consumidores.

Antigamente, os alunos pertencentes às elites não agiam dessa maneira, porque o professor tinha *status* correspondente ao de seus pais; isto é, pertencia também às classes privilegiadas. Era tratado com muito respeito por toda a sociedade e pelos colégios onde trabalhava. Apresentava-se para o trabalho usando os signos próprios de sua condição social e não tinha participado da contestação à autoridade para repelir o governo militar que reprimiu severamente os brasileiros entre 1964 e 1985.

Nessa época, as transformações socioeconômicas permitiram que uma parcela considerável da força de trabalho com alta qualificação buscasse novas profissões. Ao mesmo tempo, as proposições perversas para subjugar a rede pública de ensino encaminharam, ao abandono do magistério, os professores oriundos das classes privilegiadas. O exercício do magistério tornou-se, pois, uma ocupação mal remunerada e avilta-da por considerações desabonadoras das elites, das autoridades e dos empresários da Educação.

Essa situação adversa – ou seja, esse conjunto de mecanismos e dispositivos histórico-sociais de exclusão de uma profissão digna – permitiu, então, que aqueles alunos enquadrassem os docentes na categoria de empregados; eles acreditaram que poderiam manifestar desprezo, porque um professor já não pode ostentar, atualmente, signos de riqueza, como roupas elegantes, carros de luxo e endereços nobres.

O reprodutivismo e a educação transformadora são maneiras distintas de apresentar as consequências da Educação para a população menos privilegiada.

O professor está também vulnerável a mecanismos de intimidação dentro e fora da escola, porquanto pais poderosos recorrem constantemente àquele comportamento para obter privilégios para sua prole sem, entretanto, inquietar-se com a qualidade das aulas oferecidas e o desempenho escolar de seus filhos. Durante as crises econômicas e as constrições do mercado de trabalho, esse risco torna-se bem maior, pois muitos professores temem pelo próprio destino profissional, se não aceitarem as exigências de seus alunos.

Sinhazinhas e sinhozinhos do mundo contemporâneo não se preocupam com a qualidade da Educação; possuem muita confiança em seu futuro e não precisam inquietar-se com sua inserção no mercado de trabalho, pois sua subsistência está assegurada pelo patrimônio que herdarão da família. Esses estudantes visam apenas a um diploma que lhes dê legitimidade para pleitear absorção profissional por organizações públicas ou privadas, independentemente do conhecimento adquirido. Reconhecem, portanto, que terão acesso garantido aos melhores postos de trabalho, se usarem eficientemente sua rede de relações com os controladores do sistema produtivo; sabem que apadrinhamento e nepotismo predominam, ainda, sobre capacitação técnica e postura profissional nos processos de seleção realizados pelas organizações brasileiras. Conseqüentemente, não precisam empenhar-se nos estudos para ter uma educação esmerada.

Cabe lembrar ainda que no sistema educacional brasileiro, o Estado ignora esses problemas que foram decisivos para a deterioração da imagem do principal responsável pela escola, ao admitir a submissão do agente socializador às determinações do imaturo. Quando, no cenário educacional moderno, surgiram recursos tecnológicos para a informação, administradores e supervisores inexperientes em sala de aula decidiram suavizar as experiências escolares, classificadas como traumáticas para os alunos, em detrimento do saber e da formação sistematizada, por meio da fórmula: *aprender brincando*. Não levaram em consideração que a interação entre professores e alunos só pode ser profícua quando a estrutura escolar está sedimentada no compromisso com as atividades indispensáveis aos processos de ensino e de aprendizagem, além do respeito mútuo entre adultos habilitados para transmitir conhecimentos que envolvam, também, a formação de uma mentalidade crítica e crianças /jovens receptivos a essa prática. Desconsideraram inclusive o quanto de esforço esse trabalho docente demanda.

Talvez tenha sido proposital a erosão do prestígio dos professores, pois empresários da Educação e governantes têm-se beneficiado bastante com esse processo de demolição do trabalho docente. Os primeiros conseguem administrar bem seus negócios: vender ensino com satisfação plena de sua freguesia, enquanto atemorizam os professores com ameaça de demissão, caso não satisfaçam às exigências do alunado, independentemente da aprendizagem. Enquanto isso, as autoridades educacionais do governo anterior (Fernando Henrique Cardoso) gestaram em território brasileiro políticas sociais definidas pelos credores internacionais, que almejam mão-de-obra qualificada que atenda às exigências do mercado de trabalho, mas não desejam produção de conhecimento no país, para que não haja criação de tecnologia e, como consequência, continuarmos dependentes das nações soberanas no contexto mundial.

Os professores não têm recebido orientação adequada para cativar os alunos (tanto os mais ricos quanto os mais pobres), pois isso implicaria despesas extras e, sobretudo, formação de líderes eficientes e temidos pela classe dominante. Além do mais, profissionais competentes estariam aptos a receber salários elevados e rejeitariam apadrinhamento político, ao se darem conta de sua nova sintonia com a modernidade. Autoridades e empresários da Educação preferem, dessa forma, que os docentes se mantenham como figuras inexpressivas, ou até mesmo grotescas, por transgredir princípios elementares de apresentação diante de seu público. Tudo isso junto justifica a fórmula: remuneração insignificante para quem tem formação universitária mais tratamento inferior conferido à corporação com o estereótipo: *os professores antigos sabiam ensinar; os atuais não têm berço e assumiram o magistério porque não têm competência suficiente para seguir outras profissões.*

Vimos como os mecanismos e dispositivos de exclusão social agiram de fora para dentro da escola e de fora para dentro das pessoas, em seus eus. Pois é... apesar das contestações das teorias educacionais que criticam certo psicologismo que molda as teorias e as práticas da Pedagogia moderna e contemporânea, na verdade as pedagogias de todos os matizes políticos não conseguem existir sem a Psicologia.

A condição de possibilidade de cada versão do sujeito contemporâneo é a pessoa como eu psicológico, um ser dotado de afetividade e de emoções a serem satisfeitas, um espaço de objetividade que pode ser dominado por um conhecimento positivo e técnicas racionais (ROSE, 1996, p. 165).

Tais problemas são encontrados também no Ensino Superior e, sem querer desmerecer os outros segmentos, mostram-se ainda mais graves, pois adultos relapsos querem determinar as normas e o professor sente-se mais ameaçado, principalmente quando se trata de uma professora em relação a um aluno. Aliás, não é raro que surjam agressões físicas e/ou morais nesse segmento do sistema educacional, incluindo as universidades públicas.

O construtivismo pedagógico da década de 1990 é um exemplo do impacto recente da Psicologia nos currículos escolares brasileiros.

A Psicologia é uma disciplina que normaliza o processo de desenvolvimento humano, possibilitando que a conduta do indivíduo seja objeto de cálculo, através de um conjunto de tecnologias intelectuais e humanas. É a Psicologia que fornece os exercícios e os modos de operar sobre os indivíduos e suas almas. O largo uso de dispositivos como biografias, memórias, narrativas sobre si mesmo, que incluem nos currículos críticos aspectos da história passada ou presente do sujeito, constitui um exemplo do forte impacto da Psicologia na Pedagogia e nos currículos escolares progressistas.

Contemporaneamente, a subjetividade e a individualidade não podem ser objeto de discurso sem que se faça referência aos saberes da Psicologia. Os *experts* em comportamento humano tomam por objeto o governo do eu e da conduta, aconselhando, sugerindo, colocando em debate, incitando certos comportamentos e valores que constituem a normalidade da conduta em diversas idades e em diversas áreas: sexual, afetiva, profissional etc. (ROSE, 1996).

A Psicologia, como aponta Rose (1996), tem imensa capacidade para espalhar-se facilmente por outros saberes e práticas que lidam com as pessoas e suas relações; foi ela responsável (e ainda o é) por uma certa unificação dos regimes de subjetivação em torno da idéia das pessoas como eus de autonomia, de escolha e de auto-responsabilidade, desejosas de auto-realização e levando suas vidas como um tipo de empresa deles mesmos.

Os diferentes *regimes do eu* que supõem o pluralismo ético contemporâneo operam, segundo alguns, *a priori*, como a autonomia e a responsabilização pelo eu, incitando os indivíduos a uma hermenêutica reflexiva que estimula o autoconhecimento e o autodomínio.

Sei, como psicóloga, que a Psicologia pode ser um valioso instrumento de saber para a prática docente, mas também sei o quanto pode ser perigosa, pois seu passado já provou que ela é capaz de ser usada para excluir, rotular e desqualificar os alunos. Ainda está por ser construída uma pedagogia inclusiva. Creio que cada sala de aula desse imenso Brasil deve inventar uma maneira de praticar a autonomia, a escolha, a auto-responsabilidade, o autoconhecimento e o autodomínio. A sorte está lançada, e é esse o desafio para o século XXI. Termina esta deliciosa viagem com um poema, pois nosso cansaço intelectual precisa de um bálsamo.

Eu quero uma escola

Moaci Carneiro

Eu quero

Uma escola-relicário

Com jóias do Imaginário

Eu quero

Uma escola-alegria

Com sentido de harmonia

Eu quero

Uma escola com enredo

Cheia de sonho e aconchego.

Eu quero

Uma escola-expressão

Da vida, sem restrição.

RESUMO

A aula tratou dos mecanismos e dispositivos de exclusão/inclusão presentes na relação professor/aluno. Ao passear pela história da maternagem no mundo até o Brasil colonial e do império, foi ficando claro quanto o autoritarismo das classes privilegiadas brasileiras tem prejudicado nossas escolas. Vimos, também, a presença da Psicologia indicando novos caminhos para alunos e professores, através da criação de novos dispositivos de inclusão que contemplem a auto-responsabilidade, o auto-conhecimento, a autonomia e a escolha dos sujeitos ensinantes e aprendentes.

AUTO-AVALIAÇÃO

Que mecanismos e dispositivos você usa em sua sala de aula para administrar problemas disciplinares?

Na sua sala, você presencia episódios de exclusão entre os alunos no que se refere às tarefas escolares e/ou às brincadeiras na hora do recreio? Como você lida com esses episódios?

Você tem facilitado a inclusão de alunos rejeitados pela turma em trabalhos de grupo?

Você tem se sentido menos profissional por ser professor(a)? O que você pode fazer para mudar essa situação de desprestígio profissional?

Mecanismos e dispositivos de exclusão social

AULA

11

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar a questão da exclusão social através de mecanismos econômicos e étnico-culturais.
- Analisar a função da escola brasileira como um fator relevante de exclusão das minorias sociais.

Pré-requisitos

Aulas 1 e 2, sobre o Banco Mundial.



Oh! mundo tão desigual
Tudo é tão desigual...
De um lado esse carnaval
De outro a fome total

(Gilberto Gil)

O SIGNIFICADO DE EXCLUSÃO SOCIAL

Na nossa viagem de trem, vemos que há vagões de diferentes categorias para os passageiros. Os mais abastados ficam em vagões de luxo, com serviço de bordo requintado, ar-condicionado e calefação, aparelhos de vídeo e som muito sofisticados, cabinas bem-acabadas e altamente confortáveis. Outros passageiros têm acomodações menos luxuosas, mas também gozam de um relativo conforto, com boas refeições, poltronas-leito e aparelhos de vídeo e som. Um terceiro grupo, porém, tem de viajar em vagões de poltronas comuns, onde não há serviço de bordo nem som ambiente; comem ou o que trazem de casa ou o lanche barato que compram no vagão-lanchonete; suas roupas e acessórios são bem mais modestos que os dos outros tipos de passageiro. Não há mistura entre os três grupos nas alas e nos portões de embarque da estação. Durante a viagem e o desembarque há pouquíssimo contato entre eles, a não ser alguns esbarrões nos corredores do trem e na plataforma da estação. Entretanto, não podemos esquecer do grupo formado por aqueles indivíduos que sequer podem tomar parte nessa viagem. A eles não foi permitido embarcar por falta de recursos para comprar o bilhete. Sua vida se divide em comer, vestir, morar de qualquer jeito, contando com a sorte para não morrer.

As três classes sociais tradicionais na estratificação social capitalista são organizadas por critérios econômicos, culturais e políticos (STAVENHAGEN, 1977).

Os três grupos distintos anunciados representam as classes sociais tradicionalmente estabelecidas numa sociedade capitalista: alta, média e baixa. O quarto grupo é representado pelos despossuídos de vez e de voz. Eles são os miseráveis, famintos, sem-teto etc., conhecidos, genericamente, pelo nome de excluídos, por não possuírem importância econômica, cultural e política na nossa sociedade. Não podemos também esquecer o fato de que, não por acaso, muitos deles não são brancos, nem do sexo masculino, nem adultos. Isso significa dizer que a exclusão social, em países como o Brasil, é maior para os negros (pretos e pardos), indígenas, crianças, jovens e mulheres.

Ao longo das últimas décadas, os mecanismos de proteção do bem-estar social, propiciados pelo Estado de Bem-Estar Social, começaram a ser desmantelados por causa dos programas econômicos neoliberais implementados em vários países do mundo, inclusive nos subdesenvolvidos. Isso pôs as classes média e baixa em posição de maior vulnerabilidade, porque não puderam mais contar com a qualidade dos serviços públicos de alcance social: educação, saúde, transporte etc. Se esse fenômeno provocou uma tragédia na vida de milhões de pessoas nos países desenvolvidos, pode-se dizer que o estrago foi muito maior para aqueles que vivem em países subdesenvolvidos. Com o declínio de tais condições, não somente ocorreu uma perda do padrão de vida das classes média e baixa, como também aumentou muitíssimo o número de pessoas que sequer poderiam sonhar com algum tipo de sobrevivência material razoavelmente digna. Desse modo, elevou-se bastante o percentual de excluídos no Terceiro Mundo, afetando a região da América Latina e, obviamente, o Brasil.

Então, conforme dissemos, é muito comum vermos pessoas que estão do lado de fora do trem ou da estação; não participam da viagem como os demais. Temos aqui uma metáfora, simbolizando que elas são excluídas do sistema social. No entanto, isso pode e deve ser relativizado. Justamente porque entre a inclusão e a exclusão total há várias nuances, com zonas intermediárias e tonalidades diferentes. E, ainda, as pessoas podem contar com a ajuda de algumas entidades que trabalham para amenizar a sua situação. Por exemplo: dizemos que um catador de lixo está excluído da vida social porque ele não tem emprego, acesso à educação, saúde etc. Não podemos, todavia, esquecer que existe a possibilidade de ele pertencer a uma cooperativa de catadores de latinhas de alumínio. Se ele arrecadar pelo menos um salário mínimo por mês, certamente poderá comprar alimentos básicos, participando, ainda que minimamente, da vida social como consumidor. Porém, não podemos dizer que tal pessoa participe satisfatoriamente da sociedade. Por essa razão, diz-se que ela está excluída dos benefícios e das responsabilidades, expressos nos direitos e deveres supostamente estabelecidos para todos (CASTEL, 2000).

As análises sociológicas das mudanças na estruturação da educação brasileira podem ser vistas nas políticas atuais, adotadas para o Ensino Médio e Superior, expandindo as suas vagas (NEVES, 2002).

MECANISMOS DE EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Em nossa sociedade, a Educação é um dos meios mais importantes para que tenhamos acesso às ocupações disponíveis no mercado de trabalho e de consumo. Por isso, a maior parte das pessoas sabe que precisa enfrentar as várias séries e graus do sistema de ensino. Nisso está implícito o objetivo de “ser alguém na vida”, que só pode ser conseguido através da Educação formal. O sistema educacional poderia ser visto, assim, como uma grande máquina de produção de pessoas com qualificação suficiente para fazer as engrenagens funcionarem.

Mecanismos econômicos de exclusão

Sabemos que as oportunidades não estão disponíveis nem são aproveitadas por todos de maneira equilibrada. A própria imagem, bastante difundida, de que a estrutura social é uma pirâmide com cerca de 5% no topo (classe alta), 25% no meio (classe média) e 70% na base (classe baixa) já revela o desequilíbrio e a desigualdade perversa existente no país em que vivemos. O problema se agrava quando aumenta a quantidade de miseráveis que se encontram na classe baixa. No Brasil, eles são cerca de 30 milhões, que mais apropriadamente podemos chamar de excluídos; portanto, sem acesso à Educação. Em outras palavras, o sistema de ensino já é estruturalmente excludente, porque é reflexo de uma forma desigual de ordenamento social. Isso ocorre, por exemplo, na sociedade brasileira atual, mesmo se considerarmos que a maioria das crianças e os jovens em geral estão matriculados na escola desde o momento em que aumentaram as vagas nos estabelecimentos de ensino ao longo das últimas duas décadas do século XX.

As “distinções” existentes no sistema educacional permanecem para atender aos privilégios de alguns em detrimento de muitos. É o que vemos quando constatamos o fato da separação do sistema em público e privado. De uma maneira geral, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio públicos possuem a maioria dos alunos matriculados, enquanto o ensino privado possui a minoria. Não é nenhuma novidade que há consequências dessa estruturação no prosseguimento dos estudos para o Ensino Superior.

Sabemos que a maioria das vagas nos cursos de maior prestígio das melhores universidades, principalmente as públicas, vai para aqueles alunos que são oriundos do setor de ensino privado. Esta é uma maneira de excluir a maioria da população que cursa a escola pública, cujo destino, quando muito, são as vagas das instituições superiores privadas, geralmente de baixa qualidade educacional.

Em resumo, o próprio funcionamento do sistema de ensino é um mecanismo de exclusão por causa da lógica que o organiza e pelos resultados apresentados. Isso quer dizer o seguinte: ainda que todos os alunos pudessem ter acesso razoavelmente igualitário às mesmas condições de ensino nas escolas, isso não eliminaria totalmente a exclusão, por causa da desigualdade entre as classes sociais. Ou seja, um aluno de classe baixa que estuda no mesmo sistema de ensino que um de classe média tem poucas possibilidades de receber e utilizar a carga de conhecimentos de maneira igual à do outro. Se quisermos aprofundar esse exemplo, podemos dizer que isso pode ocorrer até mesmo no caso de pertencerem à mesma escola e turma. O chamado “capital cultural” é distinto um do outro, por causa das diferentes posições que eles ocupam dentro do sistema social. Eles possuem diferentes condições sociais de aprender e processar as informações, os saberes e as práticas do conhecimento escolar (BOURDIEU, 1974). Esse argumento, fundamentado na concepção educacional reprodutivista, opõe-se às idéias que afirmam poder haver uma unificação real dos princípios, meios e fins do sistema de ensino (normas, currículos, instalações, material didático, qualificação de pessoal etc.). Isso ocorre para tentar resolver o problema da desigualdade social e seus reflexos na Educação, conforme afirmam os defensores da chamada concepção crítico-transformadora da Educação. Assim, a suposta unidade do sistema de ensino é apenas uma ilusão, ainda que todos possam contar com as mesmas condições oferecidas por ele. Então, quando se fala em “educação para todos” ou “democratização do ensino”, vê-se que é algo impossível de acontecer efetivamente, apesar das boas intenções de muitos analistas, planejadores, políticos e professores.

O reprodutivismo e a educação transformadora são maneiras distintas de apresentar as consequências da Educação para a população menos privilegiada.

Como se sabe, as últimas crises econômicas na América Latina e no Brasil aprofundaram as desigualdades e a exclusão de quem pretende alcançar um lugar no mercado de trabalho e de consumo. Para tentar amenizar esse tipo de situação, alguns governos buscam meios de compensar o grau de precariedade da situação da camada popular mais pobre adotando programas de inclusão social e expandindo as condições mínimas de acesso e permanência na escola (bolsa-alimentação familiar, distribuída desde que os filhos estejam matriculados e mantidos na escola).

Mecanismos culturais de exclusão

Há uma canção de Elza Soares que diz: “a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

Até bem pouco tempo, no Brasil, o debate sobre exclusão social e Educação só priorizava a questão econômica, mas os aspectos culturais também devem ser levados em consideração, pois a sociedade possui grupos que têm valores, hábitos, etnias, gêneros e práticas distintos. Nem sempre o sistema de ensino se importou com tais diferenças, mantendo os seus privilégios para os grupos tradicionalmente representativos da elite. Além de mais abastada e escolarizada, essa classe é composta, majoritariamente, de pessoas brancas, influenciadas por valores machistas. O problema da discriminação étnico-racial e de gênero é muito sério nas sociedades contemporâneas, em particular na brasileira. Temos ainda uma maneira bastante precária de enfrentar o preconceito contra os negros, os indígenas, as mulheres, os homossexuais etc., conhecidos também como “minorias sociais”.

Baby do Brasil canta “todo dia era dia de índio, mas agora ele só tem o dia 19 de abril...”

Os conteúdos e as práticas pedagógicas difundidos há muito na escola expressam uma representação equivocada da sociedade, deixando de lado a sua real diversidade. Por esta razão, os integrantes dessas minorias são também vistos como “excluídos”, pois são discriminados de privilégios e benefícios sociais; o estilo de vida, as aspirações e os interesses são postos em segundo plano, não sendo devidamente estabelecidos pelas normas que regem a sociedade. A escola reflete tal discriminação na transmissão do conhecimento, estabelecido nos currículos, no material didático e nos critérios de mérito. Assim, dificilmente os chamados vencedores, que alcançam o sucesso escolar e social, são os indivíduos que representam essas minorias.

A escola impõe determinado tipo de padronização cultural a todos, com o saber que o Estado estabelece ser adequado à população. Desse modo, esse saber nem sempre considera a pluralidade da sociedade, não atentando, portanto, para a realidade das pessoas que formam a escola. Conforme já foi dito, a escola, algumas vezes, parece uma nave espacial pousada em um planeta desconhecido (SILVA, 1996). Como resultado, ela elege, seleciona e promove um determinado grupo de pessoas, que vai galgando os degraus do sucesso, deixando de lado um outro que evade/repete de modo continuado e permanente. Essa realidade vale não somente para quem é mais pobre, como também para algumas etnias (por exemplo, negros e indígenas). No caso do Brasil, por exemplo, tal situação até que não é tão desconhecida porque a maioria dos pobres brasileiros pertence a essas etnias; portanto, quem obtém as melhores oportunidades no mercado de trabalho são os menos pobres que, não por coincidência, são considerados brancos.

Sabemos que é bastante comum afirmar-se que não há racismo no Brasil, que vivemos em um país simpático e harmonioso, sem conflitos, numa situação conhecida pelo nome de “democracia racial”. Porém, há várias contestações a esse respeito, se de fato não temos enfrentamento racial aberto como em outros países, a “democracia racial” esconde o pernicioso preconceito que existe entre nós. As minorias étnico-raciais ainda são freqüentemente retratadas de modo estereotipado nos materiais didáticos e nos meios de comunicação, influenciando aquela mentalidade que tenta justificar a superioridade dos brancos. A contribuição de negros e indígenas fica quase sempre registrada em aspectos folclóricos (como o samba, o Carnaval, o futebol e a culinária) e históricos (como o Descobrimento, a Abolição da Escravatura etc.) sem falar na representação da negra como objeto sexual – caso das mulatas, ou como serviçais – a empregada doméstica.

Podemos entender a situação da discriminação racial através do funcionamento do sistema de ensino. Por exemplo: se temos uma quantidade de aproximadamente 45% de negros no Brasil, apenas 2,5% deles chegam ao nível superior completo, público ou privado. Em contraposição, os brancos concluintes são 12%. No Ensino Médio, os concluintes brancos são 26%, os negros são 15%. O número de negros analfabetos é quase três vezes maior que os brancos em igual condição (GONÇALVES, 1999).

A LDB e os PCNs estabelecem os objetivos da Educação no Brasil; deve buscar a integração dos alunos ao mundo da cidadania e do trabalho.

Não é sem razão que há um intenso debate em torno da indecisão governamental de implantar ou não cotas e outras formas de incentivo ao ingresso e à permanência das minorias no sistema de ensino, sejam elas de não-brancos ou de membros das camadas populares. Daí ser necessário saber que a exclusão social traz de fato uma enorme e pesada carga de consequências para boa parte das pessoas em nossa sociedade.

A escola é um grande fator contribuinte para que essa situação se mantenha intocada. Por outro lado, ela pode ser utilizada para democratizar a educação de qualidade, atingindo quem mais precisa dela. A escola tem a importantíssima função de manter essa realidade perversa ou de modificá-la. A decisão, para um lado ou outro, depende de vontade política, de capacidade de pressão e reivindicação da sociedade, em especial dos movimentos sociais, que lutam por melhores condições de vida para as minorias e pela extensão efetiva dos direitos sociais até elas.

RESUMO

Em resumo, nesta aula apresentamos os seguintes aspectos dos mecanismos de exclusão social:

- Na organização e funcionamento da sociedade capitalista, há a desigualdade estrutural. A partir dessa situação, surgem maneiras de incluir alguns grupos e de excluir outros.
- A exclusão social é fenômeno que impede a integração satisfatória dos indivíduos e dos grupos aos direitos e privilégios estabelecidos socialmente.
- A exclusão social pode ser econômica, quando atinge os mais pobres, e étnico-cultural, quando atinge as minorias.
- A escola é um grande fator de exclusão social, por causa da maneira como funciona o sistema de ensino para a maioria da população.
- No Brasil, além dos mais pobres, os negros e os indígenas são os mais atingidos pelo estabelecimento da exclusão através da Educação.
- Para diminuir o impacto da exclusão, o Estado e a sociedade buscam construir mecanismos que alterem a realidade, contribuindo para incluir um número maior de indivíduos, através de mudanças na política educacional.

EXERCÍCIOS

1. Procure em material impresso e/ou eletrônico informações que demonstrem casos em que haja relato da situação do ensino no Brasil, em especial da comparação entre o ensino público e o privado.
2. Comente a frase “No Brasil não há racismo, pois todos somos filhos de Deus”.
3. Relate a situação das minorias em termos econômicos e raciais, atentando para as consequências de fracasso/sucesso escolar.
4. Analise e discuta a questão da adoção de cotas e das políticas de ação afirmativa em Educação voltadas para as minorias. Leve essas respostas ao seu tutor, no pólo.

Mecanismos e dispositivos de exclusão/inclusão

AULA

12

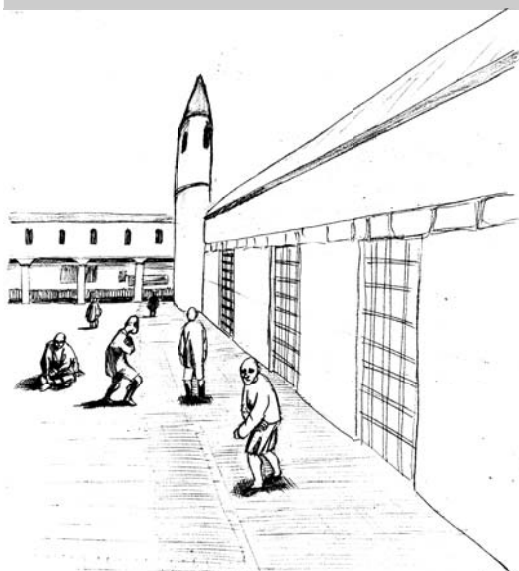
objetivos

Caro companheiro de viagem, para este trajeto de nosso percurso traçamos os seguintes objetivos que você deverá alcançar:

- Analisar os mecanismos e dispositivos de exclusão social e escolar presentes na sociedade atual.
- Estudar os mecanismos e dispositivos de inclusão escolar para que todas as crianças possam se integrar à sociedade e tenham acesso à escola.
- Refletir sobre as atitudes que podem ser adotadas pelos docentes para eliminar situações de exclusão, favorecendo a inclusão de todas as crianças na escola.

Pré-requisito

Caro colega de viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação, para um melhor entendimento desta aula, sugerimos que você releia as Aulas: 9 (Escola: inclusão e exclusão); 10 (Mecanismos e dispositivos de exclusão/inclusão — em uma perspectiva da Psicologia da Educação) e 11. (Mecanismos e dispositivos de exclusão social).



INTRODUÇÃO

Situamo-nos na perspectiva da promoção de uma cultura e de uma educação que promova os direitos humanos nos diferentes âmbitos sociais. Consideramos que a escola é um espaço especialmente significativo para o desenvolvimento de mentalidades, saberes, valores e práticas orientadas para a superação das diferentes formas de preconceito e discriminação presentes em nosso tecido social, assim como para a afirmação de uma cidadania intercultural (CANDAU, 2003, p. 14).

Caro colega de caminhada, após a leitura da frase de Vera Maria Candau, queremos convidá-lo a refletir sobre os diversos mecanismos de exclusão e inclusão que existem na sociedade. Após essa *reflexão*, podemos tentar adotar, na nossa tarefa docente, *atitudes* e *práticas* que permitam superar as situações de exclusão, favorecendo a inclusão de todas as crianças na escola. Como afirma a autora, a escola deve tornar-se um espaço fundamental para desenvolver *mentalidades, saberes, valores e práticas* que eliminem o preconceito e a discriminação. Ou seja, o docente pode estimular pensamentos — mentalidades e saberes — e posturas éticas — valores e práticas — para que no âmbito escolar surja um clima de *integração* entre as crianças de diversos grupos sociais que assistem às aulas. É importante que todos os estudantes mostrem suas peculiaridades, suas diferenças; que cada um deles possa manifestar seus valores, convicções e sentimentos, sem distinção de raças, gênero, religião, condição social etc.

Porém, essas propostas inclusivas se deparam com nossa realidade social que é *excludente*, isto é, que marginaliza grandes parcelas da população. É necessário que o docente tenha consciência dos mecanismos que impõem preconceitos e discriminação, tão comuns na nossa sociedade. Então, é importante indagar quais são os principais mecanismos de exclusão presentes na sociedade?

São:

- Os provocados pelos novos processos econômicos mundiais de internacionalização dos capitais, a conhecida *globalização*, que marginalizam países e populações inteiras das sociedades emergentes. Esse modelo, que privilegia exclusivamente o aumento de ganhos, a multiplicação de lucros, condena grandes populações a ficar de *fora do mercado* e também da escola.
- Os específicos da sociedade brasileira. Nela, há diversos grupos discriminados: os negros, as mulheres, os nordestinos etc.

Os processos de exclusão que provêm da globalização, de um mundo capitalista que procura quase que exclusivamente a multiplicação dos lucros, motivam a reflexão e ação dos diversos representantes da sociedade organizada. Desde as instâncias do governo até os diversos grupos de pressão: sindicatos, corporações, ONG etc. **Trata-se do âmbito de políticas públicas que exigem ações mais amplas** das instituições e dos setores socialmente organizados diante de entidades internacionais que impõem orientações socioeconômicas excludentes, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, grandes empresas multinacionais etc. Nesse plano, o professor pode manifestar-se como cidadão, agindo em diversas instâncias coletivas: sindicatos, faculdades e outros espaços públicos (jornais, diversos meios de comunicação etc.)

Com relação aos processos de discriminação próprios da sociedade brasileira, o professor pode adotar diversas atitudes: desde fomentar a tomada de consciência até escolher diversas práticas integradoras a serem empregadas em sala de aula. *Aos efeitos de implementar* essas atitudes surge uma pergunta fundamental:

Quais são os grupos tradicionalmente discriminados na sociedade brasileira?

Em primeiro lugar, é importante conhecer quais são os grupos tradicionalmente discriminados na sociedade brasileira e também na escola. Vera Candau assinala que os negros e as mulheres são os que mais sofrem a exclusão social (2003, p. 19), mas há outros segmentos da nossa sociedade que são discriminados e excluídos. Numa pesquisa realizada pela autora, foram entrevistados professores de cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro. Nos seus depoimentos, fica claro quais os grupos geralmente marginalizados:

Outras situações retratadas pelas professoras referiram-se a discriminações pelo fato de ser mulher, ter nascido na zona oeste do Rio de Janeiro, moradora de bairro da zona suburbana, ter determinada idade, pertencer a certa religião, apresentar diferentes características físicas (careca, gorda, magra, ser *branca azeda* etc.) e, algumas vezes, evidenciar vários desses aspectos conjuntamente (p. 64).

O professor se depara, na sua prática cotidiana, com situações que excluem os negros, as mulheres, os suburbanos, os mais velhos, os que praticam determinadas religiões, os que são diferentes fisicamente, ou seja, desde os que



Negros e mulheres:
são as vítimas
mais comuns de
discriminação e
exclusão na sociedade
brasileira.

apresentam deficiências corporais até os que fogem ao **padrão considerado modelo** de excelência física. Muitas dessas pessoas são vítimas de violência verbal e até física. Há numerosas denominações pejorativas para os negros — “escurinho”, “criolo”, “neguinho” —; os moradores de favela são estigmatizados: torna-se sinônimo de traficante, marginal, delinqüente; os que são diferentes — muito gordos, muito magros, muito baixos, muito altos etc. — são vítimas de piadas e gozações; os preconceitos sexuais levam muitas vezes à violência: os homossexuais não são apenas discriminados e ofendidos, mas também agredidos. Candau registra o depoimento de um aluno que denuncia essa situação: “Eu vi um grupo de rapazes batendo em um rapaz só porque ele era homossexual. Na minha opinião foi uma covardia, pois cada um escolhe o que quer para sua vida” (2003, p. 84).

OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO E A QUESTÃO DA DIFERENÇA

Caro colega de viagem, você que vive no Brasil, que leciona numa escola no Rio de Janeiro, deve conhecer histórias parecidas: negros que são desvalorizados; nordestinos que são humilhados e chamados com um rótulo geral depreciativo de “paraíba”. Paraíba é o habitante de Paraíba do Norte, mas esse termo é aplicado a todo nordestino, ignorando as diferenças locais — há cearenses, pernambucanos, sergipanos, maranhenses etc. —; nessa ótica pejorativa contra todos os nordestinos, “paraíba” não só alude ao habitante do Nordeste, mas significa também ignorante, grosso, pobre etc. Você deve ter percebido que, numa sociedade preconceituosa, os que fogem ao padrão dito “normal” são excluídos.

Os que moram na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro são depreciados, os mais velhos são denegridos com o apelido “coroa”, os que têm deficiências físicas são ridicularizados, os homossexuais são agredidos, considerados “tarados”. A religião é outra questão que gera práticas de exclusão: os que acreditam em religiões diferentes são preteridos. Um preconceito recente está ligado aos que praticam religiões vinculadas ao Islã. Os muçulmanos, particularmente após os conflitos que envolvem o Oriente Médio, têm sido caracterizados como fanáticos, irracionais etc. Mas, será que as religiões diferentes daquelas praticadas pela maioria dos brasileiros não merecem o nosso respeito? É claro que sim.



Sociedades diferentes Oriente e Ocidente têm costumes e valores muito diversos.

Ao contrário da tendência que condena e simplifica as culturas diversas da nossa, é importante entender e respeitar as *diferenças*.

Que significa **DIFERENÇA**? Significa que há diversas formas de ver o mundo, a vida, os costumes, os valores; há múltiplas formas de estar no mundo. A nossa forma de viver e pensar não é a única, não invalida as outras. Há diferentes culturas, cada uma com seus valores, com seus parâmetros e convicções. A nossa cultura não é *única* nem *privilegiada* e as outras são as exceções. Assim, por exemplo, para nós, brasileiros, pertencentes ao mundo ocidental, é comum comer carne, matar bois para nos alimentarmos. Já os indianos não comem carne porque as vacas são consideradas entidades sagradas. Mas, ao mesmo tempo, muitos deles morrem de fome, não obstante nunca seriam capazes de ousar sacrificar essas vacas para alimentar-se. Para nós, isso pode parecer absurdo. Por que os indianos preferem morrer a comer vacas? Devemos entender as *diferenças culturais*. Para eles, as vacas não são animais, mas divindades. Estão equivocados? Não, são diferentes. A vaca, para eles, possui um significado totalmente diverso do que tem para nós.

DIFERENÇA

Aquilo que determina a condição de alteridade ou de ser outro; aquilo que se afasta do que nos caracteriza: o dia é diferente da noite, o feminino do masculino, o pequeno do grande. Assim, os jovens são diferentes dos velhos; se somos homens percebemos a alteridade da mulher; ela é um *outro* sujeito que se diferencia de nossa condição masculina.

Caro companheiro de viagem, para entender melhor a questão da diferença, e da aceitação da diferença que deve ser praticada na sociedade e na escola, podemos lembrar uma novela que foi muito famosa, muito comentada há pouco tempo atrás: *O clone*. Lembre que a história se desenrolava, simultaneamente, em dois lugares: Brasil e Marrocos. Os personagens transitavam continuamente entre duas culturas: uma ocidental e outra oriental. Havia um choque de valores entre sociedades diferentes. Por exemplo, ficava claro, no comportamento da protagonista, que o lugar da mulher é muito diferente no Oriente e no Ocidente. O Marrocos é um país com a sociedade patriarcal, em que o domínio do homem é decisivo, e o lugar da mulher depende totalmente do marido. Ele pode ter mais de uma esposa, sem que essa conduta seja considerada infidelidade. Já a mulher deve total obediência ao esposo e a traição é uma transgressão gravíssima. Então, a mulher deve ter um comportamento *monogâmico* (deve ter um único parceiro) defendido à risca com pesados castigos, e o homem está liberado para ser *poligâmico* (pode ter mais de uma parceira). Dois pesos e duas medidas? Sim, mais isso provém dos valores da religião oriental que diferencia os lugares dos dois sexos. No Ocidente, embora a tradição patriarcal aqui também seja forte, homem e mulher devem ter um comportamento monogâmico. A protagonista de *O clone* vive o drama dessa *diversidade* cultural. Ela se apaixona por um brasileiro, mas está casada no Marrocos, onde o divórcio é impossível. Entre a sua paixão e o seu dever ela vive um drama peculiar. Terá direito a se separar e começar outra vida? Conforme os padrões orientais, isso não é possível, já desde nosso olhar ocidental, ela deveria ter a possibilidade de escolher conforme seus sentimentos. Há um comportamento *verdadeiro*? Não. Há valores e sociedades diferentes.

MECANISMOS E DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO

(...) tenho a convicção de que toda pessoa capaz de interagir de algum modo com outra pessoa é também capaz de aprender. Esta premissa define minha perspectiva de compreensão e análise do movimento pela Escola Inclusiva (...)

A proposição de um novo paradigma explicativo da exclusão que coloca o respeito às diferenças como condição para a inclusão dos socialmente excluídos, de modo a garantir a integração social dos excluídos, seja pelo gênero, pela raça, pela religião, pela cultura, seja pela deficiência física ou mental (TIBALLI, *apud* CANDAU, 2003, p. 195).

Somos todos diferentes!

Caro estudante, anteriormente mostramos que, na sociedade brasileira atual, há diversos mecanismos de exclusão, que marginalizam os alunos, que os limitam na sua vida social e acabam por prejudicá-los profundamente no seu percurso escolar. Muitos dos chamados *diferentes* são excluídos no convívio escolar. O professor deve adotar algumas atitudes para superar essas situações de exclusão e para conseguir que a escola seja o lugar de todos, para além de raça, religião, situação econômica, condições físicas ou mentais.

Lembremos que a escola integradora tentava facilitar a adaptação daqueles que tinham **NECESSIDADES ESPECIAIS**, particularmente os portadores de deficiências físicas ou mentais. A escola inclusiva atual considera que todos os alunos são especiais, todos eles têm necessidades especiais: cada um deles é um universo singular que deve ser cuidado, acolhido, estimulado a crescer. Rabelo e Amaral (*apud* CANDAU, 2003) assinalam: “Crê-se que a educação orientada pela inclusão é uma arma eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo”. Assim, na compreensão atual da escola inclusiva, todo sujeito é *diferente*. A escola e o professor devem preparar-se para atender às necessidades de todos os alunos: a instituição e o docente devem estar capacitados para educar aqueles que precisam de um ensino específico, por exemplo, os surdo-mudos; aqueles que têm dificuldades por uma questão regional ou étnica — os que pertencem a um grupo que



Todos os alunos têm **NECESSIDADES ESPECIAIS**: ninguém é igual ao outro, cada um tem sua singularidade que deve ser respeitada. Assim, a escola é como se fosse um **caleidoscópio** de múltiplas cores: os alunos e suas peculiaridades marcam os diversos “tons”.



tem um dialeto ou língua diferente do português — ou outros valores e costumes — as comunidades indígenas, por exemplo. A escola torna-se, assim, um “caleidoscópio” onde brilham as diferenças, onde é possível comungar diferentes visões de mundo:

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura freqüentam, diariamente, as salas de aula (CANDAU, 2003, p. 24).

Imagine, caro aluno, que vivência rica é lidar com os mais abastados e os mais pobres, os mais inteligentes e os menos capacitados, os esportistas e os que gostam de ler muito, os magros e os gordos, os altos e os baixos, os negros, os brancos, os amarelos e todas as cores humanas possíveis. Uma escola inclusiva, que acolhe todas as diferenças, é como um quadro de inúmeras cores, foge da *monotonia* (monotonia: aquilo feito de uma única cor), traz uma experiência muito ampla, já que é produto de mundos diferentes.

Há diversos princípios que guiam as práticas inclusivas: “respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade; participação social e integração afetiva de todos, especialmente dos portadores de necessidades especiais; inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar (...) promoção da inclusão pela via da escola” (TIBALLI, *apud* CANDAU, 2003, p. 196). Essas diretrizes devem ser adotadas pela escola inclusiva. Mas, é um desafio para a instituição e para o professor colocar em prática essas orientações. É preciso *capacidade técnica* para atender os portadores de necessidades especiais: deve-se conhecer os procedimentos apropriados, por exemplo, é necessário conhecer métodos específicos para comunicar-se e educar os surdos-mudos. Também são imprescindíveis *condições éticas e preparo afetivo*: o educador deve ter suficiente maturidade para acolher até aqueles que pensam diferente dele — de outras religiões ou convicções políticas — e, assim, desenvolver o espírito de cooperação, tolerância e solidariedade entre indivíduos muito diversos entre si. O educador deve propiciar um clima afetivo favorável entre os diferentes, mas também deve encaminhar os conflitos que naturalmente surgem do convívio entre sujeitos que pensam

MÚLTIPLAS CULTURAS

O espaço escolar deve deixar que apareçam as diferenças, as singularidades. Numa sociedade plural, como a brasileira, não há espaço para a *monotonia*, mas para a *policromia*; a escola será um reflexo dessa diversidade onde convivem negros, brancos, índios, amarelos e as múltiplas cores imagináveis.

e sentem de maneiras divergentes. Não é possível neutralizar as diferenças, ignorando que elas existem. Um professor afirmou que a escola, muitas vezes, pretende colocar-se como um âmbito neutro:

Há um respeito, quase uma neutralização da escola diante da diversidade social, cultural. Há um culto a isso, os professores não podem ser muito políticos, não podem ser muito religiosos, muito qualquer coisa. (...) Como se a escola pairasse fora de tudo isso, como se não fosse um lugar de representação da religião, da política (...) (CANDAU, 2003, p. 41).

O encontro e a aceitação das diferenças, justamente por lidar com sujeitos que sentem e pensam diferente, não deve anular os conflitos, ao contrário, é preciso encará-los de frente e tentar resolvê-los. O professor não deve ocultar as contradições que surgem em sala de aula, deve dialogar sobre essas divergências.

A escola inclusiva não deve negar a existência de conflitos que surgem das diferenças culturais entre os alunos. Alunos e professores devem falar sobre os conflitos para equacioná-los.

É importante destacar que os currículos atuais de Pedagogia não têm definido claramente como serão qualificados os professores para atender às necessidades de uma escola inclusiva:

Os currículos de Pedagogia atuais estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada (RABELO e AMARAL, *apud* CANDAU, 2003, p. 208).

O MEC (Ministério da Educação e do Desporto), diante da perspectiva atual que pretende que o docente possa educar todos os alunos, apresentou uma proposta, em 1993, para que os currículos dos cursos de 2º e 3º graus incluam itens ou disciplinas que contemplem os portadores de necessidades especiais. Para além dessa proposta progressista, nota-se que a maioria dos cursos de pedagogia não propõe “uma educação voltada para a diversidade, que contemple também as pessoas com necessidades especiais, [isso] se explica pela inexistência de uma consciência social inclusiva (...)” (*ibidem*, p. 220).

Portanto, o modelo de escola inclusiva ainda está sendo concretizado, a formação dos professores que possam acolher as diferenças ainda não está plenamente consagrada nos currículos. Trata-se de iniciativas que, aos poucos, serão incorporadas na mentalidade, no planejamento e na ação das escolas e dos professores. É uma tarefa a ser construída. É uma proposta digna de ser adotada pelos docentes: construir uma educação para todos.

Os currículos de Pedagogia devem ser atualizados para atender, na escola, não só os portadores de necessidades especiais, mas também incluir todos os alunos, sem exceção. O novo educador deve ter consciência de que todos os estudantes têm “necessidades especiais”.

RESUMO

Esta aula analisou diversas formas de exclusão presentes na sociedade e na escola. Estudamos de que forma muitos indivíduos e grupos considerados “diferentes” são desvalorizados no convívio social e alijados de sua participação escolar. No mundo atual, o processo de globalização acaba excluindo, pelo seu interesse quase obsessivo pelo lucro, países emergentes e numerosos grupos desses países. No Brasil, especificamente, sofremos a exclusão de diversos segmentos: negros, mulheres, nordestinos, pobres, portadores de necessidades especiais etc. Após analisar a situação dos excluídos, abordamos a noção de *diferença*, que orienta as possibilidades de uma escola inclusiva. Nela, todos os segmentos, todas as crianças, sem distinção de idade, raça, cor, credo, situação física ou psíquica devem ser respeitados e acolhidos. Estudamos os diversos mecanismos e dispositivos que devem ser implementados para a inclusão social e escolar. A escola e o docente inclusivo devem respeitar todas as diferenças, devem capacitar-se intelectual, técnica e afetivamente para educar os diversos indivíduos, gerando um clima de cooperação, equacionando os conflitos que surgem nesses grupos tão diversificados. Apontamos a necessidade de que os currículos dos diversos cursos de Pedagogia incorporem a proposta de educar os diferentes. Mostramos que a escola inclusiva ainda está sendo construída – é uma proposta em vias de realização.

EXERCÍCIOS

1. Tente lembrar os adjetivos, termos e apelidos que são dados aos seus colegas considerados *diferentes*: negros, nordestinos, pobres, gordos, de outras religiões, com deficiências físicas e psíquicas. Reflita sobre o sentido excludente e pejorativo dessas palavras.
2. Comente com seus colegas a novela *O clone*. Tente lembrar as *diferenças* culturais entre Brasil e Marrocos. Analise especificamente o papel da mulher nessas duas sociedades.
3. Analise as formas e estratégias que poderiam ser seguidas numa escola inclusiva. Comente com seus colegas aquelas que foram apresentadas nesta aula. Sugira outras possibilidades de inclusão.

Entregue as respostas ao tutor, no pólo!

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu entender o que significa exclusão social e escolar? Você pode detectar, na sua vivência escolar, práticas de *exclusão*? Você pode comentar quais são essas práticas? Você entendeu o que significam *diferenças* culturais? Você compreendeu por que há sociedades que têm costumes e valores muito diversos, até contrários? Se conseguiu entender que as sociedades diferentes não estão *certas* nem *erradas*, você assimilou um princípio básico das sociedades e escolas inclusivas: não há valores nem crenças *verdadeiras* ou *certas*, mas uma diversidade de visões de mundo.

Você entendeu as atitudes, os pensamentos e as práticas da escola e do professor que visam à inclusão de todos os alunos? Se você entendeu essas noções e distinções, pode ir em frente, rumo à próxima *parada*, na viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação, marcada na Aula 13, que também aborda questões de exclusão e inclusão escolar: mecanismos e dispositivos de inclusão/exclusão. Mas se você sentir dificuldades na compreensão desta aula, sugerimos que realize uma nova leitura mais minuciosa.

Implementando ações afirmativas na Educação brasileira

AULA

13

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Aprofundar a análise da ocorrência das políticas sociais compensatórias no contexto da Educação.
- Analisar alguns casos de ações de discriminação positiva no âmbito da Educação brasileira.
- Compreender a importância das políticas afirmativas no contexto da Educação.
- Identificar os questionamentos dessas práticas no contexto da Educação.

Pré-requisito

Vale a pena reler as Aulas 3 e 4 para melhor compreensão desta.



Estamos chegando a mais uma estação que nos encaminha para a plataforma Implementando ações afirmativas na Educação brasileira.

IMPLEMENTANDO AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

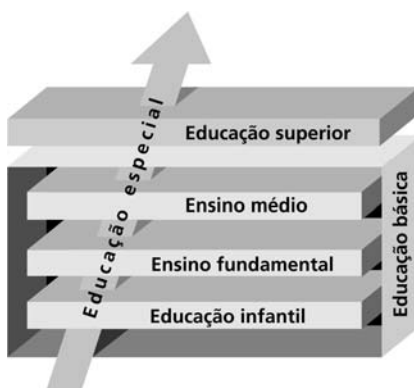
Como vimos nas Aulas 3 e 4, as políticas afirmativas – também chamadas de políticas de discriminação positiva ou políticas sociais compensatórias – são ações do Estado ou estimuladas por ele, voltadas para grupos específicos, historicamente discriminados. Lembrou?

Analisamos que a relevância dada à Educação justifica-se pelo reconhecimento dos movimentos questionadores da discriminação, de que o processo educativo – especialmente o escolar – é um espaço privilegiado para a formação cultural das sociedades. A Educação é, portanto, ao mesmo tempo, um espaço de combate à discriminação e de construção de identidades; além disso, ela propicia o domínio de saberes socialmente prestigiados, podendo contribuir para a diminuição das diferenças sociais.

Nesta nossa parada vamos visitar alguns exemplos dessas políticas aqui no Brasil: a Educação Especial, a Educação Indígena e a política das cotas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Art. 58 da LDBEN, a Educação Especial é definida como aquela “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, reconhecendo no §3º que sua oferta é um “dever constitucional do Estado”.



Observe o esquema que representa a relação da Educação Especial com as demais modalidades do ensino. Note que a Educação Especial atravessa as diferentes modalidades de ensino, não sendo tratada de forma desvinculada das demais.
Fonte: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtml>.

Essa definição foi reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 3º 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.

Destaca-se, portanto, que a Educação Especial se destina tanto aos portadores de deficiências quanto aos superdotados. Aquela Resolução, no Art. 5º, especifica o que se considera *educando com necessidades especiais*, incluindo, nessa designação, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; aqueles com dificuldades de comunicação por demandarem linguagens e códigos especiais; aqueles com altas habilidades/superdotação.

Nota-se, portanto, que o significado efetivo dessa modalidade é propiciar um trabalho educativo especializado no que diz respeito aos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para aqueles que possuem especificidades.

Ressalta-se que os princípios éticos, políticos e estéticos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica legalizam interagem fortemente com as características do multiculturalismo já analisados por nós. Assim, as Diretrizes fixam, no Art. 4º, que esses princípios devem assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

Esse tratamento especializado é previsto, também, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, que no seu Art. 54 afirma: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Os dados fornecidos pelo MEC permitem evidenciar o crescimento dessa modalidade no contexto do ensino brasileiro entre 1996 e 1999. Observe a **Tabela 13.1**, a seguir:

Tabela 13.1: Distribuição da matrícula por rede de ensino dos alunos com necessidades especiais – Censo Escolar									
	1996		1997		1998		1999 (*)		96-99 % de Evol.
Rede de Ensino	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	
Total Brasil	201.142	100%	334.507	100%	337.326	100%	374.129	100%	86,0%
Rede Municipal	29.591	14,7%	48.164	14,4%	62.962	18,7%	75.505	20,2%	115,2%
Rede Estadual	90.688	45,1%	123.461	36,9%	115.424	34,2%	119.946	32,1%	32,3%
Rede Federal	938	0,5%	1.157	0,3%	898	0,3%	840	0,2%	-10,4%
Rede Particular	79.925	39,7%	161.725	48,3%	158.042	46,9%	117.838	47,5%	122,5%

(*) dados preliminares

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Fonte: <http://www.mec.gov.br/seesp/plan1.shtm>

É indiscutível o avanço quantitativo dessa inserção dos estudantes portadores de necessidades especiais nas redes de Ensino Regular do país. Entretanto, chama a atenção que justamente a rede federal apresentou declínio das matrículas. Não é menos importante observar que esses dados não permitem uma análise qualitativa.

Essa evolução, contudo, não foi internamente uniforme. Algumas necessidades especiais foram atendidas mais que outras, evidenciando, possivelmente, níveis de dificuldades diversos para o desempenho efetivo da ação de inclusão nesse caso.

A **Tabela 13.2** demonstra que houve crescimento expressivo no atendimento daqueles que possuem deficiência visual e deficiência física, assim como dos superdotados.

Tabela 13.2: Evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência

	1996		1997		1998		1999 (*)		96-98 % de Evol.
Tipo de necessidade	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	
Total Brasil	201.142	100%	334.507	100%	337.326	100%	374.129	100%	89,0%
Deficiência Visual	8.081	4,0%	13.875	4,1%	15.473	4,6%	18.629	5,0%	130,5%
Deficiência Auditiva	30.578	15,2%	43.241	12,9%	42.584	12,6%	47.810	12,8%	56,4%
Deficiência Física	7.921	3,9%	13.135	3,9%	16.463	4,9%	17.333	4,6%	118,8%
Deficiência Mental	121.021	60,2%	189.370	56,6%	181.377	53,8%	197.996	52,9%	63,6%
Deficiência Múltipla	23.522	11,7%	47.481	14,2%	45.582	12,6%	46.745	12,5%	98%
Problemas de conduta	9.529	4,7%	26.681	7,7%	8.994	2,7%	9.223	2,5%	-3,2%
Superdotação	490	0,2%	1.724	0,5%	1.187	0,4%	1.228	0,3%	150,6%
Outras	—	—	—	—	28.666	8,5%	35.165	9,4%	22,7%

(*) dados preliminares

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Fonte: <http://www.mec.gov.br/seesp/plan2.shtm>

Esses quantitativos evidenciam as dificuldades de efetivar na Educação Especial uma política de inclusão que exija, paralelamente, um grande investimento na capacitação docente, já que a formação de professores não contempla, generalizadamente, essa demanda crescente.

EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988 assegura, entre diversos direitos das comunidades indígenas, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 210), além de registrar como função do Estado a proteção “às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Art. 215).

A LDBEN, entretanto, reforça, com maior detalhamento, esse comprometimento do Estado com a afirmação da identidade indígena. Assim, no Art. 78 tem-se:

O Art. 210 da Constituição foi retomado, com a mesma redação, na LDBEN; nessa legislação, porém, trata-se do Art. 32 § 3º.

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

É inegável, portanto, a preocupação do Estado em propiciar a divulgação da cultura das comunidades indígenas, no sentido de garantir-lhes a afirmação de suas identidades, sem descuidar de uma perspectiva cultural nacional no contexto educacional.

O MEC informa em sua página na internet que o

Leia também o Art. 26 e o Art. 78, que tratam da questão. O Plano Nacional da Educação (PNE), no seu item 9, analisa a Educação Indígena, sendo importante sua leitura para aprofundamento da análise.

Censo da Educação Indígena começou a ser realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental, em 1999. Naquele ano teve início a coleta de dados. O levantamento revelou que, naquele período, o Brasil possuía 93.037 alunos matriculados na Educação Indígena no País, a maior parte concentrada no Ensino Fundamental. Havia também 74.931 estudantes índios. Nas 1.392 escolas indígenas então existentes no País trabalhavam 3.998 professores e, desse total, 76,5% eram de origem indígena.

(texto extraído de

<http://www.mec.gov.br/sef/indigena/censo.shtm>)

Tabela 13.3: Número de matrículas por dependência administrativa, segundo a região geográfica

Região Geográfica	Matrículas por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	93.037	1.432	37.090	53.697	818
Norte	47.232	—	18.614	28.190	428
Nordeste	20.141	1.432	7.453	11.049	207
Sudeste	2.755	—	1.674	1.081	—
Sul	6.336	—	4.378	1.938	20
Centro-Oeste	16.573	—	4.971	11.439	163

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Assim, apesar do avanço legislativo, podemos dizer que ainda não se possuem dados estatísticos suficientes para fazer uma análise do impacto das ações afirmativas do Estado, embora se possa visualizar a concentração, previsível, das matrículas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com grande predominância da atuação estadual e municipal na manutenção dessa modalidade de ensino.

É necessário ressaltar que essa atuação do Estado é decorrente das reivindicações indígenas de décadas, influenciadas, como já vimos, pelos estudos culturais a partir da década de 1960, que ressaltavam o efeito pernicioso de uma Educação que desconsiderava as especificidades históricas e culturais das comunidades indígenas, além de constatar que o controle da Educação pelos colonizadores europeus foi um eficaz instrumento de dominação e de perda de identidade dos diversos povos nativos da América.

Vale a pena ler o artigo de Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo, intitulado "Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento do Amazonas, Roraima e Acre" (SILVA, 1995).

O MEC disponibiliza alguns materiais interessantes sobre Educação Indígena no endereço <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais.shtml>

A POLÍTICA DE COTAS

Em dezembro de 2000, o governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, outorgou a Lei nº 3.524, que reservava 50% das vagas das universidades estaduais para os estudantes oriundos da rede pública dessa unidade da Federação.

- Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

Quase um ano depois, em novembro de 2001, a ALERJ aprovava, por unanimidade, a Lei nº 3.708, que reservava 40% das vagas das mesmas universidades para estudantes autodeclarados negros e pardos.

Estava aberta a temporada de acirrados debates, que tomaram conta da mídia!

As iniciativas – claramente influenciadas pela experiência norte-americana e pelas reivindicações do movimento negro – trouxeram a público o debate sobre o acesso à Educação, mexendo com valores entranhados na nossa sociedade, tais como: a seleção por mérito, a igualdade de concorrência, a igualdade de todos perante a lei, a ausência de racismo no Brasil etc.

Da defesa veemente à condenação explícita, diferentes opiniões confrontaram-se no debate!

Em relação à segunda lei, a polêmica foi mais acirrada, pois se baseava no critério racial. A oposição à legislação bradou que sua perspectiva ignorava o mérito, comprometia a qualidade do ensino, gerava fissuras na sociedade, era inconstitucional, pois não tratava os cidadãos como iguais. Em contrapartida, os defensores chamaram a atenção de que as desigualdades sociais, de longa duração, impediam uma disputa equilibrada, além de ressaltarem que a reação contra a lei era prova do caráter racista da sociedade brasileira, já que ninguém se mobilizava tão veementemente contra os outros exemplos de cotas.

De fato, no geral, as medidas não geraram, por exemplo, grandes distorções no resultado da admissão na UERJ. A maioria dos cursos manteve um percentual semelhante de estudantes advindos da rede pública, assim como autodeclarados negros e pardos. Contudo, houve um impacto violento nos cursos de maior prestígio social – notadamente Desenho Industrial, Direito, Engenharia, Jornalismo, Medicina e Odontologia –, que se encontravam praticamente fechados aos estudantes com esse perfil.

Ciências Biológicas, Desenho Industrial, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Informática, Jornalismo, Medicina, Nutrição e Odontologia foram os cursos que mais receberam alunos beneficiados pelas cotas, sendo, portanto, as carreiras nas quais houve maior discrepância entre as notas dos classificados com e sem reserva. Conseqüentemente, foi nesses cursos que um maior número de candidatos não ligados a nenhum sistema de reserva legal foi eliminado.

O resultado da polêmica acabou na Justiça. Diversos candidatos impetraram mandato de segurança, garantindo seu direito de matrícula, e abriram processos contra sua não-classificação. A questão da constitucionalidade da legislação está para ser julgada no Supremo Tribunal Federal.

Cabe ressaltar, entretanto, que a polêmica foi importante para o enfrentamento desse grave problema social: o do acesso das camadas mais pobres da população e dos afrodescendentes à Universidade Pública, Assim como forçou a revisão das primeiras leis, limitando o percentual da reserva de vagas a 45% em cada curso das universidades estaduais.

CONCLUSÃO

Embora de forma genérica, pudemos analisar nesta parada o efetivo desenvolvimento, no Brasil, de políticas sociais compensatórias.

Foi possível notar que o estabelecimento da legislação não garante a solução imediata da questão social que se procura resolver; contudo, mesmo se levantarmos os problemas gerados, é inegável que a política de ação afirmativa promove resultados positivos.

Seria possível dizer, talvez, que o maior mérito das políticas de discriminação positiva é desmascarar a discriminação surda, tocar nas feridas da nossa sociedade, gerar polêmicas que nos fazem repensar o passado, o presente e o futuro.

RESUMO

Nesta aula fizemos um breve e genérico estudo de casos das ações afirmativas na Educação brasileira. Selecionamos três exemplos fundamentais: o da Educação Especial, o da Educação Indígena e o da política de cotas.

Identificamos avanços, problemas e dificuldades nos três exemplos, mas ressaltamos a importância do debate gerado em torno da implementação dessas políticas afirmativas pelo Estado.

Se as ações afirmativas não são um fim em si mesmas, podemos dizer que são um começo...

EXERCÍCIOS

1. Justifique a ocorrência de políticas afirmativas no contexto da Educação no Brasil.
2. Dê exemplos de políticas sociais compensatórias no contexto educacional brasileiro.
3. Identifique reflexos positivos e negativos dessas ações afirmativas.
4. Analise criticamente os questionamentos elaborados contra essas práticas no contexto da Educação.

AUTO-AVALIAÇÃO

Ao final desta aula, você deve ser capaz de fazer uma breve e genérica análise das ações afirmativas na Educação brasileira.

Notadamente, deve ter interiorizado aspectos legais e filosóficos que envolvem a Educação Especial, a Educação Indígena e o a política de cotas; assim como deve ter dimensão dos resultados preliminares dessas ações e das polêmicas que geraram.

A identificação de avanços, problemas e dificuldades nos três casos exemplares estudados deve contribuir para ressaltar a importância do debate gerado em torno da implementação dessas políticas afirmativas pelo Estado.

Diário da vida escolar brasileira: na busca do ideal democrático

AULA

14

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, relacionados a exclusão, inclusão e às políticas públicas empreendidas no dia-a-dia da escola, de modo a minimizar o quadro sombrio que se apresenta na realidade brasileira.

Pré-requisito

Esta aula contém uma síntese das cinco aulas que a antecedem. Você necessita reestudá-las para compreender o que vai ser revisto a seguir.



A democracia não é, absolutamente, a ditadura da maioria. Pelo contrário, ela pressupõe a proteção das minorias e a não-repressão de idéias que possam parecer afastar-se de padrões estabelecidos, que possam parecer absurdas (...). (MORIN, 2001, p. 32).

Aqui estamos nós, prezado aluno, sentindo trepidar sobre os trilhos as rodas do trem imaginário em que fazemos esta viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação. Nosso olhar, observando com curiosidade e interesse a paisagem que se desenha nos campos do saber, sempre encontra objetos interessantes nos quais se possa fixar e criar situações que sirvam ao nosso aprendizado.

Em nosso vagão há duas adolescentes viajando com uma tia apenas um pouco mais velha que elas. Nossa atenção curiosa não pode ignorar as interessantes conversas entre tia e sobrinhas, permeadas por uma deliciosa cumplicidade.

Elas falam de tudo, inclusive fazendo comentários e muitas vezes soltando sonoras gargalhadas quando vêem, transitando por nosso vagão ou nas estações onde paramos, rapazes que lhes chamam a atenção.

Mas hoje a conversa vai servir como introdução à nossa aula. É que as moças estão lendo, com a tia, trechos dos respectivos diários que cada uma das jovens mantém.

Enquanto folheiam os diários, encadernados em couro e recheados de desenhos, com muitas páginas marcadas por cliques coloridos, as três comentam como é interessante manter registros regulares de coisas interessantes que acontecem em suas vidas, desde as paqueras mais recentes – com “ficar” ou não – até o desabafo por escrito no diário quando acontecem insucessos nas provas do colégio.

– Que engraçado – diz uma delas, rindo muito –, eu já nem me lembrava mais disso!

– Isso sempre acontece comigo – diz a outra, rindo também.

– Então, meninas, vejam como é importante fazer esses registros – acrescenta a tia. – Desse modo, vocês podem facilmente lembrar e rever o que se passou. É isso que acontece também quando, nos seus livros do colégio, existe um registro, no final das lições ou dos capítulos, resumindo tudo em tópicos e permitindo que vocês reestudem as coisas mais importantes antes de fazerem uma avaliação.

Esse é exatamente o nosso caso, caro aluno, quando construímos estas aulas-síntese. Ao estudá-las, lembrem-se das mocinhas e de seus diários.

Vamos, então, a mais uma aula-síntese.

A primeira das aulas aqui sintetizadas foi intitulada Escola: inclusão e exclusão.

Que significam as palavras, “inclusão”, “exclusão”, “integração” e “necessidades especiais” em relação à escola e à educação das crianças? A aula, depois de citar um trecho da Declaração de Salamanca, nos convidou à reflexão. Faça isso novamente agora, prezado aluno, e procure lembrar-se das situações reais de exclusão envolvendo crianças e jovens que você conheça. Por que isso acontece? E o que fazer para evitar essa situação?



Em seguida, acompanhando a aula, procure rever o comercial de TV ali indicado, estrelado por uma menina portadora da síndrome de Down. E medite sobre a frase “Ser diferente é normal”. Você já tinha pensado nisso?

A aula prosseguiu fazendo um apanhado histórico da trajetória que vai da exclusão à segregação. Vimos aí que as sociedades têm classificado os indivíduos, do ponto de vista da inclusão e da exclusão, nas seguintes categorias:

- normais: aqueles que têm condições para se encaixar nos parâmetros coletivos;
- excluídos: os destituídos dos direitos ou deveres atribuídos aos normais;
- eliminados: os que são excluídos literalmente pela sociedade através da morte;
- discriminados: por exemplo, os que são considerados cidadãos e os classificados como não-cidadãos.

A aula citou exemplos na Grécia Antiga e na Idade Média, sublinhando a questão da exclusão pela falta de acesso à Educação.

Retome a aula, caro aluno, e reveja o terrível significado de “estigma”, palavra que originariamente queria dizer “marcado a fogo”.

A aula lembrou também a odiosa discriminação, perseguição e por vezes a pura eliminação dos portadores de necessidades especiais. Os então chamados “anormais” com frequência eram considerados diabólicos, justificando-se, assim, sua eliminação.

Em seguida, a aula discorreu sobre as atitudes adotadas, sobretudo a partir do século XVII, quando se passou a promover a segregação social de indivíduos como, por exemplo, os considerados “loucos”, que eram simplesmente confinados em manicômios ou hospitais, para que fossem mantidos afastados da sociedade dos “normais” ou “sadios”. Essa é a denominada “medicalização” ou “patologização” dos diferentes, situação que foi bastante atenuada no século XX.

No campo da Educação, a aula sublinhou a mudança de atitude que ocorreu a partir dos anos 60 do século passado, com a “patologização” dos que apresentam dificuldades de aprendizagem, considerados “anormais”, “retardados”, “deficientes mentais”, “irregulares”, “inadaptados”, “desajustados” ou “difíceis”.

Em contrapartida, surge também, nessa mesma época, a preocupação com a integração desse alunos.

A aula assinalou a criação, no mesmo período, do que se denominou “ensino especial”, sendo feita, logo depois, uma comparação como a situação de hoje, em que se pensa a integração como um processo que complementa a inclusão. Volte ao texto da aula, caro aluno, e dedique especial atenção à releitura dessa passagem, pois se trata de ponto relevante. Vale a pena rever na aula também a interessante concepção denominada “cascata”.

A aula tratou, em seguida, da mudança que se observa quando, a partir de críticas à escola integradora, surge uma nova concepção: a da “escola inclusiva”, em que as escolas é que têm de se adaptar para que sejam oferecidas as melhores condições para atender à grande diversidade humana, à riqueza das diferenças.

Como está a situação hoje? A aula demonstra, recorrendo sobretudo a Candau, que, no Brasil, continuam a prevalecer a exclusão, o preconceito e a discriminação, com a escola simplesmente refletindo o que é válido para a sociedade como um todo.

A aula terminou apontando as grandes dificuldades que se necessita ainda enfrentar para que se resolvam os problemas da inclusão e da integração, havendo, inclusive, os que consideram esses processos contraditórios, bem como os que acham que se trata de processos necessariamente complementares.

A aula seguinte recebeu o título de “Mecanismos de inclusão/exclusão – numa perspectiva da Psicologia da Educação”. Essa aula teve como objetivo principal examinar a relação professor/aluno, observando-a a partir do que acontece na escola.

Inicialmente, foi analisada a relação das mulheres com a socialização de seus filhos, relatando-se a entrega dessa tarefa, por muitas mulheres, a pessoas e entidades a esse fim destinadas, como, por exemplo, às escravas, na Antigüidade, e a mercenárias, nos séculos XVII e XVIII.

No Brasil, isso foi praticado pelas sinhás, as mulheres da classe dominante, que entregavam o cuidado dos filhos – desde a amamentação, com as famosas amas-de-leite, e durante toda a criação – às escravas.

Os reflexos dessa situação, como mostrou a aula, vêm-se ainda hoje, com as mães de classe média confiando os filhos às babás e às empregadas domésticas.

Mandonismo, egocentrismo e desrespeito por regras e normas acabam por caracterizar muitas das crianças educadas desse modo.

Como a escola é definida pela sociedade como uma instituição destinada à aprendizagem, seja de habilidades, técnicas, conhecimentos ou atitudes, isso acaba por criar, mesmo nas crianças das classes privilegiadas, limitações das vontades e direitos e o estabelecimento de obrigações.

Porém, o que ilustra de forma perfeita os mecanismos de exclusão é a situação dos filhos das próprias babás e empregadas domésticas em geral: freqüentam uma escola pública que foi instituída e se mantém seguindo um modelo burguês, ou simplesmente ficam fora da instituição escolar. Quando conseguem escola, acabam inadaptados e quase sempre reprovados devido à inadaptação e à falta de estímulo. De um modo ou de outro, terminam fora da escola, engrossando as estatísticas de um sistema educativo excludente.

Relativamente à escola particular, a aula apontou três causas para a existência de conflitos:

- alunos imbuídos de valores absurdos;
- existência de graves distorções teóricas para a educação;
- aviltamento sistemático do professor.



Tudo isso contribui para comprometer a instituição escola, enquanto os professores desses estabelecimentos, que já não são oriundos, como no passado, das camadas privilegiadas da população, sofrem com a falta de respeito, por parte dos alunos, e de prestígio e condição de autoridade, por parte do próprio sistema.

A aula discorreu ainda sobre o fato de que, por circunstâncias históricas e sociais, sobretudo após o período de exceção dos governos militares, a profissão docente foi esvaziada, sendo rebaixado seu *status*, material e simbólico, o que acabou por fazer dos professores reféns dos alunos da classe média, que apostam menos na boa formação escolar e cultural do que em seus privilégios e suas relações com os controladores do sistema produtivo.

Vale a pena observar o trecho em que a aula assinala que os mecanismos de exclusão tanto agem de dentro da escola quanto de fora para dentro dos “eus” dos professores, relativamente à sua própria representação como profissional e como pessoa. E nesse ponto demonstrou o papel indispensável da Psicologia junto à Pedagogia, ao oferecer possibilidades de estudar as condutas e de fornecer os exercícios e modos mediante os quais se pode operar sobre a dimensão psíquica dos alunos.

Pare e se pergunte, prezado aluno: em que a Psicologia da Educação pode ser transformada num auxílio eficaz para seu trabalho cotidiano na sala de aula? E considere como tal ajuda pode contribuir para enfraquecer os mecanismos de exclusão existentes na escola.

Citando Rose, a aula assinalou o papel da Psicologia como “unificadora dos regimes de eus”, relativos à autonomia individual, à capacidade de escolha, de auto-responsabilidade e aos desejos de auto-realização.

A aula foi encerrada apontando-se, em contrapartida, o perigo de que a Psicologia possa também ser usada como o foi no passado, ou seja, contribuindo para rotular, desqualificar e excluir os alunos.

A aula seguinte recebeu a denominação “Mecanismos e dispositivos de exclusão social”.

Releia a interessante passagem, logo no início desta aula, em que se fez uma comparação entre as classes sociais – alta, média e baixa –, com seus respectivos direitos econômicos e sociais, e três tipos de passageiros em nossa viagem de trem. Além disso, destaca-se a situação daqueles que sequer podem embarcar em viagens como a nossa: estes últimos são os excluídos, agravando-se a situação no caso de negros, indígenas, crianças, jovens e mulheres.

A seguir, a aula tratou da relação entre a desmontagem dos programas de bem-estar social implementados pelos Estados e a ascensão do neoliberalismo. Tal situação levou ao declínio da classe média e à maior miséria das classes já desfavorecidas, aprofundando o fenômeno da exclusão social.

A relação entre a exclusão social e a Educação foi examinada tendo em conta o papel desempenhado pela escola como instância necessária para a inclusão socioeconômica dos indivíduos.

Seguindo com o estudo da aula, caro aluno, você recebeu informações sobre a denominada “pirâmide social”, tal como se apresenta em nosso país. Releia, na parte intitulada “Mecanismos econômicos de exclusão”, essas informações, que demonstram como se apresenta o quadro, que favorece e aprofunda, no Brasil e em países subdesenvolvidos como o nosso, a exclusão. Veja, inclusive, a análise que se faz do papel do sistema de ensino nesse processo excludente.

Você teve, nesse ponto da aula, novas referências à concepção denominada “reprodutivista”, que já foi objeto de estudo em aulas anteriores de nosso curso. Volte a essas aulas para lembrar o que aprendeu sobre essa visão do papel da escola e da Educação.

Em seguida, a aula examinou os denominados “mecanismos culturais de exclusão”, que agem na discriminação étnico-racial e de gênero, bem como na existência e permanência do preconceito contra as minorias sociais, como negros, indígenas, mulheres, homossexuais etc.

A escola, acentuou-se nessa aula, acaba por não contemplar a diversidade cultural e reflete a discriminação em relação às oportunidades, que deixam de ser propiciadas às minorias sociais.

Outro problema apontado na aula é o da padronização cultural imposta pela escola, homogeneizando e erradicando manifestações culturais das diversas etnias e dos grupos minoritários.

A escola privilegia um determinado grupo de pessoas, deixando de lado outros grupos que compõem o grande contingente de alunos que aumentam os índices de repetência e a evasão.

Em seu encerramento, a aula reafirmou a existência da exclusão em relação às minorias étnico-raciais, ainda retratadas de modo estereotipado nos materiais didáticos e na mídia.

Ao final, uma esperança: a de que a escola, se pode manter essa perversa realidade da exclusão, também pode ser posta a serviço da sua eliminação.

Nesta terra de excluídos que é o Brasil, o tema da exclusão não poderia ser discutido sem todo este aprofundamento. Afinal, como educadores, temos o dever de mudar esse quadro sombrio que assola a realidade educacional brasileira.

Desse modo, revendo os seus apontamentos, próximo da idéia de um diário, como das duas meninas que fazem parte da nossa história, convidamos você para uma releitura das demais aulas, que faremos a seguir.

A aula intitulada “Mecanismos e dispositivos de exclusão/inclusão” apresentou como objetivos a serem atingidos a análise dos mecanismos e dos dispositivos de exclusão social e escolar presentes na sociedade atual. Procurou, também, enfatizar os mecanismos e dispositivos de inclusão escolar a serem utilizados para que todas as crianças possam se integrar à sociedade e tenham acesso à escola. Além disso, a aula propôs uma reflexão sobre as atitudes que podem ser adotadas pelos docentes para eliminar situações de exclusão e favorecer a inclusão escolar.

Observe que o tema exclusão/inclusão tem grande complexidade. Somente se for compreendido por nós, educadores, é que poderemos contribuir para minimizar esse lado sombrio de nossa realidade educacional.

É importante lembrar, como assinalou o texto da aula, que existe uma dimensão macroestrutural, macropolítica, que se encontra fora do âmbito da ação docente. Trata-se da dimensão político-econômica, permeada pelo processo de globalização.

Com relação a esse tema, você já teve a oportunidade de estudá-lo nas aulas anteriores preocupadas com as ações, as estratégias e as políticas do Banco Mundial.

Atrelando o macroestrutural ao microestrutural, pode-se perceber que, além de uma política de exclusão mais ampla, existem, dentro do sistema educacional brasileiro, significativas ações que favorecem o processo de exclusão.

Nessa aula, o que foi apresentado denota um olhar científico sobre uma realidade que pode ser vista a olho nu: a exclusão do negro, do pobre, da mulher, do índio, do homossexual, do nordestino, dos seguidores de diferentes seitas, religiões, doutrinas, em síntese, de todos aqueles que não representam os modelos instituídos pelos donos do poder, pela burguesia.

Relendo-a agora, você poderá refletir sobre um ponto fundamental dessa aula: a questão da diferença, que, segundo o texto, significa as diversas formas de ver o mundo, a vida, os costumes, os valores, uma vez que há múltiplas formas de se estar no mundo.

É preciso lembrar que não existe apenas uma cultura brasileira; existem várias culturas dentro deste imenso Brasil. Cultura, definida em aula anterior, que significa a teia de significados construída pelo homem.

Se desejamos banir a exclusão e favorecer a inclusão, é importante compreender as diferentes culturas, respeitá-las, sem impor nossa visão de mundo como a ideal.

Cada grupo social, cada comunidade, cada escola tem suas histórias, suas lembranças afetivas, seu modo de pensar, de sentir e de agir, e adentrar esse mundo sem compreendê-lo seria como tentar ler os diários das nossas duas meninas. Certamente não compreenderíamos nada, ou então faríamos uma leitura distorcida e até preconceituosa, podendo chegar até rotular a personalidade de cada uma.

Aprofundando-se um pouco mais no tema, a aula tratou de outro ponto importante: a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, exigida pela Lei 9.394/96, que você já estudou.

A aula ressaltou ainda a preocupação com o cotidiano escolar, fazendo uso da imagem de um “caleidoscópio” onde brilham as diferenças, onde é possível comungar diferentes visões de mundo.



Com base no pensamento de Candau, o cotidiano foi retratado como o palco em que aparecem diferentes relações sociais, refletindo a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura freqüentam, diariamente, as salas de aula.

Ser educador é estar preparado para tentar alterar os mecanismos de exclusão e favorecer a inclusão no espaço democrático que deve ser o da escola.

A aula seguinte, e final deste bloco, tratou de um tema muito amplo, contido em seu título: “Implementando Ações Afirmativas na Educação Brasileira”. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos, relacionados com a inclusão, no contexto da Educação:

- aprofundar a análise da ocorrência das políticas sociais compensatórias;
- analisar alguns casos de ações de discriminação positiva;
- compreender a importância das políticas afirmativas;
- identificar os questionamentos surgidos acerca dessas práticas.

Tendo em vista a amplitude do tema, a aula optou por destacar três importantes aspectos, os relativos à Educação Especial, à Educação Indígena e à Política de Cotas, no que se refere aos aspectos legais e filosóficos, assim como os resultados preliminares dessas ações e das polêmicas que geraram.

A aula, fazendo uso de dados estatísticos divulgados por organismos governamentais, apresentou o quadro educacional no que se refere ao tema.

A Educação Especial, considerada um ramo que atravessa as diferentes modalidades de ensino, não sendo tratada de forma desvinculada das demais, atendendo, assim, à Lei 9.394/96, que estabelece:

Art. 3º 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.

Indo além da fundamentação legal, o texto da aula apresentou a distribuição da matrícula dos alunos com necessidades especiais por rede de ensino, tendo por base o censo escolar.

Os dados apresentados demonstram o avanço quantitativo dessa inserção dos estudantes portadores de necessidades especiais nas redes de ensino regular do país, embora na rede federal se registre um decréscimo das matrículas.

A aula apresentou, também, dados estatísticos relativos à evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência, demonstrando que há dificuldades de efetivar uma política de inclusão na educação especial, que exige, paralelamente, um grande investimento na capacitação docente, já que a formação de professores não contempla, generalizadamente, essa demanda crescente.

Com relação à Educação Indígena, a aula abordou tanto os aspectos legais contidos na Constituição Federal quanto na LDBEN. Esta dispõe, em seu artigo 79:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Como no item relativo à Educação Especial, a aula apresentou o censo escolar indígena, tecendo comentários importantes sobre como vem sendo tratado.

Por último, a aula apresentou esclarecimentos sobre a política de cotas proposta pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Lei nº 3.524, que reserva 50% das vagas das universidades estaduais para os estudantes oriundos da rede pública dessa unidade da Federação. Este é um assunto conflitante e polêmico que merece um questionamento aprofundado. Aproveite e discuta-o em sua sala de aula.

Esperamos que, com o auxílio desta aula, você tenha compreendido a ocorrência de políticas afirmativas no contexto da Educação brasileira, sendo agora capaz de analisar essas políticas e de observar os reflexos positivos e negativos de cada uma dessas ações, tornando-se, portanto, apto a fazer uma análise criteriosa de todas essas práticas.

Vamos, então, embarcar em nosso trem para prosseguir nesta viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação.

**Espaço-tempo
de avaliar os saberes**

AULA

15



Sabeis o temperamento de Querofonte, quão tenaz nos seus empreendimentos. Ora, certa vez, indo a Delfos, arriscou esta consulta ao oráculo – repito, senhores; não vos amotineis – ele perguntou se havia alguém mais sábio do que eu; respondeu a sacerdotisa que não havia ninguém mais sábio (...) Ao retirar-me, ia concluindo de mim para comigo: Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, também suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei (PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: *Os pensadores – Sócrates*. São Paulo: Abril, 1980, p. 9).

Você já aprendeu em outra aula que gare é outro nome para estação de estrada de ferro.

Como você sabe, prezado aluno, nos últimos dois dias não temos podido contemplar a beleza da paisagem nesta nossa viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação. Os campos verdejantes e o céu azul têm dado lugar ao cinzento da chuva inclemente, que transforma os pequenos riachos num curso volumoso de água e os grandes rios numa impressionante quantidade de água barrenta.

Quando nosso trem foi entrando na cidade, pudemos ver os estragos causados pela chuva intensa: ruas alagadas, muros derrubados e até construções existentes nas encostas ameaçadas e interditadas.

Ao chegarmos a esta grande estação, onde faremos nova parada mais demorada, nossa atenção foi despertada pelo estado da gare.



Grande parte do imenso galpão foi destelhada e, num dos cantos, oposto à sala de avaliação, a água invadiu o depósito, estragando quase toda a grande quantidade de mercadorias ali armazenadas, constituída de sacos e mais sacos de cereais.

Vamos ouvir um pouco o diálogo travado entre o chefe da estação, um outro homem com o uniforme da companhia e um senhor de terno e gravata:

– Mas nós já fizemos várias reclamações com relação ao estado da estação – diz o chefe da estação. Depois que insistimos muito, vieram aqui fazer a avaliação das condições e nos disseram que haveria necessidade apenas de pequenos reparos.

– Acontece que essas avaliações foram feitas por uma comissão da qual participaram seus próprios funcionários – falou o outro homem uniformizado, que tudo indicava ser um funcionário da administração central da companhia ferroviária. – Se a avaliação foi malfeita, é outra história...

– Malfeita nada – respondeu o chefe da estação. O pessoal da comissão fez um relatório completo, indicando tudo o que necessitava ser consertado e substituído, como as vigas de sustentação da cobertura, por exemplo. Só que, com toda aquela burocracia, as obras nunca foram começadas...

– ...porque a coisa ficou enrolada lá na Prefeitura, com a tal autorização para as obras – interrompeu o funcionário da administração central.

– Não foi bem assim – disse o homem de terno, funcionário da Secretaria de Obras da cidade. – Nós despachamos logo o processo. Acontece que, quando avaliamos o que precisava ser feito, vimos uma porção de falhas do projeto de reforma, inclusive aquele problema da parte elétrica. Mandamos o processo de volta para a companhia e até hoje ele não voltou para que a gente possa fazer nova avaliação e providenciar a autorização.

– Não concordo – disse o chefe da estação.
– O relatório de avaliação foi muito bem-feito. Quem não soube avaliar foram os funcionários da Divisão de Obras da Prefeitura...

Bem, pelo visto essa discussão vai demorar muito. Ainda mais agora, que chegou outro homem dizendo ser o representante da companhia de seguros.

Mas a conversa já nos auxiliou bastante, ajudando a nos aproximar, mais uma vez, do tema desta nova aula.

Você reparou que, no diálogo acima, foi mencionada várias vezes a palavra “avaliação”. Tudo indica que esse processo de avaliação foi malfeito, da parte de todos os setores envolvidos na discussão: a administração da estação, a companhia e a Prefeitura. E o que é pior: a avaliação também não levou a efetivas providências, isto é, acabou não servindo para nada, não ajudou, somente atrapalhou, fazendo com que a chuva chegasse antes e fizesse todo esse estrago.



Nessa estação, você irá mais uma vez até a sala de avaliação. Lembre-se de que a avaliação é não somente parte integrante, mas uma das fases mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Com ela, você pode saber o que de fato aprendeu e em que momentos não assimilou muito bem os conhecimentos; os professores podem verificar o porquê desses problemas de aprendizagem e, se for o caso, mudar o método de ensino ou alterar passagens do conteúdo, introduzir informações mais esclarecedoras ou adotar novas formas de abordagem dos temas. Em suma, a partir da avaliação haverá melhores condições de seguir, com mais eficiência, segurança e proveito, esta nossa viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação.

Vamos agora apresentar as questões preparadas para esta avaliação.

I. Questão: Explique

- a) A importância das políticas afirmativas nos contextos sociais de exclusão.
- b) Os espaços educativos não-formais.
- c) A Educação Especial entendida como uma ação afirmativa.
- d) A importância da Constituição de 1988 para a profissionalização docente.
- e) Os conceitos de exclusão e segregação social e escolar.
- f) As principais razões do processo de exclusão social na realidade brasileira.
- g) Como a escola ajuda na manutenção da condição de exclusão em nossa sociedade.

II. Questão: Responda

- a) Na sua opinião, a escola vem realizando os ajustes necessários à inclusão de alunos provenientes das camadas economicamente mais desfavorecidas da população?
- b) A demolição do trabalho docente, com a erosão do prestígio social do professor, beneficia a quem ou a que grupos sociais?
- c) Quais as características da escola integradora e da escola inclusiva e quais as principais diferenças entre elas?
- d) Como a escola vem realizando os ajustes necessários à inclusão de alunos provenientes das camadas mais economicamente desfavorecidas da população?

e) Por que, numa concepção inclusiva, afirmamos que “todos os alunos têm necessidades especiais”? Comente o que tem a ver essa afirmação com a questão das **diferenças** culturais.

f) Qual a relação entre a Pedagogia de Paulo Freire e a exclusão social?

III. Questão: Justifique as afirmativas

a) “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. (SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.139).

b) A história das ações afirmativas está relacionada aos movimentos sociais da década de 1960 nos Estados Unidos.

c) A proposta de ações afirmativas, além de estar associada aos movimentos sociais da década de 1960, está, teoricamente, vinculada aos estudos culturais.

d) A proposta de uma Educação Indígena pode ser entendida como uma política de afirmação de identidade.

IV. Questão: Caracterize

a) A escola na Colônia e Império brasileiros, relacionando-a ao processo de exclusão social.

b) Os anos 90 no que diz respeito a mudanças e permanências na Educação brasileira.

c) O livro didático em três aspectos básicos.

d) A importância dos anos 20 e 30 para a formação de professores no Brasil.

V. Questão: Cite

a) DOIS elementos de permanência em nossa Educação atual oriundos da educação jesuítica.

b) Diferentes ações, governamentais ou não, que podem ser reconhecidas como política afirmativa.

c) DOIS argumentos favoráveis e DOIS desfavoráveis à política de cotas, posicionando-se criticamente em relação a eles.

d) Um dos principais problemas do uso do livro didático em sala de aula pelo professor.

VI. Comente quais os grupos tradicionalmente excluídos na sociedade brasileira. Analise situações de exclusão que você tenha vivido e/ou presenciado.

Esperamos, caro aluno, que, mais uma vez, a parada nesta estação especial onde você pôde participar de uma avaliação o tenha beneficiado, permitindo o exame de suas dúvidas e o dimensionamento de suas incertezas. Para isso serve, exatamente, o processo de avaliação.

Enquanto o trem vai deixando a plataforma, conduzindo-nos na seqüência de nossa viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação, torçamos para que esta bela cidade se recupere dos estragos causados pela chuva. E tomara que, daqui para a frente, só encontremos belas paisagens e um sol radioso em nosso caminho!

Fundamentos da Educação 3

Referências

Aula 1

ALENCAR, Chico. Terra dos sem-cidadania. In: Azevedo, José Clóvis de. (org). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 442)

ALMANAQUE Abril: 2001. São Paulo: Ed. Abril, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

CANDAU, Vera *et al.* *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÖLLER, Liliana Ferreira. *Educação & história: algumas considerações*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da Educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NOVA MÉRICA. *Brasil 500 anos: que história é essa?!* Rio de Janeiro: Novamérica, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Aula 2

ALENCAR, Chico. Terra dos sem-cidadania. In: Azevedo, José Clóvis de (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

ALMANAQUE Abril: 2001. São Paulo: Ed. Abril, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÖLLER, Liliana Ferreira. *Educação & história: algumas considerações*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da Educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NOVAMÉRICA. *Brasil 500 anos: que história é essa?!* Rio de Janeiro: Novamérica, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Aula 3

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. *Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

Aula 4

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo, racismo e anti-racismos no Brasil*. 1988. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1998. mimeo.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Elisa Caputo, GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUINTANEIRO, Tânia *et al.* *Um toque dos clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

Aula 5

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1979.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (org.). *Reinventar a escola*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LE GOFF, Jacques. Calendário. In: *Enciclopédia Einaudi: memória - história*. Porto: Imp. Nac. Casa da Moeda, 1990. v.1.

MARANDINO, Martha. Museu e escola: parceiros na Educação científica do cidadão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: 2.ed. Record, 1998.

Aula 6

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CAIME, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, Ubiratan. Livro didático, memória e revolução informacional. *Ensino de História*, v. 11, n. 2, p. 42-54, jul. 1998.

VILALTA, Luiz Carlos. Livro didático. In: CERRI, Luis Fernando; MARTINS, Maria do Carmo (Org.). ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., Campinas. *Anais...* Campinas: Gráfica de FE/UNICAMP, 1999. p. 139-143.

Aula 7

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction: éléments pour une theorie du systhème d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. *Ironias da Educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ENGÚITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991. Dossiê: Interpretando o trabalho docente.

MONTEIRO, Ana Maria. *A LDB 9394/96 e a profissionalização do professor*. PUC, 1997. mimeo.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991. Dossiê: Interpretando o trabalho docente.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores ou a ilusão do “deus ex-machina”: reflexões sobre as relações entre o “habitus” e a prática. In: _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

WEBER, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Aula 8

CALEVALIER e GHEERBRANT. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p. 393.

Aula 9

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

GENTILLI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LISITA, Verbena M.S.S.; SOUSA, Luciana F. E.C.P. (org.) *Políticas educacionais, prática escolar e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RABELO, A. S. e AMARAL, I. J. de L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena M.S.S.; SOUSA, Luciana F.E.C.P. (org.) *Políticas educacionais, prática escolar e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Unesco. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

Aula 10

Badinter, Elizabeth. *Um amor conquistado. O mito do amor materno*.

RJ: Nova Fronteira, 1985.

Carneiro, Moaci Alves. *A escola sem paredes*. SP: Escrituras Editora, 2002.

Castro, Gilda de. A maternidade terceirizada. *O Tempo*. Belo Horizonte, 14 dez., 1996.

Garcia, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação. Uma perspectiva foucaultiana*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

Rose, N. (1996). *Inventing ourselves ? Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press

Aula 12

CANDAU, V. M. (Org.). *Somos tod@s iguais?* RJ: DP&A, 2003.

GENTILLI, P. e SADER, E. (Org.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático.* RJ: Paz e Terra, 2000.

LINHARES, C. e LEAL, M. C. (Org.) *Formação de professores. Uma crítica à razão e à política hegemônicas.* RJ: DP&A, 2002.

LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.* RJ: DP&A, 2003.

VOGEL, A. (Org.) *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais.* Brasília: UNESP, 2000.

Aula 13

d'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo, racismo e anti-racismos no Brasil.* Tese de doutorado. USP, 1998. mimeo.

SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís D. Benzi. (org.) *A temática indígena na escola.* Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Dicionário de ciências sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Ed. 34, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 2001.

QUINTANEIRO, Tânia e outros. *Um toque dos clássicos: Durkheim, Marx e Weber.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas.* Niterói: Quartet, 2003.

MORIN, Edgard. *Ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 32.

ISBN 85-7648-071-9



9 788576 480716



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

