

NORMAS E REFORMAS PARA A INCLUSÃO: leituras sobre o ensino médio e a Lei 10.639/2003**Jean Mac Cole Tavares Santos**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NORMAS E REFORMAS PARA A INCLUSÃO: leituras sobre o ensino médio e a Lei 10.639/2003

Resumo: O presente artigo faz uma leitura da questão da negritude na educação escolar no ensino médio a partir da implementação da lei 10.639/2003. Expõe a maneira como esta política pública incluiu e tornou obrigatório o ensino da história e das culturas africana e afro-brasileira nas escolas públicas. Para isso, aborda as políticas públicas elaboradas para a expansão do ensino médio e o papel sociocultural destas, no sentido de visibilizar ou não o ingresso de negros/as nessa modalidade de ensino. Propõe analisar as políticas educacionais elaboradas para este nível de ensino e entender como estas culturas foram ou não visibilizadas. Deste modo, objetiva discutir sobre as políticas públicas elaboradas para o ensino médio e a tessitura de suas implicações para a cultura negra no ensino de história.

Palavras-chave: Ensino médio, políticas públicas, cultura afro-brasileira.

STANDARDS AND REFORMS FOR INCLUSION: readings on the High school level and the Law 10.639/2003

Abstract: This article is a reading of the question of blackness in school education in high school from the implementation of the law 10.639/2003. It exposes how this policy included and made compulsory the teaching of African history and cultures and african-brazilian public schools. For this reason, we approach public policies designed to expand the school and their sociocultural role towards visualizing or not the entry of blacks in this teaching modality. Our proposal is to analyze educational policies designed to this level and understand how these cultures were either not visualized. Thus, we aimed to discuss public policies designed for high school and the tessitura of their implications for black culture in history teaching.

Key words: High school, public policy, afro-brazilian culture.

Recebido em: 17.02.2012. Aprovado em: 22.10.2012.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos as políticas públicas elaboradas para a expansão do ensino médio e o papel sociocultural destas, no sentido de visibilizar ou não o ingresso de negros/as no contexto da educação. Partimos da assertiva de que a história e a cultura africana e dos afro-brasileiros estiveram ausentes das discussões das políticas educativas implementadas na sociedade brasileira. Apesar de no discurso oficial o foco ser a reformulação curricular, objetivamente, por força da pressão do aumento da demanda, as reformas foram centradas no aumento do acesso. Deste modo, buscamos construir uma ponte, sob a perspectiva histórico-educativa, entre as reformas do ensino médio e a questão da inserção de negros/as nesta modalidade.

Ressaltamos que a discussão em torno da história e cultura africana e afro-brasileira ganhou eco em 2003, a partir da implementação da lei 10.639, quando foi estabelecido o ensino destas matrizes culturais na educação básica. Na realidade, a luta pela afirmação histórica e cultural de negros/as na educação e o reconhecimento de sua história e legado remontam às ações realizadas antes e após o surgimento do movimento social negro e de segmentos articulados à questão da negritude.

Assim, tomamos como aporte para a discussão a trajetória das políticas educacionais, entre o período final dos anos 90 e início deste século, tempos de reformas e de propagandas de um ensino médio para a vida e para todos (SANTOS, 2008), somado com as reflexões sobre as ações positivas para este segmento étnico-racial. Nosso intuito é mostrar que, mesmo diante da elaboração de políticas públicas para o ensino médio, no período recortado para estudo, negros/as só foram visibilizados/as na educação, em termos de sua história e cultura, a partir da lei 10.639/2003. Isto é, não havia ainda na contextura da educação básica uma discussão educacional que visibilizasse o repertório cultural, histórico e social de africanos/as e afrodescendentes.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: a expansão do acesso como foco

Pensar o acesso de estudantes negros e negras na escola pública de ensino médio exige lembrar a formação histórica da sociedade e, conseqüentemente, da escola brasileira. Autores como Kuenzer (1997), Zibas (2002), Santos (2008) e Nascimento (2007) apontam que o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. Há, assim, relação estreita entre o ensino médio e o processo de consolidação do capitalismo no Brasil. Desde a

economia agroexportadora, baseada no trabalho escravo, até o processo de industrialização, com a substituição de mão de obra escrava pela mão de obra assalariada europeia, foi sendo construído um país para poucos, com nomes, sobrenomes e cor bem definida.

Assim, nas raízes históricas da formação do trabalho e da divisão de classes, encontramos vários dos motivos que deixaram uma grande parcela da população, negra e pobre, longe dos bancos escolares. Dessa forma, as reformas educacionais para o Ensino Médio, realizadas na década de 90 do século passado e nos primeiros anos do novo século, foram incapazes de enfrentar o gigantesco problema que vem se acumulando a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da exploração da mão de obra no desenvolvimento capitalista brasileiro. Nas palavras de Nascimento (2007, p. 78),

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

As políticas educacionais dos anos noventa foram ainda mais incisivamente atreladas aos interesses do desenvolvimento da sociedade capitalista, concebida como única forma de socialização e de vida. O atrelamento da educação ao movimento de adequação para o trabalho, no sentido de alavancar o progresso do país, pautou a necessidade ou não de investimento na área educacional. Para os idealistas das reformas, finalmente, o momento chegou:

Devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a educação geral para todos é condição essencial para a própria sobrevivência do país; e em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho. (SOUZA, 1998, p. 59).

No entendimento do ex-ministro Paulo Renato Souza, a expansão é resultado da sinergia entre a educação e o desenvolvimento do capitalismo. Por tal tese, a universalização da educação básica tem uma função para o desenvolvimento social, que não pode mais esperar: sustentar o desenvolvimento do país e preparar para o mundo do trabalho, visando

à inclusão do jovem nas benesses geradas por esse desenvolvimento. É importante frisar que esse tipo de relação funcional entre a formação e o mundo capitalista não atende à concepção de homem para além da mesquinhez do capital. Cabe, ainda, um olhar sobre como se foi dando, na prática, a educação geral para todos, cantada como essencial no atual modelo de desenvolvimento.

A constatação inicial é de que, apesar de dados recentes apontarem um aumento significativo nas matrículas do Ensino Médio, ultrapassando em muito os outros níveis de ensino, é possível notar que a universalização do atendimento, pregada acima como imprescindível para a sobrevivência do país, está bem longe da realidade, visto que ainda é grande a parcela da população fora da escola. Segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2009, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 30% (trinta por cento) da população cursou o Ensino Médio. Ou seja: uma enorme quantidade de jovens e adultos ficou fora da escola média na década da reforma.

Apesar disso, há concordância entre os diversos estudiosos das políticas educacionais de que a expansão existente é suficiente para pressionar o sistema educacional brasileiro por mais e melhores vagas. O principal fator que influenciou a expansão estava associado ao investimento feito no Ensino Fundamental público. Como mostra Costa (2001, p.72),

Os três níveis de governo – municipal, estadual e federal – vêm implementando programas visando à expansão da cobertura e à manutenção da totalidade da população de 7 a 14 anos na escola.

Com isso, houve um aumento no número de concluintes do Ensino Fundamental e, por conseguinte, na demanda por matrículas no Ensino Médio. Como resultado desse investimento, os dados do PNAD de 2003 mostraram que a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos de idade foi de 93%, sendo que sua taxa de escolarização bruta ultrapassa os 120%¹.

É, sem dúvida, um elevado número de alunos com potencial para o Ensino Médio. À medida que o Ensino Fundamental foi sendo ampliado, incrementado pela criação do FUNDEF, aproximando-se, em alguns casos, da universalização da matrícula de crianças em idade escolar (7 a 14 anos), gerou um público para o Ensino Médio que anteriormente não existia².

Além disso, vários programas de aceleração da aprendizagem e de combate à distorção idade-série, como os ciclos de aprendizagem, a promoção automática e os programas de educação de jovens e adultos – o Tempo de Avançar Fundamental (TAF) no Ceará – contribuíram para retomar um contingente

significativo de alunos que, ou estavam emperrados no Ensino Fundamental ou praticamente já tinham abandonado a escola.

Somado à expansão do Ensino Fundamental, é preciso considerar ainda, como causa da crescente demanda, o discurso de que a crise do emprego é uma crise de qualificação, levando os trabalhadores e/ou desempregados a buscarem a escola para não ficar à margem do processo do trabalho. Mobilizados pelo discurso hegemônico da qualificação a qualquer custo, profissionais que concluíram somente o ensino fundamental e estavam satisfeitos com isso, voltam à escola com o objetivo de espantar o fantasma do desemprego ou mesmo para afiar seus currículos em busca de outra ocupação.

Mesmo não podendo acreditar que a crise do emprego pode ser resolvida com a qualificação, é possível admitir que são, atualmente, maiores as exigências de qualificação por parte do mercado de trabalho, altamente seletivo, que define o requisito mínimo de Ensino Médio completo. Costa (2001, p. 72) aponta que, em função disso, é

Relevante o contingente de pessoas que, tendo abandonado os estudos após o término do ensino fundamental, vêm se reintegrando ao sistema de ensino, em geral, público.

Por fim, há também uma questão primordial para o aumento da procura pelo Ensino Médio: a urbanização. Fugindo da questão preconceituosa de tratar o urbano em contraponto ao rural, numa falsa relação progresso versus atraso, é fato que as cidades foram conseguindo instituir-se enquanto centros de socialização da vida moderna, contribuindo para que o Estado seja cada vez mais exigido.

Apesar do atraso verificado no Brasil em algumas áreas, quando se trata de atender às necessidades básicas da população, vale ressaltar que é possível encontrar escolas públicas municipais e estaduais em quase todos os recantos do país. Mesmo ainda não sendo suficiente para atender a toda a demanda, principalmente do Ensino Médio, o fato serve para colocar a educação enquanto direito de todos (presente nas diversas leis federativas) e, assim, aumentar o nível de cobrança aos poderes constituídos. Desse modo, à medida que se tem ensino, aumenta a demanda por educação, o que gera pressão para que o direito à escola seja ampliado. (COSTA, 2001).

Como resultado dos processos em curso, citados acima, no Ensino Fundamental e no Médio – de universalização do Ensino Fundamental, de melhoria nos indicadores de fluxo nesse nível de ensino, de aumento nos anos de escolaridade da população, de maior procura pelo Ensino Médio e de expansão da obrigatoriedade –, a soma das matrículas nesses dois níveis, no país, cresceu.

Infelizmente, tal crescimento se deu determinado pela insuficiência das condições. A expansão possível foi um crescimento desordenado e incapaz de atender aos requisitos básicos de qualidade no ensino. Com efeito, a expansão que vem acontecendo precisa ser bem analisada, já que não é acompanhada pelo crescimento no seu financiamento, o que, no mínimo, limita a possibilidade de um ensino com parâmetros razoáveis de qualidade. (HADDAD, 2004).

Por consequência, é preciso refletir em quais condições a educação básica vem sendo de fato ampliada e, já que não basta expandir de qualquer jeito, a qualquer custo, é necessário ampliar com condições que garantam a permanência do aluno na escola e a qualidade do seu aprendizado. Para isso acontecer, são necessárias ações para muito além dos incisivos discursos. Nesse sentido, excluindo-se os investimentos com o Ensino Fundamental, mais particularmente, a lei do FUNDEF, nada parece apontar que o discurso passará à prática.

A expansão do Ensino Médio, observada nos dez últimos anos no país, não veio acompanhada da resposta política capaz de atender aos novos alunos. É bom frisar que tal ausência ou insuficiência de intervenção governamental (que não fosse paliativa, como os empréstimos externos) não foi causada pela imprevisibilidade ou mesmo pelo desconhecimento da expansão. Pelo contrário, foi acompanhada e, até certo ponto, prevista pelo governo brasileiro, já que em vários documentos oficiais do MEC, é considerada como resultado das várias políticas de intervenção para a melhoria do ensino fundamental. A questão é que, apesar do acompanhamento e da previsão, nada de sério, concreto e duradouro foi feito para enfrentar a demanda, numa equação que possibilitasse aumentar o atendimento e a qualidade do ensino.

Segundo Davies (2006, p. 172),

o mais provável é que a expansão do ensino médio tenha acontecido e venha a acontecer com forte deterioração da qualidade, mediante a ocupação dos espaços ociosos (no horário noturno, sobretudo) das escolas de ensino fundamental e contratação de profissionais de educação em regime precário, com salários baixos e decrescentes em termos reais, reproduzindo, assim, algo parecido com o que ocorreu com o aumento da escolaridade de quatro para oito anos no ensino de 1o. grau e a profissionalização compulsória na Lei 5692/71, de 1971, ou seja, aumento de atribuições dos governos subnacionais (estados e municípios) sem os recursos necessários para fazer face a tal aumento, uma característica recorrente das políticas federais.

É importante esclarecer o que significa o

'regime precário' acima referido. Do ponto de vista pedagógico, o regime precário é uma catástrofe, já que o tipo de espaço necessário para crianças e adolescentes desenvolverem seu aprendizado é muito diferente daquele necessário aos jovens e adultos. Muitas vezes, os dois ambientes são incompatíveis, antagônicos. Claro que vai haver prejuízo sério no processo de aprendizagem de ambos.

Do ponto de vista do financiamento é terrível, posto que o Ensino Médio não conta ainda com uma fonte de recursos específicos. Em consequência, acontece de os poucos recursos do Ensino Fundamental bancarem o Ensino Médio, pois não é possível separar, no dia a dia da gestão escolar – e, se fosse possível, não seria do ponto de vista pedagógico – quem é aluno de uma modalidade ou de outra. Se, além disso, for considerada a diminuição drástica dos alunos do Ensino Fundamental transferidos das escolas públicas estaduais, onde estão predominantemente os alunos do Ensino Médio, para a rede municipal de ensino, a realidade financeira torna-se catastrófica. Os resultados, obviamente, não poderiam ser positivos.

3 PENSANDO A LEI 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO E OS SABERES HISTÓRICOS

Perceber a diversidade étnico-racial como algo positivo na escola implica reconhecer a sociedade brasileira como pluriétnica e pluricultural, conscientizando sobre a importância de se conviver com esta realidade, especialmente no que concerne ao respeito do jeito de ser e à identidade de cada um e cada uma no processo educativo. Em tempos de convivência com o preconceito, discriminação e racismo, acreditamos que se pode promover a inclusão de sujeitos sociais negros/as na educação básica, pensando tal problemática a partir do campo da História.

A lei trouxe à tona esta possibilidade, uma vez que, ao propor a inclusão deste grupo social e étnico, também abre o leque para inserir uma proposta de educação alçada nos valores éticos, humanos, e trabalhando numa perspectiva centrada nas relações étnico-raciais. Vistas deste modo, as proposições que orientam a lei estão articuladas também a uma experiência pedagógica transformadora, que conscientize os sujeitos aprendentes, por permitir o diálogo, que é tão necessário ao cotidiano escolar, em situações de ensino-aprendizagem. (FREIRE, 2002).

Deste modo, a partir da lei 10.639, de janeiro de 2003, que empreendeu o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira como uma realidade na educação básica, nas áreas destinadas a História, Literatura e Artes, foi permitido que se pudesse rever uma circunstância, que não estava ainda inserida no contexto da história da Educação,

uma vez que no pensamento educacional brasileiro, no que concerne ao campo da história ensinada, notabilizou-se uma ausência de discussões sobre negros/as na contextura deste campo de saber. Durante muito tempo, neste espaço, sobretudo no ensino médio, foco de nossa discussão, não se observou no currículo desta área do conhecimento, discussões e estudos sobre a África e os afro-brasileiros/as.

O campo educacional precisava corrigir esse tipo de postura, trazendo para o currículo escolar do ensino de história estudos relativos à cultura, história e produção de saberes de africanos/as e afro-brasileiros/as. Pois, durante tanto tempo, foram parcelas da população negligenciadas, não havendo por parte dos poderes governamentais preocupação em elaborar uma proposta educacional/pedagógica que viesse primar por este segmento étnico e racial na contextura dos saberes educativos, sobremaneira, da história ensinada. Se a cultura negra, seus saberes e sua história, tanto na matriz africana como na afro-brasileira, foram durante tanto tempo postergadas, ao tornar obrigatório o ensino cultural da África e do povo negro no Brasil, possibilitou-se o reconhecimento do papel do negro na sociedade, a partir do viés educacional, como um meio de superação dessa injustiça de caráter igualmente histórico.

Podemos compreender o porquê de negros/as terem sido muitas vezes “invisibilizados”, tanto em sua cultura quanto no seu credo religioso, não sendo valorizados como sujeitos históricos e sociais. Se na narrativa historiográfica a cor da pele consistiu um parâmetro de sujeição do ser humano às formas exploratórias e espoliadoras da sua liberdade e de seus direitos, que excluíram estes segmentos do âmbito educacional, tornou-se fundamental empreender ações dialógicas a partir de políticas afirmativas que viessem promover o reconhecimento e a importância destes segmentos étnicos na contextura da educação (SILVA, 2007).

Observamos que, transcorrido o pós-abolição, não houve o reconhecimento social, histórico e cultural de negros/as na sociedade brasileira, pois esta construiu uma postura, através da qual a colonização de ideias preconceituosas e discriminatórias no corpo social ganhou contornos e visibilidade. Uma postura que se estendeu ao campo educacional, sobretudo na história ensinada. Verificamos que a escola, devido à ação de muitos professores/as, consistiu num lócus para disseminar tais preconceitos e atitudes, ao contrário de ser um espaço de esclarecimento identitário. (CUNHA JÚNIOR, 2005; MUNANGA, 2006).

No tocante ao campo da história, a introdução da História da África e da cultura afro-brasileira na grade curricular teve como objetivo propiciar aos alunos/as do ensino médio o reconhecimento e a importância da cultura africana e afro-brasileira

no contexto da sociedade nacional. Contudo, este processo precisa reconhecer as singularidades destes povos e suas culturas, e a partir deste conhecimento, valorizar seus modos de ser e estar no mundo. Esta valorização é uma passagem que se vislumbra para dialogar com as diferenças. (FREIRE, 2002).

Discutir no sistema educacional a presença de negros/as é uma questão necessária, em específico na contextura da sala de aula de história do ensino médio, visto que esta é uma questão educacional, cultural, social e também política, tendo em vista que nos currículos escolares de história no ensino médio a ênfase dada a esses povos e à sua cultura ficou ausente durante muito tempo. (DANTAS, 2007).

A negação cultural e histórica do povo negro na história da educação nos permite perceber que esta ausência corroborou com muitas visões estereotipadas destas culturas e povos. (LINO GOMES, 2006). Visões que perpassaram o cotidiano da sala de aula, através de atitudes discriminatórias e preconceituosas, como também do próprio material didático desta área do conhecimento. Salientamos que o livro didático de história do ensino médio, muitas vezes, representou negros/negras apenas na condição de escravizados, não se atentando para suas produções culturais, artísticas, suas matrizes religiosas, notabilizando suas trajetórias históricas como sujeitos sociais atuantes fazedores de suas histórias e cultura na tessitura nacional cujas diferenças culturais demonstram uma realidade multi/intercultural. (CANDAU, 2008; FLEURI, 2003).

4 CONCLUSÃO

Discutir sobre negros/as no contexto das políticas públicas para o ensino médio no âmbito da história ensinada é de fundamental importância, no sentido de entender como, neste campo de saber, foram debatidas questões atinentes a este segmento étnico e racial. Isto é válido porque observamos que durante muito tempo não houve por parte do poder público preocupação em desenvolver políticas públicas voltadas para esta parcela da população, notabilizadas tanto no currículo escolar como no livro didático. Na realidade, questões que problematizassem os/as negros/as, sua cultura e história ficaram excluídas das políticas públicas para o ensino médio.

As reformas educacionais para o ensino médio, nos anos noventa, apesar de assinalarem algumas vezes o interesse por acentuar uma mudança curricular que atingisse a diversidade e a pluralidade da sociedade, buscando corrigir vácuos históricos seculares, restringiram-se a buscar atender à crescente demanda. Isso assim se sucedeu devido, por um lado, ao discurso pela adequação ao novo mundo do trabalho que só permitia pensar nas tecnologias a serem aprendidas

para viver (e trabalhar) na sociedade pós-industrial. Qualquer mudança curricular passava pelo atendimento das necessidades do aluno pela tal empregabilidade. Por outro lado, por causa do grande contingente de alunos que invadiram essa modalidade de ensino, exigindo vagas e melhores condições de ensino. Desse modo, como não foi possível atender à qualidade, à diversificação do currículo e à demanda, tomou-se, não como política pensada, mas, principalmente, como falta de pensar a política educacional com seriedade, no que se refere ao atendimento dessa crescente demanda. Atendê-la, interessava ao governo, aos reformadores das escolas, aos empresários, ao mundo tecnológico, aos burocratas dos ministérios, desejosos de atingirem os níveis estatísticos dos países desenvolvidos. Neste embaraço, foi impossível lembrar-se de atender às demandas sociais pela revisão do papel dos/as negro/as na história do Brasil.

Somente com a culminância da lei 10.639/2003 e, posteriormente, a 11.645/2008, reiterou-se uma luta histórica para inclusão social e educativa do negro nas políticas públicas deste país. A inserção na educação básica da história do povo negro africano e afro-brasileiro na educação, e particularmente no ensino médio, foco de nossa análise, mostra avanços no que concerne às mudanças no pensamento educacional. Contudo, percebemos que ainda há muito a ser discutido e problematizado no ensino médio sobre estas questões, uma vez que mesmo com a culminância de uma política pública que deu notoriedade a estes povos e suas culturas, continua premente a necessidade de se empreender, no âmbito da escola, uma prática educativa que valorize os saberes do povo negro e sua história. Precisamos ficar atentos para não permitir que dificuldades estruturais (ausência de material didático de qualidade, falta formação de professores, por exemplo) inviabilizem essa conquista.

REFERÊNCIAS

- CANAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2008.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral. Financiamento e gasto com o ensino médio no Brasil. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, 2001.
- CUNHA JÚNIOR, H. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/ME, 2005.
- DANTAS, Carolina V. Cultura histórica, república e o lugar dos descendentes de africanos na nação. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Orgs). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Faperj/Civilização Brasileira, 2007.
- DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FLEURI, R. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HADDAD, Sérgio. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: o direito à educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DHESC, 2004.
- LINO GOMES, N. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazem do Ipê, 2006.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- NASCIMENTO, M. N. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Revista UEPG, Ponta Grossa, 2007.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: UFC, 2008.
- SILVA, M.L. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.
- SOUZA, Paulo Renato. **Um modelo de educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- ZIBAS, Dagmar. (Re)significando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR; Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano editora, 2002.

Notas

- ¹ Isso quer dizer que o ensino fundamental atende 20% a mais de alunos do que o total da população de 7 a 14 anos. Mesmo assim, ainda há 7% de crianças e adolescentes nessa faixa etária fora da escola.
- ² No Ceará, já em 1997, o governo do Estado propagava que havia conseguido colocar 97% das crianças na escola.

Jean Mac Cole Tavares Santos

Historiador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba
Professor Adjunto III da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado acadêmico em Educação – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
E-mail: maccolle@hotmail.com

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Psicóloga
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba
Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
E-mail: patriciacaa@yahoo.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Rua Almino Afonso, 478 - Centro - Mossoró/RN
CEP: 59.610-210

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB
CEP 58429-500