



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FERNANDA LARISSA OLIVEIRA TENÓRIO

**MECANISMOS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR –
APONTAMENTOS E REFLEXÕES**

BELÉM/PA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FERNANDA LARISSA OLIVEIRA TENÓRIO

MECANISMOS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR – APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito final para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação do Prof.^a Dr^a. Amélia Maria de Araújo Mesquita.

BELÉM/PA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FERNANDA LARISSA OLIVEIRA TENÓRIO

**MECANISMOS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR –
APONTAMENTOS E REFLEXÕES**

Belém, ___ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Amélia Maria de Araújo Mesquita/Orientadora

Genylton Odilon Rêgo da Rocha/Examinador

Renata Andrade Sobral/Examinadora

A todos aqueles que lutam por uma sociedade igualitária,
sustentada sobre o pilar da educação.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa vencida. Agora mudam-se as metas e as expectativas. Como Pedagoga, sei o quão importante são as pessoas em nossa caminhada, pois não há profissional capaz de viver isoladamente.

Agradeço primeiramente a Deus, ao Messias e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para minha jornada acadêmica e que sempre estiveram por perto para enxugar minhas lágrimas nos momentos de frustração e para comemorar comigo as minhas vitórias.

À todos os meus familiares. Especialmente aos meus pais, Alcenira Moraes de Oliveira e José Benedito Nascimento Tenório, por todo o esforço dispensado ao meu processo educativo e por serem sempre o meu porto seguro quando mais preciso. Agradeço a minha irmã Geovanna Letícia Oliveira Tenório por todo apoio e referência que sempre foi para mim, bem como ao seu esposo Melquisedeque da Silva Ribeiro pelos conselhos e orientações. À minha avó Tereza Moraes de Oliveira pelo exemplo de força e superação e por todo o carinho que sempre deu a mim.

Também é enorme minha gratidão aos meus queridos amigos os quais sempre estiveram por perto me apoiando e incentivando. Especialmente a Clara Felipe e Yugo Pastrana pelo estímulo a minha jornada acadêmica, e à minha equipe de turma (as Bonitas) Daniele Azevedo, Elisa Alcântara, Camila de Jesus e à Cinthia Silva (que será sempre lembrada com muito carinho), minhas companheiras de fundamental importância nesse processo. Nós conseguimos!

Um agradecimento especial ao meu grande amigo Raphael Augusto Ferreira dos Santos, pelo companheirismo e toda paciência dispensados a mim, bem como a todas as orientações e esforços para me ajudar durante a minha graduação e, principalmente, por nunca ter me deixado desistir.

Grata a todos os professores e professoras que passaram pela turma 114, por dividir conosco seus conhecimentos e experiências, bem como pela paciência. Em especial à minha orientadora Amélia Maria de Araújo Mesquita, um grande exemplo de profissional e mulher. Também direciono meus agradecimentos ao professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha pela oportunidade e confiança em mim depositados no período em que fui bolsista no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e

Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) e aos colegas com os quais dividi essa experiência.

Sou imensamente grata por todas as experiências e aprendizados oriundos dessa graduação. Terei sempre cada momento vivido nessa Instituição guardado em meu coração.

Muito obrigada UFPA!

“O real objetivo da educação é formar homens íntegros, isto é, homens que façam da justiça o seu código de Fé e se esforcem para aumentar o bem-estar social, contribuindo para o progresso e a elevação da cultura. ”

Meishu-Sama

RESUMO

Este trabalho tem como tema a escola como espaço de exclusão/inclusão, focalizando aspectos referentes a sua infraestrutura pedagógica e política. Nesse sentido, de forma a problematizar os mecanismos de exclusão/inclusão produzidos por fatores endógenos e exógenos na escola, esta pesquisa busca responder as seguintes questões de investigação: “O que é a escola e qual o seu papel na sociedade? ”; “Como a escola passou a se configurar como seletiva e classificatória? ” e “O que é inclusão escolar e que medidas são propostas para o combate da exclusão nas escolas? ”. Para atender aos objetivos da pesquisa, esta se desenvolveu baseada na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica (DELVAL, 2002; CANÁRIO, 2005; SAVIAN, 2016; MENDES, 2012; MANTOAN, 2006; CARVALHO, 2004) e documental (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990; Declaração de Salamanca, 1994). Como resultado identificou-se que os mecanismos de exclusão/inclusão convivem na escola, contudo, a exclusão se produziu fortemente por meio de orientações curriculares e propostas avaliativas de caráter homogeneizador. Em contrapartida, no contexto da inclusão, observamos a problematização desses aspectos e a busca pela garantia de mecanismos que favoreçam a valorização da diferença. Concluiu-se, assim, que a escola é um espaço de disputa, imerso numa tensão continuada entre incluir/excluir.

Palavras-chave: Escola; Inclusão; Exclusão

ABSTRACT

This paper has as its theme the school as a space for exclusion/inclusion, focusing on aspects related to its pedagogical and political infrastructure. In this sense, in order to problematize the exclusion/inclusion mechanisms produced by endogenous and exogenous factors in the school, this research seeks to answer the following research questions: "What is the school and what is its role in society?"; "How did the school come to be set up as selective and classificatory?" and "What is school inclusion and what measures are proposed to combat exclusion in schools?". To meet the objectives of the research, it developed based on the qualitative approach, through bibliographic research (DELVAL, 2002; CANÁRIO, 2005; SAVIAN, 2016; MENDES, 2012; MANTOAN, 2006; CARVALHO, 2004) and documentary (World Declaration on Education for all: satisfaction of basic learning needs, 1990; Salamanca Declaration, 1994). As a result, it was identified that the mechanisms of exclusion/inclusion live in the school, however, the exclusion was strongly produced through curricular orientations and evaluative proposals of a homogenizer character. On the other hand, in the context of inclusion, we observed the problematization of these aspects and the search for the guarantee of mechanisms that favor the valorization of the difference. Thus, it was concluded that the school is a space of dispute, immersed in a continuous tension between include/exclude.

Key Words: School; Inclusion; Exclusion

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	15
2.1 A escola como instituição social – origem e objetivos	15
2.2 A escola contemporânea: função e formas de organização	20
3 MECANISMOS DE EXCLUSÃO PRODUZIDOS PELA ESCOLA	23
3.1 A organização, o currículo e a avaliação como produtores do fracasso escolar	23
3.2 Os sujeitos excluídos da escola	32
4 MECANISMOS E POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	34
4.1 O princípio inclusivo	34
4.2 Os mecanismos de inclusão escolar no Brasil	37
5 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da leitura deste trabalho, o leitor estará em contato com informações sistematizadas acerca do tema norteador inclusão escolar, a escola como espaço constituído historicamente pela exclusão. O que me motivou estudar tal tema foi ter em minha família uma pessoa que apresentava certo grau de autismo, bem como pelas constantes discussões em disciplinas durante a minha graduação, e, principalmente, pela participação, na condição de bolsista, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE/ICED/UFGA), que me possibilitou realizar acompanhamentos de alunos com deficiência em turmas do ensino regular da rede pública de ensino, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFGA). Tal experiência despertou em mim uma inquietação a respeito do papel da escola no processo de inclusão, não só de pessoas com deficiência, mas de todos os sujeitos indiscriminadamente.

Os conhecimentos acerca do processo de inclusão de sujeitos historicamente excluídos das instituições escolares, adquiridos a partir desta pesquisa, poderão resultar em um trabalho mais empoderado e conseqüentemente inclusivo, trazendo sentido crítico para o ato de lecionar, com um aprendizado mais efetivo, onde as experiências vividas e trocadas em sala de aula sirvam como estímulo para o exercício da profissão, possibilitando uma experiência mais interessante e prazerosa para os alunos e para os professores, de forma mais abrangente e que respeite às diversidades.

Assim, no que diz respeito às discussões sobre inclusão escolar, percebi a grande relevância da aquisição de conhecimentos correspondentes ao papel que a escola assume sobre esse processo, sua função e dever perante a sociedade. Para tanto, Lunardi-Mendes (2004) considera que:

[...] a escola obrigatória, laica e universal, instituída e consolidada em nosso modelo social, surge tendo como função ajudar no processo de pertença social dos indivíduos. Podemos afirmar que a democratização do acesso à escolarização está atrelada a uma necessidade de manutenção da organização social, diante da complexificação da vida em sociedade. A escola, como instituição social, passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam homogeneizar sua clientela, fracionar e hierarquizar saberes e pessoas. (p. 03).

De acordo com Carvalho (2004), a escola se configura hoje, pela sua própria natureza, como um espaço excludente, o que é constatado pela autora através de

dados estatísticos os quais desmontam que apenas um pequeno percentual dos alunos ingressantes no ensino fundamental chega ao ensino médio. A afirmativa se confirma também pela verificação de diversos projetos que objetivam a inclusão e permanência de alunos historicamente excluídos nas escolas de ensino regular, em outras palavras, são criados mecanismos inclusivos para uma escola marcada pela exclusão. Exclusão esta, reflexo da sociedade na qual está inserida.

Este trabalho pode ser de grande relevância no que se refere às pesquisas sobre a inclusão escolar e o papel da escola para a inclusão escolar de sujeitos excluídos, podendo também auxiliar a prática de professores e pedagogos no exercício de sua profissão, caso estes estejam interessados e engajados nesse processo, visto que a inclusão escolar é necessária e obrigatória, amparada por lei, devendo esta ser efetivada para que se possa ultrapassar o quadro exclusivo que há muito tempo vem sendo evidenciado e perpetuado nas práticas escolares.

A inclusão escolar é um tema amplo a ser pesquisado no seu aspecto como um todo, optar por delimitar um objeto específico é a melhor estratégia que vislumbrei na busca do êxito ao estudá-lo. Nesse sentido, eu levantei o foco da presente pesquisa para a questão da escola como instituição constituída pelo processo de exclusão/inclusão, e para que se viabilize um maior alcance, dada a complexidade da temática inclusão escolar, mesmo com a devida delimitação do objeto de pesquisa, julgam-se necessários certos cuidados com a premissa metodológica utilizada.

Para tanto, com o intuito de nortear as pesquisas sobre como ocorre esse processo, foram propostas três perguntas a serem esclarecidas no decorrer do presente trabalho. Sendo estas: “O que é a escola e qual o seu papel na sociedade? ”; “Como a escola passou a se configurar como seletiva e classificatória?” e “O que é inclusão escolar e que medidas são propostas para o combate da exclusão nas escolas? ”.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a escola como instituição constituída pelo processo de exclusão/inclusão, o qual, para que se viabilize tal alcance, foi subdividido em três objetivos específicos: 1) realizar a definição teórica de escola e de seu papel na sociedade. 2) fazer uma discussão teórica sobre como a escola se tornou seletiva e classificatória, e 3) apresentar abordagens teóricas concernentes a temática ‘Inclusão Escolar’ e as medidas propostas para o combate da exclusão nas escolas.

A abordagem utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a Qualitativa. Categoria de pesquisa a qual não tem por finalidade representatividades numéricas, mas, sim, um aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e etc. (GOLDENBERG, 1997).

Ainda a respeito da abordagem qualitativa, se caracteriza pela presença de vários aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, os quais, para Creswell (2007):

Deve ocorrer em um cenário natural, permitindo que o pesquisador tenha uma proximidade com o que se pretende pesquisar; Utiliza de métodos múltiplos os quais podem ser interativos ou humanísticos, buscando um maior envolvimento em relação ao processo de coleta de dados; A pesquisa seja emergente, e não pré-configurada, aonde vai sendo construída ao passo que vai se desenvolvendo; É interpretativa, ou seja, a partir da descrição, análise e interpretação o pesquisador irá construir suas próprias conclusões acerca dos significados e lições aprendidas na pesquisa; O pesquisador vê os fenômenos naturais holisticamente, o que torna a narrativa do pesquisador mais abrangente; Apresente reflexões pessoais do pesquisador; Apresente processos de raciocínio indutivo e dedutivo e; Empregue estratégias de investigação. (p. 186).

A minha opção por este tipo de pesquisa ocorreu devido a maior flexibilidade que ela me permitiu no que diz respeito as pesquisas e análises acerca da temática, onde, de acordo com Wolcott (1994) apud Creswell (2007) é:

Fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre o seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. (p. 187).

Para a construção do presente trabalho, foi lançado mão de materiais já publicados sobre a temática em questão, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e documentos disponibilizados na Internet. Nesse sentido, o tipo de pesquisa qualitativa desenvolvido nessa pesquisa foi Revisão Bibliográfica e Pesquisa Documental.

Não adotei o termo Pesquisa Bibliográfica, pois para Moreira (2004), esta consiste em uma fase da Revisão Bibliográfica, onde, o ciclo se inicia com a escolha e delimitação do tema e posteriormente é realizado o levantamento e a pesquisa e, a

partir desta, se organiza a revisão que requer postura crítica e cotejo das diversas opiniões expressadas.

Segundo Caulley apud Ludke e André (1986), a pesquisa documental empenha-se em “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para tanto utilizou-se desta metodologia para analisar os documentos necessários às proposições do presente trabalho.

Considerando que o texto versa prioritariamente sobre três categorias centrais: Escola; Exclusão; e Inclusão, apresento a seguir um quadro com os autores utilizados de acordo os eixos pesquisados e outro com os documentos utilizados na pesquisa.

Quadro das principais referências utilizadas por eixos de pesquisa

ESCOLA		
AUTOR	TÍTULO	ANO
Geovana Mendonça Lunardi Mendes	A Função Social da Escolarização Básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola	2004
José Carlos Libâneo	Dualismo Perverso Da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	2012
Juan Delval	Crescer e Pensar	2002
Rui Canário	O que é a Escola?	2005
MECANISMOS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO		
AUTOR	TÍTULO	ANO
Demerval Saviani	Educação escolar, currículo e sociedade	2016
Eunicéia Mendes	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	2012
François Dubet	A Escola e a Exclusão	2003
José Bueno	Função social da escola e organização do trabalho pedagógico	2001
Maria Mantoan	Inclusão Escola: O que é? Por quê? Como fazer?	2006
Rosita Edler Carvalho	Educação Inclusiva com os pingos nos is	2004

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro dos documentos utilizados na pesquisa

ÓRGÃO	TÍTULO	ANO
UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990
UNESCO	Declaração de Salamanca	1994
MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	2010

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse tocante, para viabilizar a discussão sobre o processo de inclusão escolar de sujeitos excluídos, além da ordem sequencial dos assuntos abordados, que são: conceituar o papel da escola, discutir como a escola se tornou seletiva e classificatória, e, por fim, analisar como o processo de inclusão foi constituído por meio das medidas de combate à exclusão. Os conteúdos estudados, analisados e sistematizados, deram origem a este trabalho de conclusão de curso, que está dividido em cinco seções. A primeira seção é esta referida introdução.

A segunda seção tem como título “A função social da escola”. Nesta seção eu apresento a definição, bem como a função da escola desde a sua instituição, até a contemporaneidade.

Sequencialmente, a terceira seção é “Mecanismos de exclusão produzidos pela escola”. Onde eu exponho e analiso teoricamente como, ao longo do tempo, a escola veio se configurando um espaço de exclusão, bem como apresento os sujeitos excluídos nesse processo.

A quarta seção intitulada: “Mecanismos e políticas para a inclusão escolar” traz em seu conteúdo a definição de Inclusão, bem como os objetivos e contextos que perpassam esta temática, e, também, algumas políticas que introduzem as discussões no âmbito escolar.

Por fim apresento em minhas Conclusões, na quinta seção, as inferências obtidas a partir desta pesquisa, assim como aspirações para que o processo de Inclusão escolar aconteça de maneira mais efetiva.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

2.1 A escola como instituição social – origem e objetivos

Para apresentar o papel da escola ao longo da história, faz-se necessário o entendimento da origem do processo educativo atrelado a origem histórica e evolução do próprio homem. Carvalho (2004) afirma que, na era primitiva, a educação acontecia de forma essencialmente prática, estando sempre direcionada a atender as necessidades cotidianas, sendo esta transmitida de geração para geração através da oralidade e da prática cotidiana.

Assim, com o intuito de atender suas necessidades de aprendizagem, o homem desenvolveu mecanismos de comunicação e formas de repasse de conhecimentos para seus sucessores, nesse momento o principal objetivo era manter a ordem e propagar a cultura característica de cada sociedade. (CANÁRIO, 2005).

Na Grécia antiga, segundo Carvalho (2004), vigorava a Paideia que consistia na formação integral do homem, nela ocorriam dois tipos de educação prática, uma destinava-se aos escravos e aos guerreiros e a outra, voltada para o aprimoramento do “espírito” (intelectual), destinava-se aos homens livres, ou seja, que não precisavam prover seu próprio sustento no que se refere a alimentação, vestimenta e moradia.

No período da idade Média, por predominante influência do cristianismo, estabelecia-se uma educação para o espírito, a qual destinava-se apenas aos nobres e integrantes do clero. Nesse momento a educação baseava-se nos ensinamentos e doutrinas provindos da igreja, a qual detinha a tutela do processo educativo, onde os ensinamentos eram pautados na crença religiosa cristã, a qual tem a sua supremacia retirada com criação de um sistema educacional, posteriormente chamado de Escola. (CARVALHO, 2004).

Com o advento do Renascimento, retomam-se os preceitos Greco-romanos de educação, destinados aos estudos da natureza (astronomia, matemática, artes, medicina, biologia, etc.). (CARVALHO, 2004).

Apenas com o surgimento da educação moderna que começam a ser discutidos os conceitos de universalidade e individualidade. Tal universalidade, contudo, apresenta um caráter elitista e segregacionista já que, segundo Gadotti

(1995), citado por Carvalho (2004), aos trabalhadores deveria ser destinada uma educação para o trabalho e, aos dirigentes, voltada à arte de governar. Nesse período, somando-se a diferenciação em função da classe social, acrescentem-se as diferenças individuais como parâmetros para o estabelecimento da quantidade e qualidade da educação destinada a cada aluno.

O método individual de repasse de conhecimentos caracterizado pela relação aluno/mestre o qual era comumente realizado na própria moradia dos alunos, com o passar do tempo cede lugar ao método simultâneo de ensino, onde os professores que antes tinham a tarefa de ensinar apenas um aluno, passam a se relacionar com um grupo, ao mesmo tempo, em um espaço característico para o exercício desse processo.

Este espaço, definido por Canário (2005) como uma “invenção histórica”, teve sua origem a partir do século XVIII, num período historicamente marcado pelas revoluções liberal e industrial e, ao longo do tempo, desempenhou e continua desempenhando um papel muito importante para a vida em sociedade, estando esta marcada significativamente pela relação com o contexto social e político de cada época, representando um forte instrumento para a reprodução de comportamentos convenientes para a manutenção da ordem social.

Lunardi-Mendes (2004) apresenta que a escola sempre esteve diretamente relacionada na produção de comportamentos sociais, pois detinha a responsabilidade de forjar comportamentos, bem como de “constituição de um modelo moderno de homem e de mundo”. Assim, pode-se entender que a escola diretamente ligada ao processo de transmissão de uma cultura, tornando o homem capaz de superar seus “medos” e, assim, “guiar-se por sua razão”.

Com o desenvolvimento das sociedades e para atender as suas necessidades, foram sendo instituídas técnicas mais elaboradas para o repasse desses conhecimentos e cultura, contudo o acesso a educação sempre foi limitado a poucos. Inicialmente, para ter acesso a educação era necessário que o aluno fosse do sexo masculino e pertencesse a um nível social elevado, os quais já nasciam predestinados a ocupar algum cargo e/ou função importante na sociedade. (DELVAL, 2002).

A criação das primeiras escolas surgiu pela necessidade de repasse dos conhecimentos necessários para a assunção de cargos importantes à vida social,

onde os alunos aprenderiam os ofícios e valores necessários para desempenhar funções, preparando-se para ocuparem tais cargos.

Nesse período o pensamento de educação igualitária representava ameaça para a ordem social, assim, o acesso a educação estava limitado apenas a uma pequena parcela da sociedade, o que acabava por distanciar cada vez mais as classes sociais no que se refere ao progresso cultural e profissional. Tais considerações podem ser confirmadas de acordo com Delval (2002) o qual apresenta que:

As escolas primitivas eram frequentadas somente por poucos, aqueles que iriam ocupar determinadas funções sociais; por exemplo, os funcionários ou sacerdotes. Nessas escolas eram transmitidos não apenas conhecimentos, mas também os valores e os fins dessa sociedade e por isso era exercido um controle muito estrito sobre tais indivíduos depositários do saber, pois essa era claramente uma força social que devia ser preservada. No entanto, a maior parte da população estava totalmente afastada desse saber acumulado e é surpreendente notar que, apesar da cultura ter começado a ser acumulada de forma notória desde a antiguidade longínqua, até fins do século XIX esteve limitada a um número muito reduzido de pessoas, inclusive nos países ocidentais. (p. 19)

No entanto, somente a partir do século XVIII, com a propagação das ideias iluministas advindas da Revolução Francesa, tornaram-se recorrentes as discussões a respeito da igualdade entre homens e conseqüentemente um ensino acessível a todos, contudo, por não corresponder aos “interesses sociais” da época, tais discussões foram ganhando força apenas no final do referido século. (DELVAL, 2002)

No século XIX, apesar de muita resistência devido ao pensamento de que a promoção de cultura e conhecimentos a sujeitos de baixa renda poderia representar ameaça para sociedade, podendo estes aspirar a inversão do lugar ao qual estavam representados socialmente, o ensino obrigatório foi implementado, possibilitando o acesso à educação a um maior número de pessoas.

Um dos fatores que viabilizaram a implementação deste ensino foi o pensamento de que a chegada da industrialização e o aumento da jornada de trabalho acarretaria na necessidade de um lugar para que as crianças e os jovens, filhos desses trabalhadores, pudessem ficar, bem como de ocupações e afazeres para realizarem enquanto seus pais trabalhavam.

Dessa forma, de acordo com Delval (2002), com intuito de controle e manutenção da ordem, bem como de ascensão econômica, a escola passou a ser o espaço ideal para a “preparação” desses sujeitos a atender as necessidades da

sociedade, bem como para que pudessem ser alcançados os objetivos depositados à escola, passando esta a representar um forte instrumento para a formação de novos trabalhadores.

O papel de manutenção da ordem social, segundo Lunardi-Mendes (2004), fez com que a escola, por meio de transmissão cultural desempenhasse esta função de hierarquizar e homogeneizar os sujeitos presentes em seus espaços, tornando-se assim um reflexo dos interesses do estado, onde são reproduzidas novas formas de conhecimentos e técnicas, para que esses alunos fossem melhores formados a desempenhar funções para a sociedade.

Delval (2002) apresenta um cenário de como se configurou tal processo no qual.

[...] havia ocorrido um desenvolvimento considerável das cidades, com a formação de grandes aglomerações humanas, fazendo-se necessário que todas as crianças estivessem em algum lugar enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. Esse problema, logicamente, não existia nas sociedades onde predominava o trabalho agrícola ou artesanal e os indivíduos realizavam as suas tarefas em suas próprias casas ou no campo e não nas grandes fábricas, onde não podiam ficar com seus filhos. Assim, ao mesmo tempo em que diminuía a necessidade de mão-de-obra infantil, começavam a proliferar escolas que eram, predominantemente, lugares nos quais as crianças eram mantidas durante o dia, evitando que permanecessem na rua e se tornassem vadios ou delinquentes. O desenvolvimento das escolas aparece, assim, estreitamente ligado à diminuição da necessidade do trabalho infantil e à compreensão do perigo que representa e os problemas que provoca a manutenção de grupos de crianças e de adolescentes sem ocupação durante o dia inteiro. (p. 20)

Nesse momento os interesses sociais e econômicos representavam grande influência nos conhecimentos repassados dentro das escolas, estando estes pautados na transmissão de valores morais e religiosos, sempre com o objetivo de que a ordem social fosse mantida, ficando os conteúdos em segundo plano nesse processo. (DELVAL, 2002).

O discurso deste período esforçava-se para mostrar que a escola poderia permitir a formação de cidadãos respeitosos e que a ameaça estaria de fato na não escolarização desses sujeitos, visto que estariam sem ocupação e espalhados pelas ruas da cidade, podendo vir a se tornarem marginais e afastarem-se definitivamente da tão prezada ordem social.

Ao final do século XIX, inicia-se o movimento de reforma da escola, onde o atendimento as necessidades das crianças e o repasse de conhecimentos técnicos e

científicos tornam-se predominantes no processo de escolarização. Tal processo representava a capacitação da sociedade para novas linhas de trabalho, configurando-se em uma reforma não só escolar, mas também para a sociedade, visto que o desenvolvimento da economia ainda representava o foco principal do processo de escolarização.

A história e a implantação do ensino obrigatório e gratuito organizam-se, então, em torno de dois tipos de objetivos, a) a difusão da ideia de que a instrução é necessária para todos e que todos têm direito a ela, de forma que se possa chegar a um igualitarismo por meio do ensino comum e b) a função econômica, social e ideológica que a educação desempenha para todos. Uma mudança tão fundamental como a da implantação do ensino para todos não pode ser o resultado das petições de indivíduos que solicitam uma oportunidade para que todos os homens sejam iguais, mas precisa ser uma resposta às necessidades materiais do funcionamento da sociedade. Isto quer dizer que a implantação do ensino obrigatório não é o produto da aceitação das ideias democráticas formuladas por filósofos ou pedagogos e sim que é, principalmente, o resultado de necessidades econômicas e sociais. (DELVAL, 2002, p. 21)

Segundo Canário (2005) a escola pode ser analisada em três dimensões, as quais seriam: forma, organização e instituição, onde a primeira trata-se da maneira como a educação pode ser concebida, apresentando autonomia para existir independentemente das outras dimensões.

A escola como organização consiste na configuração de como acontece o processo de ensino, podendo ser caracterizado pela relação inicialmente entre o mestre e um aluno e posteriormente entre o mestre e uma classe de alunos.

A última dimensão, a escola como instituição, representa o papel que a escola desempenha, funcionando em um momento inicial como uma fábrica de cidadãos, com a função de moldar sujeitos e preservar a manutenção da ordem social, onde segundo o referido autor, “a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política”.

Essas dimensões apresentadas por Canário (2005) concernentes a escola, podem ser percebidas em diferentes contextos históricos desde a sua invenção. Tendo seu surgimento no contexto entre a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial, a escola, por representar um instrumento de propagação dos interesses do Estado, era vista como o meio de promover uma nova ordem social, política e econômica, sendo esta um instrumento que “‘fabrica cidadãos’ a partir de valores que

lhes são imanentes e transcendem os atores em presença” a partir “de um trabalho profissional específico e organizado”.

Posteriormente, diante da necessidade de formação de mão de obra que atendesse a demanda das indústrias, visando prioritariamente o desenvolvimento econômico, a escola passa a desempenhar um papel de “treinadora”, marcando também a “desvalorização social de grupos específicos”, visto que se torna excepcional a produção da “homogeneização e uniformidade” dos sujeitos que atendessem as necessidades de um modelo “capitalista livre concorrencial”. (CANÁRIO, 2005).

Nesse contexto há uma grande valorização da escola, a qual, apesar de se mostrar desigual, apenas reflete um contexto social, eximindo-se a responsabilidade de produção dessas “injustiças”, cabendo a ela o papel de disciplinar os trabalhadores, desenvolvendo uma educação moral em concordância com as necessidades econômicas desse período. Ocorre nesse contexto também um grande prestígio social a profissão docente por parte do Estado, pois carrega a grande responsabilidade de “agente social e político” no exercício de sua função.

Ao tratar de cultura escolar Faria Filho (2004) apresenta que a escola como o “*locus* fundamental de articulação e divulgação” dos sentidos e significados das representações sociais. O autor caracteriza esses espaços ainda como o responsável pelo “ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja para o atendimento em níveis posteriores e mais profundos”.

2.2 A escola contemporânea: função e formas de organização

Atualmente a escola se apresenta ainda de maneira muito próxima daquela que foi originária no que se refere a organização da relação espaço/tempo estabelecida no interior de ambas, onde, apesar da mudança de nomenclatura, essa forma permanece marcada por uma hierarquia, bem como por pensar em instrumentos de agrupamentos por nível de dificuldade dos alunos, entre outras características que perpetuam até os dias de hoje.

Tais características sempre se refletiram no interior das relações estabelecidas dentro da escola o que demonstra, de acordo com a pesquisa e análise apresentadas

em Lunardi-Mendes (2004), que, embora a escola contemporânea tenha se proposto “para todos”, ela ainda tem enraizada em suas práticas a função de homogeneização dos sujeitos sociais, o papel de “preparadora” para o desempenho de funções na sociedade, bem como a preservação e manutenção da ordem social.

Assim, podemos perceber que as formas de organização, bem como as funções desempenhadas pela escola, sofreram grande influência e mudanças por meio da criação de projetos e diretrizes pensadas para a melhoria da educação, como por exemplo: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, documentos que impulsionam as discussões sobre Inclusão.

Atualmente é proposto por órgãos governamentais que a escola guie suas práticas orientadas por um currículo, o qual, segundo Lunardi-Mendes (2004), consiste “como um campo de atividades desenvolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, cada um com tarefas específicas”. Diante disso, o currículo é construído e praticado de acordo com o que é viável para cada instituição, assim o papel homogeneizador de sujeitos desempenhado pela escola, apresenta-se desde a construção desse currículo escolar.

Entre outras características, o currículo escolar estabelece uma relação de disputa pelo poder no que se refere as práticas a serem desempenhadas pela escola atual, representando outro fator pelo qual o papel desta é influenciado. Tal cenário pode-se exemplificar por meio do processo de escolha de diretores, a decisão dos conteúdos a serem trabalhados, a forma como serão empregues as verbas destinadas a educação, entre outros.

Freitas (2003), ao apresentar uma discussão a respeito da adoção do Sistema de Ciclos, faz uma relação da estrutura da escola com as finalidades implícitas na configuração dos seus espaços educativos, bem como em suas relações, onde, sendo estas “vistas com ingenuidade” apresentam-se como “um conjunto de salas de aula e espaços agregados destinados a acolher as novas gerações”. Contudo, segundo o autor, apesar de sua a estrutura se apresentar de maneira “ingênua”, estes espaços “instituem relações entre aqueles que os habitam”, representando “campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais”.

A partir de conferências e da elaboração de documentos e planos para a educação, ocorre uma modificação na forma como a escola pública deveria se

configurar, tendo como responsabilidade a garantia da “universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica”. Contudo, o “dualismo”, segundo Libâneo, 2012, consiste no fato de as próprias políticas para a melhoria da educação poderem representar o declínio da mesma.

Observando a proposta de adoção dos sistemas de ciclo nas escolas, evidencia-se que apenas uma pequena parcela das escolas aplica esse sistema de maneira efetiva. Lunardi-Mendes (2004) apresenta em sua pesquisa que, além de uma nova configuração de tempo para o processo educacional, a proposta de ciclos sugere melhorias para o próprio processo, “procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais”.

O trabalho em ciclos tem como pressupostos: uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos; a percepção dos envolvidos no processo pedagógico e a valorização de seus saberes sócio-culturais; a construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar; uma efetiva gestão democrática a partir dos espaços de participação popular no interior da escola; a utilização da avaliação escolar emancipatória; e a adoção de uma prática de planejamento participativo (Secretaria Municipal de Educação de Belém, 1999, apud Lunardi-Mendes, 2004).

Tendo em vista que a escola ainda apresenta enraizada em suas práticas fatores sociais que se perpetuam ao longo do tempo, a materialização de tais propostas apresenta muita resistência para acontecerem de maneira que modifique a função desempenhada pela escola e essa deixe de ser um reflexo de práticas sociais e se torne o instrumento de mudança da sociedade.

3 MECANISMOS DE EXCLUSÃO PRODUZIDOS PELA ESCOLA

3.1 A organização, o currículo e a avaliação como produtores do fracasso escolar

Historicamente, em função de conflitos políticos e econômicos a sociedade estabeleceu padrões e comportamentos a serem atendidos pela população, com o objetivo de manutenção da ordem, bem como de desenvolvimento econômico. Assim, os sujeitos que não se enquadrassem a esses aspectos, eram de certa forma banidos e marginalizados. Partindo deste princípio, a instituição Escola, estabeleceu-se como um mecanismo de reestruturação de uma sociedade factualmente acometida por situações de conflito em suas mais amplas formas. (DELVAL, 2003).

Com um discurso de educação para todos, a Escola é vista sob uma perspectiva de instituição capaz de alavancar uma sociedade que foi fragilizada em suas estruturas econômicas, sociais e políticas. Portanto, como reprodutora de comportamentos sociais, esta instituição expressa em suas práticas, mecanismos que fragmentam, classificam e padronizam seus usufrutuários, conseqüentemente acaba por excluir determinados grupos que não se enquadram no perfil de “aluno ideal”.

Em uma sociedade marcada por intensos conflitos de classes e desigualdades que se perpetuam até a contemporaneidade, a Escola se organiza como reprodutora de tais aspectos, visto que, está diretamente relacionada com a vida social dos sujeitos que interagem dentro e fora dela. Assim, longe de se tratar de uma instituição neutra, a Escola torna-se um espaço de propagação das desigualdades sociais por meio de mecanismos de exclusão.¹

Para que possamos sustentar tais afirmações, devemos resgatar contextos historicamente produzidos pela sociedade, os quais influenciaram na forma como a Escola vem se organizando ao longo do tempo e que a torna um espaço de exclusão. Dubet (2003) descreve que a relação da escola e da sociedade no final do século XIX,

¹ Não exclusivamente mecanismos de exclusão, pois, como apresentado por Bueno (2001), em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

através de uma política republicana, caracterizava-se de duas formas, a primeira estabelecia-se a partir da distância entre essa instituição e o modo de produção, e a segunda forma adequava-se a oferta escolar atrelada ao sistema de classes sociais.

Tal afirmação é exemplificada por Dubet, quando cita que:

[...] a escola republicana primeiro foi “escolar”. Seus fundadores não se preocupavam com a economia e a formação profissional [...]. A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade. (2003, p. 31).

No Brasil, com a ampliação e universalização do acesso ao ensino obrigatório, que datam a partir da década de 60, foi se constituindo uma escola de massas. Assim, o acesso generalizado à escola fundamental, acaba gerando o aumento do número de alunos presentes na escola, o qual, segundo Bueno (2001), por falta de uma política educacional que privilegiasse a qualidade do ensino, resulta conseqüentemente, em termos de qualidade de ensino, na ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc.”

Além do aumento quantitativo e das conseqüências apresentadas anteriormente, o autor considera ainda que:

[...] a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

Assim, as teorias da “carência cultural” e dos “distúrbios de aprendizagem”, de um lado, ou as teorias críticas, como as de Saviani e Freire, de outro, a respeito do fracasso escolar que se abateu fundamentalmente sobre o alunado originário das camadas populares, apesar de suas manifestas e reconhecidas diferenças, vieram ao encontro da busca de soluções para os processos de seletividade e de exclusão escolares. (BUENO, 2011. p. 3).

Tal processo pôde ser percebido ao longo do tempo por meio de diversas formas, de acordo com Bueno (2001), como por exemplo: “a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e conseqüente repetência escolares”.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), a qual determina o processo de progressão continuada ao propor a substituição do

ensino organizado em séries para um organizado em anos, o que tem sido se constituído, segundo Bueno (2001):

[...] sem que se ofereça mínimas condições às unidades escolares e aos profissionais que ali atuam para que essa “não-repetência” não continue a reproduzir a formação de “pseudo-escolarizados”, que só têm servido para engrossar as estatísticas oficiais de “melhoria da qualidade de ensino”. (p. 4).

Podendo ser constatado, assim, que, embora inseridos na escola, os alunos não usufruem de maneira plena e efetiva o que a mesma se propõe no que se refere ao processo educativo, pois, apesar de estarem na escola, de passarem de uma série para outra mais avançada, praticamente nada aprendem durante esse processo. A afirmativa se confirma, para Bueno (2001), pela grande quantidade de analfabetos funcionais existentes no país.

Libâneo (2012) também chama atenção para a influência que a função da escola sofreu a partir da instituição dessas políticas educacionais, onde o autor compreende-as como um “impacto negativo”, visto que na medida em que são transformadas em cartilhas e planos educacionais, afetam “tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.”. Tal influência negativa, segundo o autor, se dá devido a discrepância social entre os países, onde estas políticas pensadas para melhoria da educação podem apresentar resultados satisfatórios em países mais desenvolvidos, contudo, em países subdesenvolvidos reflete uma “escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”.

Analisando o cenário pelo qual a escola vem se configurando atualmente, pode-se perceber a influência da deterioração das condições gerais de vida observadas socialmente em nosso país, trazendo consequências graves para a escola, em especial para as de ensino fundamental localizadas em zonas periféricas dos grandes conglomerados urbanos, sendo estas afetada constantemente pela violência, pelo tráfico e consumo de drogas, pela elevação dos índices de criminalidade etc.

Segundo Patto (1999), existem fatores extra e intra-escolares responsáveis pela produção do fracasso escolar. Neste presente trabalho, opta-se por analisar os fatores internos a escola, os quais segundo a autora privilegiam “a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar”. Assim, evidenciam-se nesta pesquisa três desses aspectos, o primeiro é a própria

organização da escola, o segundo o currículo escolar e, por fim, a avaliação como fatores de exclusão, refletindo-se em elevados índices de reprovação e consequente evasão escolar.

No que se refere a organização da Escola, ao se estruturar em um sistema predominantemente seriado, esta se apresenta marcada pela homogeneização e hierarquização dos sujeitos presentes dentro dela. Assim, tais sujeitos devem se adequar a um perfil pré-determinado, caso contrário são excluídos da mesma.

Fazendo referência ao modelo capitalista, Freitas (2003) considera impossível o estabelecimento de uma educação igualitária e acessível a todos, visto que, apesar de adotar uma hierarquia econômica fora da escola, tal configuração se reflete dentro dela.

Diante disso podemos perceber que a escola passa a empregar um papel que, não conseguindo alcançar a homogeneização, acaba adotando uma postura de exclusão dos sujeitos que, por fatores culturais e sociais, não se adequam ao padrão estabelecido por ela.

Para tanto, são elaboradas propostas de melhoria da escola para um melhor desempenho de sua função, “propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais”, entretanto, assumindo uma destas duas teorias a escola estaria diretamente condicionada a um ensino técnico e que prioriza o repasse de conhecimentos ou, por outro lado, se configuraria uma escola de acolhimento social, voltada para os pobres. (LIBÂNEO, 2012).

Embora estas propostas tenham sido elaboradas para a melhoria da educação, será que a adoção de um desses extremos não acarretaria na intensificação do contexto de exclusão presente dentro da escola? A partir desse questionamento pode-se perceber uma contradição no que se refere a função adotada pela escola, pois, com o objetivo de preservar a ordem social e homogeneizar os seus sujeitos, a escola acaba reproduzindo o contrário, ao passo que enaltece a diferenciação entre os sujeitos, contribuindo para que as desigualdades sociais sejam, cada vez mais, evidenciadas. LUNARDI-MENDES (2004).

Segundo Carvalho (2004), a exclusão social se manifesta na escola pelo fracasso escolar de várias ordens, como por exemplo, a defasagem idade-série, crianças fora da escola, evasão escolar, mecanismos de aceleração para compensação dos fracassos, más condições de trabalho dos profissionais da educação, uma deficiente formação inicial e continuada, dentre muitos outros.

Fazendo uma analogia com base no que foi apresentado anteriormente e, de acordo com Lunardi-Mendes (2004), podemos entender que a instituição escolar “surge tendo como função ajudar no processo de pertença social dos indivíduos”, ao mesmo tempo em que visa homogeneizar os indivíduos, com o objetivo de manutenção da ordem social, assim, podemos perceber o processo de construção do currículo escolar, bem como a forma como este se configura, como um fator de exclusão.

Ao tratar da escolarização básica, muito falada na contemporaneidade, Lunardi-Mendes (2004) apresenta que a função desta deveria ir muito além da manutenção de uma ordem social, devendo ser priorizado a democratização do acesso ao conhecimento, por meio de “práticas efetivas de emancipação”, visando ultrapassar este cenário de desigualdade pelo qual a escola básica sofre grande influência, visto que tal cenário está configurado na sociedade. A autora apresenta ainda em sua pesquisa que os currículos utilizados pelas escolas atualmente desempenham um papel, expresso em suas práticas cotidianas, de transmissão de conhecimentos e saberes, o que representa uma relação direta com a forma pela qual os conteúdos são repassados aos alunos.

Assim, pode-se perceber quão grande é a influência do meio social para a construção do currículo escolar, o qual, de acordo com Saviani (2016), trata-se da própria forma como a escola se configura em seu pleno funcionamento, para tanto o autor apresenta um conceito ampliado de currículo, onde ele afirma que:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. (p.55).

Ainda com relação ao currículo escolar, Mantoan (2006) afirma que:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (p. 16).

Sacristán acrescenta fortes considerações acerca da relação do currículo com o processo de exclusão escolar, pois o autor relaciona a maior demanda de alunos na escola à necessidade da criação de estratégias de organização, classificação e agrupamento o que deu origem as “classes” e “graus”. Sendo o currículo o responsável pela criação e execução dessas estratégias, torna-se ele um grande mecanismo que contribui para a criação e propagação da exclusão escolar. Tal afirmativa pode ser confirmada nas seguintes atribuições do currículo escolar. Segundo o autor:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. (2010, p. 18).

No que se refere a prática, é necessária compreensão de que a elaboração do currículo, bem como a sua execução está fortemente vinculada as vivências dos sujeitos integrantes nesse processo. Partindo deste princípio, o currículo, segundo Sacristán (2000):

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...]. (p. 13).

Assim, a visão de currículo não pode ser estabelecida como um produto definitivo, pois está constantemente submetido a diversas modificações durante sua construção e realização, sofrendo grande influência dos contextos histórico, social, econômico e político. A concepção de currículo, de acordo com este pressuposto é estabelecida, também por Sacristán (2000) como uma forma de:

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe

dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação., p. 21).

Portanto, conclui-se que o currículo escolar, produto de uma instituição que deveria fomentar o debate e o pensamento crítico, deveria se contrapor e apresentar-se de maneira que propusesse ações para a superação das desigualdades dentro das escolas.

Ao tratar dos mecanismos dos quais a escola se apropria e que geram o fracasso escolar, Arroyo (1992) considera que:

Os conteúdos de cada disciplina, a sequência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina. O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar. (p. 50).

No que se refere ao processo avaliativo com um fator de exclusão, entende-se que este se apresenta de maneira punitiva e de certa forma cruel, visto que se estabelece por meio de testes padronizados, sendo entendido como fim, não acompanhando o processo de apropriação dos conhecimentos, muito menos respeitando as limitações e singularidades de cada aluno, provocando assim a expulsão de diversos alunos da escola.

Assim, entende-se que o êxito e o fracasso escolar são fatores presentes no cotidiano das escolas. A esse respeito Arroyo (1992), apresenta que apesar de a Psicopedagogia afirmar que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo o que é ensinado na escola básica,

[...] na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado". Por mera coincidência, esse resto, de 40% ou mais na passagem da 1 a. à 2a. série e de 80% ou mais até a 5a. série, serão filhos do povo comum. (p. 52).

Segundo o autor, o levantamento das “respostas erradas pelas quais os alunos são reprovados e excluídos do direito a educação básica”, em um modelo avaliativo punitivo, o qual não está conectado com a vivência de cada aluno, dificultando que se

estabeleça uma conexão entre o que é ensinado nas escolas e o saber produzido socialmente para serem repassados aos “filhos do povo”.

Freitas (2003) ao apresentar uma análise a respeito do sistema de ciclos, entende o modelo avaliativo como um mecanismo de perpetuação do cenário de desigualdade social, pois o discurso de escola “acessível” e de “direito de todos” apenas mascara uma escola de preconceitos e desigualdades produzidos historicamente, podendo ser percebido na função que a escola desempenha atualmente, prezando sempre pela homogeneização e padronização dos sujeitos presentes nela.

Ainda sobre como se configura o sistema de ciclos, Arroyo (1992), com base na Reforma do Sistema Educativo Espanhol, apresenta que:

Nesta perspectiva, a Reforma do Sistema prevê que: "o aluno continuará em seu próprio grupo de um ano a outro, dentro do mesmo ciclo. Quando um aluno não obtenha os resultados satisfatórios ao final do ciclo, poderá discutir-se a conveniência de sua permanência no mesmo ciclo por mais um ano. Esta permanência, ao termo de um ciclo, deverá ser considerada excepcional e de modo algum uma prática escolar habitual. Será aplicado o princípio de que nenhum aluno deve repetir mais de duas vezes ao longo de toda a educação obrigatória, primária e secundária. Estes mesmos critérios deverão inspirar a passagem dos alunos da Educação Primária à Secundária. A decisão acerca da permanência no mesmo ciclo durante um ano adicional será adotada mediante um procedimento participativo e justificado, com Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992 intervenção das diversas pessoas implicadas na educação do aluno e com garantias para este e para sua família. Será necessário, portanto, ter em conta a opinião do professorado, tutores e inspetores, e contar com o assessoramento da equipe psicopedagógica do setor. Esta decisão, ainda, deverá ir acompanhada de medidas propriamente pedagógicas, individualizadas: apoio geral, reforço em certas áreas, adaptações curriculares. Em todo caso, é aconselhável que os critérios gerais para decidir sobre a permanência de alunos por um ano adicional em um ciclo sejam debatidos e aprovados no colegiado" (p. 53 e 54).

Como pode-se perceber, na escola, há diversos mecanismos dos quais pode estar se utilizando para promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de uma maneira geral, e que estes, não dependem unicamente dos alunos e professores para que aconteça de maneira bem ou má sucedida. Apesar de, por se tratarem dos protagonistas nesse processo, muitas vezes serem rotulados como incompetentes ou problemáticos.

A partir de uma cultura de exclusão enraizada nas práticas sociais, a organização escolar se apresenta de maneira a reproduzir tais práticas. Onde torna-

se inexecuível que se vislumbre a superação de tal reprodução escolar, se as causas sociais não forem antes superadas. Segundo Arroyo (1992):

A nova Lei de Diretrizes e Bases pouco avançou nesta direção, onde o pensamento educacional progressista tinha outras preocupações, aquelas que o empolgaram no ardor cívico do início dos anos oitenta: formar cidadãos conscientes e politécnicos. Esquecemos que 80% são expulsos dessa escola sem completar as quatro primeiras séries, por causa de sua estrutura seriada e disciplinar. Até reforçada com o alargamento da pirâmide disciplinar e seriada da Educação Básica, que incluirá o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O direito à educação básica continua entendido como ensino com todas as conotações disciplinares seriadas, escalonadas, avaliativas e seletivas que esse conceito foi adquirido ao longo deste século. (p. 52).

Para Luckesi (2005) o modelo de exame adotado pelas instituições escolares, pelos quais muitos alunos são excluídos das mesmas, têm como característica: objetiva julgar, são pontuais, classificatórios e seletivos. Enquanto que o processo de avaliação de aprendizagem, apresenta características opostas ao anterior, tendo por finalidade diagnósticas, é processual, dinâmica, inclusiva, democrática e, exige uma prática pedagógica dialógica. Segundo o autor, opta-se pela adoção dos exames para o alívio do fracasso escolar:

A prática dos exames, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente, conduz à política da reprovação, tem se manifestado como o mais consistente alibi para ao fracasso escolar. O discurso mais comum é o seguinte: “Já que os estudantes não aprenderam, devem ser reprovados; não é possível continuar promovendo educandos que não tenham aprendido”. E, com essa afirmação tranquilizamos nossa consciência e não aprofundamos na investigação das verdadeiras e fundamentais causas do fracasso escolar, que tem muito mais a ver com a má qualidade de ensino do que com a incompetência ou má vontade dos educandos. (p.19).

A utilidade dos exames, segundo Luckesi (2005) é para que, quando os alunos estiverem passando por concurso ou cursando a faculdades, estejam preparados para esses processos. Entretanto o autor afirma que: “a sala de aula é o lugar onde aprende e não o lugar onde se concorre à alguma coisa”. Sendo assim, é importante que a escola prepare seus alunos, sem deixar que exista concorrência entre eles, preparando-os para o futuro, e promovendo a cumplicidade entre os mesmos.

Assim, entende-se que quando se opta por exames são ditadas regras, valores, costumes e etc. enquanto que no que se refere a avaliação da aprendizagem, o educador produz juntamente com o educando novas perspectivas, objetivando a formação de cidadãos críticos, o que exige, segundo Luckesi (2005) que a proposta e a prática pedagógica sejam construtivas, superando a pedagogia tradicional e

empoderando os alunos para que se tornem sujeitos ativos na a construção do futuro da sociedade.

3.2 Os sujeitos excluídos da escola

De acordo com cenário de exclusão apresentado anteriormente, existem grupos com maior visibilidade, os quais foram historicamente banidos da escola. São estes: mulheres, negros, índios, pobres, pessoas com deficiência, entre outros.

A Declaração de Salamanca reconhece que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994).

O Brasil, sendo signatário dessa perspectiva, também reconhece esses sujeitos, ao passo que cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI², sendo esta vinculada ao Ministério da Educação/MEC, tendo por finalidade o desenvolvimento de ações para assegurar a entrada e permanência destes na escola.

De acordo com as propostas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) pode-se destacar os seguintes grupos historicamente excluídos da escola: Deficientes; Jovens e adultos com baixa escolaridade ou não alfabetizados; População do campo; Comunidade indígena; Comunidade quilombola; Negros; Sujeitos com vulnerabilidade social, etc.

Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização. (BRASIL, 2018)

Para Carvalho (2004), o processo de exclusão, sob uma perspectiva capitalista, se dá por meio da inclusão marginal, na qual primeiro se exclui para depois reincluir em condições adversas. A autora aponta ainda que essa exclusão ocorre a partir de fatores de duas ordens: os biopsicossiais e os sociais. Estes fatores dizem respeito

² Será discutida na seção seguinte.

às deficiências físicas, intelectuais, psicológicas; e às desigualdades sociais que geram diferenças entre os indivíduos respectivamente. Tendo como um parâmetro pré-estabelecido os valores, comportamentos, cultura, etc., definidos como “ideal” ou “normais”.

Os processos de exclusão podem se expressar por meio de diversas práticas, como: hostilidade, rejeição, segregação, humilhação, etc. Tais práticas refletem-se de maneira a agrupar esses sujeitos excluídos, que, por meio de movimentos sociais, buscam lutar pelos seus direitos a cidadania. CARVALHO (2004).

As Escolas, por pertencerem a um determinado sistema de ensino, possuem aspectos comuns, porém cada escola também se estabelece como uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas. (BUENO, 2001).

Sendo assim, as possibilidades de alcance de cada escola se estabelecem justamente por essa ambiguidade, pois não se pode desejar que apenas uma escola possa se organizar de tal forma a eliminar os processos de seletividade e de exclusão. Todavia, a escola possui a autonomia que lhe permite, dentro de seus limites, colocar-se de maneira contrária aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, os quais deixam a desejar no que se refere a qualidade do processo educativo.

4 MECANISMOS E POLÍTICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

4.1 O princípio inclusivo

Diante de uma sociedade historicamente marcada pela exclusão, iniciam-se discussões acerca da necessidade da criação de mecanismos que possibilitassem o acesso de todos os sujeitos a educação. Contudo, ainda que estivessem apoiados por vários segmentos da sociedade, tal movimento causou dúvidas e incertezas aos pais, professores e comunidade escolar, fazendo com que estes desenvolvessem certa resistência a esse processo, o que acaba por gerar a necessidade de que estes se tornem sujeitos ativos nas discussões a respeito da inclusão escolar, objetivando a elaboração e efetivação de um projeto que atendesse as necessidades e diferenças de todos os sujeitos presentes na escola. (CARVALHO, 2004).

De acordo com uma análise literária acerca da inclusão escolar apresentada por Mendes (2012), esta teve sua origem apontada como “iniciativas multilaterais”, as quais tornaram-se marco histórico no “movimento global de combate à exclusão social. Contudo, para a autora, esta é uma “versão romantizada” desse processo, que ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990.

Mendes (2012) apresenta ainda que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (p. 395).

Levando em consideração o cenário brasileiro, as discussões acerca da inclusão escolar ganham força a partir da instauração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que aconteceu em Jomtien, Tailândia no período de 5 a 9 de março de 1990. De acordo com tal documento, a Inclusão Escolar consiste em

[...] identificar, de preferência mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e a comunidade, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal. [...] A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar

e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto sócio-econômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição. (UNESCO, 1990)

As estratégias são descritas como:

[...] específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. [...] Para satisfazer as necessidades educacionais de grupos que não participam da escolaridade formal, fazem-se necessárias estratégias apropriadas à educação não-formal. Estas incluem e transcendem os aspectos já mencionados, e podem ainda conceder especial atenção à necessidade de coordenação com outras formas de educação, o apoio de todos os parceiros envolvidos, os recursos financeiros permanentes e a plena participação da sociedade. (UNESCO, 1990)

Posteriormente, a Declaração de Salamanca, produto da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma a Inclusão Escolar como aquela que

[...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (UNESCO, 1994)

Segundo Kassir (2004), *apud* Mesquita (2007), outros documentos que serviram de base para a construção da Declaração de Salamanca, foram: a Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); a Declaração dos Direitos do Deficiente Físico (1971); reconhecendo que “todos esses acordos decorrem de um movimento mundial, que surge após o período de depressão econômica (década de 1930) quando foi necessário associar os conceitos de desenvolvimento e direitos humanos” (p.39).

No Brasil, as discussões sobre Inclusão ganharam muita visibilidade a partir da Educação Especial, com isso, boa parte dos textos, ao definirem inclusão, centram-se na relação entre integração e inclusão. Tal como podemos observar em Mantoan (2006), a qual afirma que esta proposta questiona as políticas e a organização da educação especial, bem como o conceito de integração anteriormente difundido, onde as crianças eram apenas inseridas na escola comum. O termo Inclusão, para esta

autora, provoca tais questionamentos pelo fato de que esta proposta “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”, devendo todos os alunos, indiscriminadamente, frequentarem as salas regulares das instituições escolares. Tal distinção pode ser percebida no objetivo defendido por cada proposta apresentado pela autora.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2006, p. 19).

Assim, podemos constatar que a inclusão propõe a mudança em todos os setores que envolvem a escola e o processo de escolarização dos sujeitos de maneira geral, entretanto, leva em consideração as características e dificuldades de cada um.

Para tanto, Mantoan (2006) apresenta a necessidade de que, para que esse processo ocorra de maneira efetiva, os sistemas escolares sejam subdivididos em modalidades de ensino, sendo estas “especiais” e “regulares”.

A partir de tal subdivisão, a autora apresenta a configuração em que as escolas atendem os alunos, trazendo em seguida uma reflexão acerca dos efeitos causados por esta nos sistemas de ensino.

[...] sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos. Também não estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p. 19).

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. (MANTOAN, 2006, p. 20).

De acordo com Mesquita (2007), o conceito de inclusão varia dependendo do viés por onde ele se produz. A autora identifica o político e o social, onde considera que:

Apesar da complementaridade desses dois aspectos é imprescindível elucidar que do ponto de vista político a educação inclusiva tem como pano de fundo um caráter economicista, servindo como suporte para a consolidação e manutenção dos ideais neoliberais de sociedade. Do ponto de vista social, fruto dos movimentos dos grupos minoritários e dos defensores de uma sociedade e educação de fato acolhedora, a inclusão educacional assume uma dimensão de valorização e do respeito à diversidade e à diferença. (p. 36).

Partindo desse pressuposto, são apresentadas diferentes definições deste

termo. Para Oliveira, A. (2003), a inclusão consiste em:

[...] um “princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade”. [...] a inclusão está na própria ação do sujeito em conviver e respeitar as diferenças, está nas atitudes, nas ações de cada um e da sociedade se constituir menos austera. (OLIVEIRA, A., apud MESQUITA, 2007, p. 33).

Enquanto que, Sassaki (1997) define inclusão como “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir” e preparar as pessoas indiscriminadamente para assumirem um papel na sociedade.

A partir dos conceitos de Inclusão apresentados anteriormente, bem como o entendimento da importância desse processo para a educação, buscou-se entender como se deu o início das discussões no que se refere ao âmbito brasileiro. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados no tópico seguinte.

4.2 Os mecanismos de inclusão escolar no Brasil

No contexto brasileiro, o conceito de inclusão apresenta-se inicialmente a partir dos preceitos da Constituição Federal de 1988 a qual certifica:

[...] como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (p. 41 e 42).

Entretanto, por conta da situação de exclusão e deficiência da educação brasileira, alguns anos antes, em 1981, foi elaborado pela UNESCO um documento no qual são focalizados objetivos urgentes para melhoria da qualidade e eficiência da educação, para a erradicação do analfabetismo, bem como à universalização do ensino. Tornando-se necessário, para tanto, que houvesse a colaboração entre os países.

Assim, para viabilizar as discussões e propostas desse projeto, foram realizados encontros periódicos entre estes países. De tais encontros, segundo apresentado por Carvalho (2004) o resultado do ocorrido em 2001 em Cochabamba,

na Bolívia, foi a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas para o século XXI. O qual aponta as seguintes orientações:

- Há necessidade dos sistemas educativos de acelerarem o ritmo de suas transformações para não ficarem em desvantagem em relação às mudanças que ocorrem em outros âmbitos da sociedade;
- Sem educação não há desenvolvimento humano possível;
- Faz-se necessário um novo tipo de instituição educativa, mais flexível, com alta capacidade de resposta e dotada de uma efetiva autonomia pedagógica e de gestão;
- Sendo a educação um direito e dever de cada pessoa, é necessário criar mecanismos adequados e flexíveis que assegurem a participação de múltiplos atores e se incentivem as práticas intersetoriais no campo da educação;
- O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação deve ser considerado como um marco de projetos sociais e educacionais, comprometidos com a equidade e com a qualidade. (p. 90)

O grande desafio para execução deste projeto no Brasil, segundo Carvalho (2004), por sua extensão e complexidade, consiste em “fazer prevalecer, nas políticas públicas brasileiras, os objetivos e diretrizes que atendam às recomendações dos organismos internacionais aos quais estamos afiliados, garantindo a todos, o que a letra de nossas próprias leis assegura.”. (p.90).

A autora menciona alguns pontos negativos e positivos que permeiam as políticas sociais brasileira, evidenciando a educação, são estes:

[...] falta de articulação entre os ministérios para a promoção efetiva dos direitos dos cidadãos (saúde, educação, trabalho), recursos financeiros, falta de valorização do magistério. Os pontos positivos são: instituição dos parâmetros curriculares nacionais, programa do livro didático, capacitação de professores por meio de TV, municipalização da merenda, reforma do Ensino Médio, reforma do ensino técnico, diretrizes curriculares para os cursos de graduação, sistema de avaliação. (p. 97).

Carvalho (2004) apresenta ainda outros documentos orientadores já produzidos acerca da Inclusão, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de Salamanca, os quais apontam ideias fundamentais para que fossem elaboradas propostas para esse processo.

A partir desses documentos e propostas desenvolvidos acerca da Inclusão Escolar, bem como pela necessidade da criação de mecanismos de acesso à Educação Básica, o Ministério da Educação/MEC estabelece a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) produto da

fusão entre a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2011, a qual, se não assegura a garantia de direitos, pelo menos revela uma preocupação com uma questão que até então era negligenciada, a exclusão escolar.

Segundo apresentação disponibilizada pela Secretaria, esta tem seu campo de ação transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promovendo a articulação e convergência entre as agendas para a garantia do direito de todos à uma educação de qualidade e igualitária, levando em consideração questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional, entre outras que possam ser identificadas como sendo “condições existenciais favorecedoras da exclusão social”.

Assim, objetivando possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento a suas necessidades educacionais, a secretaria elabora políticas públicas a partir do reconhecimento desses sujeitos e de suas especificidades para a promoção da igualdade e maior justiça social. Assim:

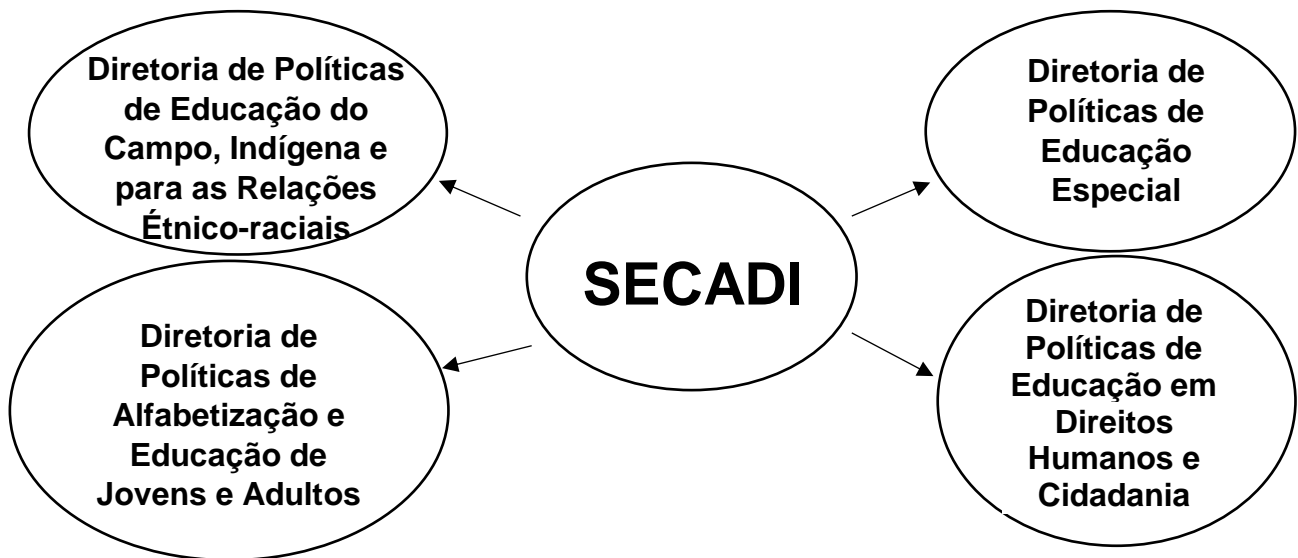
No contexto de promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) desenvolve ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação em direitos humanos. Essas Diretrizes integram todos os níveis e modalidades de ensino e regulamentam direitos educacionais de povos, comunidades e grupos populacionais a uma educação escolar contextualizada às suas respectivas realidades socioculturais, ambientais e políticas. (BRASIL, S/D).

As ações da SECADI, objetivam uma forma plena de ingresso e permanência a escola, promovendo a participação dos estudantes e consequentemente promovendo a equidade social e a igualdade educacional. O foco na formação inicial e continuada de professores é de desenvolver materiais que possam contribuir na aprendizagem dos alunos, bem como nas melhorias infra estruturais das escolas e resultando em seu não desligamento ou ausência da instituição, reduzindo suas chances de tornarem-se alunos em situação de vulnerabilidade social.

A partir dessa apresentação, pode-se perceber que a simples existência de uma secretaria preocupada com esses direitos já é um fator que, se não garante a

qualidade do que é oferecido, minimamente reconhece essa diversidade por meio da criação de diretorias (conforme ilustrado a seguir), bem como das propostas e planos de ações para a inclusão desses grupos de sujeitos historicamente excluídos da escola apresentados por cada uma delas.

Imagem: Estrutura organizacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por diretorias.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério da Educação.

A Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE se ocupa em discutir aspectos referentes a acessibilidade, formação de professores voltadas para pessoas com deficiência. Apresentando propostas como: Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; BPC na Escola; Acessibilidade à Educação Superior; Livro Acessível; Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS); Comissão Brasileira do Braille; Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência.

A Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais propõe discussões visando a garantia do direito desses sujeitos a educação, por meio da formação de professores, congressos e programas, como por exemplo: PRONACAMPO; PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; PET Conexões de Saberes; UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior; Formação Continuada de Professores

em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais; Educação Quilombola; Educação Escolar Indígena; TEES - Territórios Etnoeducacionais; I CONEEI; CAPEMA; Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena.

A Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania promove ações que tem por finalidade o acompanhamento de crianças e jovens em vulnerabilidade, bem como a formação ambiental e qualidade de vida. São esses: Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família - PBF; Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos; Projeto Escola Que Protege; Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente; Comissão de Meio-Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida).

A Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA direciona seus projetos a educação de jovens e adultos, estendendo-se à indivíduos privados de liberdade. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes programas: PBA - Programa Brasil Alfabetizado; PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; Concurso Literatura Para Todos; Educação em Prisões; Medalha Paulo Freire.

Esse conjunto de diretorias, bem como suas propostas e ações, evidenciam uma preocupação por parte da SECADI para que estas atendam de fato a diversidade que constitui o país. Trazendo para a Escola a reflexão da necessidade de que se pense em trajetórias distintas para o acesso à Educação Básica, assumindo conformações diferentes, afim de atender as especificidades de cada grupo de sujeitos presentes dentro dela.

Marcada cotidianamente por esse dualismo de exclusão e inclusão, a escola, no desempenho de seu papel formador, carrega consigo a missão de promover a educação de todos os sujeitos presentes nela, indiscriminadamente, o que torna de grande relevância as propostas e investimentos oriundos da SECADI, ao passo que estas se preocupam prioritariamente com a formação de professores, buscando promover um melhor preparo dos profissionais para atuarem de maneira a atender as necessidades de todos os alunos, respeitando suas especificidades.

Os investimentos em infraestrutura e acessibilidade também tornam-se imprescindíveis pois preocupam-se com a garantia de um acesso físico do espaço escolar, podendo atender a uma maior demanda de alunos de maneira mais confortável, bem como promovendo uma maior autonomia para que os alunos que apresentam algum tipo de limitação física, possibilitando que estes usufruam do espaço escolar em sua totalidade.

Grandes são as dificuldades encontradas para a implementação desses projetos dentro das escolas, desde o repasse de recursos, até a forma como eles são utilizados, entretanto, a simples tentativa de superação do cenário de exclusão escolar, mesmo não solucionando-o definitivamente, traz à tona a necessidade de que a escola repense a sua estrutura organizacional para o cumprimento de seu papel efetivo de formadora de indivíduos e, para que isso seja possível, é necessário que sejam criados percursos diferenciados para a garantia do bem comum que é a educação básica aos diversos grupos de sujeitos pertencentes a esse processo.

Assim, percebe-se que a igualdade e a diferença se complementam, não existindo uma sem a outra, logo é possível a constatação de que para que se vença uma realidade de exclusão configurada ao longo do tempo dentro das escolas e conseqüente promoção da educação básica de maneira igualitária, é necessário que se criem caminhos diferentes, respeitando o público ao qual esta visa atender. Onde o direito de igualdade está no acesso à essa educação, mas isso só poderá ocorrer de maneira efetiva por meio do respeito as diferenças, ao passo que grupos diferentes só poderão acessar a educação básica se os percursos também forem distintos.

O que nos leva a refletir sobre alguns aspectos referentes à escola: de que forma estas propostas podem influenciar na construção de um currículo mais inclusivo, que garanta o acesso e permanência dos alunos na escola e um ensino de qualidade preocupado com as diferenças culturais e sociais, bem como pessoais de cada indivíduo? Assim como, qual a melhor configuração de espaço/tempo a ser adotada para que se viabilize esse processo? E que mecanismos avaliativos poderiam ser utilizados para melhor diagnosticar o percurso de aprendizagem de cada aluno?

Refletindo sobre tais questionamentos e sobre relevância a despeito dos avanços adquiridos a partir de tais medidas, é importante estarmos vigilantes para as

oscilações referentes às conquistas e negações dos direitos à educação aos grupos historicamente excluídos. de como estes direitos são conquistados e cumpridos, pois em 2016, após os eventos políticos que culminaram no Impeachment da, então presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff e, conseguinte posse do vice-presidente Michel Temer, a SECADI sofreu grande risco de extinção, tendo seu quadro enxugado, tanto no que se refere ao seu corpo profissional, quanto a liberação de recursos financeiros, acabando por limitar ainda mais a sua atuação dentro das escolas, dificultando demasiadamente a promoção de mecanismos de Inclusão e efetiva garantia de acesso à educação básica.

Tal cenário se torna ainda mais delicado se associado a questões da atual conjuntura, onde se vislumbra a implementação de projetos como a organização de uma “Escola Sem Partido”, retomando características de uma escola nacionalista, baseada nos preceitos da família, as quais limitam a ação do professor para a formação de sujeitos críticos.

Essa disputa sobre a escola, evidencia o quanto ela é um instrumento social importante e efetivamente formador, podendo ser utilizada como um mecanismo de controle social, o que a torna muito visada. Assim, são discutidas diversas questões ao longo de sua história, tanto para a garantia de uma educação de qualidade e que atenda a diversidade, como para opor-se a tal processo.

5 CONCLUSÃO

Conforme minhas aspirações para a construção desse trabalho de conclusão de curso, realizei uma análise da escola como instituição constituída pelo processo de exclusão/inclusão.

Para tanto se fez necessário um aprofundamento teórico para melhor entender no que consiste a Escola e o papel que ela desempenha na sociedade ao longo do tempo. Tal processo viabilizou a percepção desta como um espaço de reprodução das desigualdades e preconceitos oriundos da sociedade na qual está inserida.

Diante desse aprofundamento, pôde-se perceber que a escola funciona, desde a sua criação, como um espaço responsável por moldar comportamentos, adotando um padrão de aluno em detrimento de outros que se apresentavam de maneira diferente. Neste tocante, entende-se que a escola se relaciona diretamente com a cultura, reproduzindo-a de acordo com os interesses de cada período.

Assim, tornou-se pertinente a verificação desses mecanismos de exclusão e a forma como eles se estabelecem no âmbito da escola, bem como o reconhecimento dos grupos de sujeitos banidos da instituição escolar historicamente com base em documentos orientadores, no conhecimento a respeito das discussões sobre inclusão e na secretaria do Ministério da Educação que se propõe a garantir o direito a educação de todos, indiscriminadamente.

A partir do investimento bibliográfico, observou-se que o movimento de excluir e incluir não acontece de maneira unilateral, convivendo cotidianamente no âmbito escolar, onde a exclusão se manifesta, dentre outras formas, pela construção do currículo, pela organização do espaço/tempo e pelos modelos avaliativos punitivos dos quais a escola se apropria, refletindo-se em maus desempenhos, reprovação e evasão.

Os mecanismos de inclusão tentam combater tal perspectiva por meio de um conjunto de políticas de reconhecimento da diversidade, que, embora sejam limitadas em sua ação por diversos fatores culturais e até mesmo pela forma como a escola se configura, trazem à tona a necessidade e relevância da garantia do acesso e permanência à educação básica, de qualidade para todos os sujeitos indiscriminadamente.

A escola, assumindo essa conformação de espaço de exclusão desde a sua criação, propõe-se, em contrapartida, a implementar propostas inclusivas, se utilizando de mecanismos legais que forcem tal perspectiva, os quais convivem com uma série de obstáculos referentes a própria organização escolar que ainda se coloca como um entrave, bem como a falta de investimentos, exemplificada pela diminuição de recursos investidos na SECADI em 2016, destinados a formação e adaptação da infraestrutura dos espaços para que estes deem conta de atender a diversidade presente na escola.

Pode-se destacar ainda um agravante para além das questões infra estruturais da escola, a respeito das disputas sobre a função que esta deve assumir, apresentando-se cada vez mais fortes num cenário onde se observa a tentativa de neutralização da mesma por meio de projetos que, depois de um processo de abertura a diversidade, tentam criar uma estrutura de escola alinhada a perspectivas conservadoras da própria organização social.

REFERENCIAS

- ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Brasília: Em Aberto, ano 11, n.53, jan./mar. 1992
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2010.
- BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: UFPR, 2001.
- CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. **O que é a escola?** Porto - Portugal: Porto, 2005. Cap. 5. p. 59-88.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto/** John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar:** a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998
- DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 29-46, jul. 2003.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Escolarização e cultura escolar no Brasil:** reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. Minas Gerais: Cortez, 2004.
- FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, fev. 2012.
- LUCKESI, C. C. (1943). Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2005. 2ª ed. rev. 115 p.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI-MENDES, G. **A Função Social da Escolarização Básica:** reflexões sobre as práticas curriculares da escola. *In* Revista do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Questão social novo milênio. Coimbra, 2004.
- MANTOAN, M. T. E.; **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Summus Editorial, 2006

MAISHU-SAMA, 1882-1995. **Alicerce do Paraíso**: agricultura natural, arte e sociedade/ ensinamentos de Meishu-Sama; organização e tradução de Divisão de Tradução da IMMB. - - 5. ed. rev. - - São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2007.

MENDES, Eunicéia. **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acessado em: 04 de Dezembro de 2012.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: Conceitos e estratégias para confecção**. In Revista Janus, Ano 1, Semestral. Lorena, 2004

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: revista de educação. Ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 15 junho 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação para Todos. Espanha. 1994.