



## A diversidade no contexto educacional: origem e implicações

Patrícia Michelly Savaris \*, Clarice dos Santos \*\*

\*Mestranda em Educação, UNOESC, Brasil \*\* Mestranda em Educação, UNOESC, Brasil

### Resumo

O artigo tem por objetivo identificar de que forma a diversidade e o reconhecimento do outro atravessou a educação brasileira, bem como suas implicações na a educação escolar, especialmente na prática educativa. Embora se tenha a compreensão de que a diversidade está presente nas salas de aula, do contato com alunos com diferenças significativas, o trabalho com a diversidade representa, ainda, um real obstáculo para os professores em exercício. O presente artigo se propõe, por meio de um estudo teórico, compreender os obstáculos que impedem o reconhecimento da diversidade no cotidiano do processo Ensino e Aprendizagem.

Palavras Chave: alteridade, diversidade, educação, ciência.

### Introdução

Ao longo dos anos a diversidade vem se configurando como uma das características primordiais em salas de aula, acarretando confronto, conflitos e até mesmo a exclusão em vários contextos sociais. A educação brasileira “está repleta de exemplos que demonstram toda a forma de hostilidade perante os diferentes e as diferenças [...] e inúmeras outras atitudes e posturas que procuram desvalorizar o Outro em sua alteridade.” (COCCHETTI e POZZER, 2014, p. 10).

No contexto pedagógico atual, abrem-se caminhos para questionamentos que se dão a partir do respeito do outro e a convivência com as diferenças, que vão desde as crenças religiosas, diferentes opiniões, gênero, sexuais, desigualdades sociais, etnias e até mesmo as culturas. Como sabemos, frente à exigência da diversidade, esta passa a orientar a ação educacional. Podemos dizer que neste sentido, atualmente a concepção de educação inclusiva vem mudando ao longo dos últimos anos, se tratando além de uma educação especial, como também uma educação para a diversidade humana.

Desta forma, as ações pedagógicas vêm sendo desafiadas a propiciarem atividades de aprendizagem que estimulem o acolhimento, o respeito e o convívio com o diferente e as diferenças, como também o professor para receber uma turma heterogênea, garantindo que todos os alunos tenham os mesmos direitos durante o processo de ensino e aprendizagem, respeitando os limites de cada um. Assim, o desafio atual consiste em perceber o Outro em sua alteridade e romper preconceitos cristalizados e práticas estigmatizadoras.

O presente artigo objetiva-se refletir de que forma a diversidade e o reconhecimento do outro atravessou a educação brasileira, fazendo um resgate histórico deste

na educação como também apresentar algumas contribuições de diferentes autores frente a temática.

Entretanto, a metodologia adotada para a realização da pesquisa foi de caráter bibliográfico, na qual pretendemos identificar, por meio da análise da obra de Saviani “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, a origem da diversidade no contexto educacional e demonstrar suas implicações para a educação atual.

Por fim, o artigo se organiza em três partes. O primeiro consiste na introdução, onde procuramos contextualizar o assunto pesquisado. No segundo, realizamos um resgate histórico da educação até os dias atuais, as origens da diversidade e suas implicações no contexto educacional. E, nas considerações apresentamos as reflexões acerca da diversidade no contexto escolar, reiterando a importância do reconhecimento do outro para a educação.

### A ascensão da diversidade no contexto educacional

Sabe-se que houve um processo de uma educação que se caracterizava como homogênea para uma educação que considere a diversidade. Uma educação voltada para a diversidade e o reconhecimento do outro na prática pedagógica tem emergido em vários estudos e debates, ou seja, superar o sistema tradicional de ensinar, onde o discurso é muitas vezes, de uma prática homogeneizadora que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os sujeitos no cotidiano escolar.

Visando entender numa perspectiva histórica a origem da diversidade, bem como o reconhecimento do outro no cotidiano escolar, utilizamos a ilustríssima obra de Saviani, na qual apresenta as ideias pedagógicas no Brasil, desde o início da colonização até os dias atuais, destacando os aspectos políticos, econômicos e sociais em cada período da história brasileira.

A história da educação brasileira inicia-se com a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, com as primeiras escolas, colégios e seminários, sendo esta a primeira constatação que encontramos na obra de Saviani. No processo de colonização manifesta-se então o significado de educação como um “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações, ou seja, tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensiná-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar”. (SAVIANI, 2011, p. 27). Para esse autor, na população indígena, também se fazia presente a educação nesses grupos. Entretanto, havia uma organização social por faixa etária, formando grupos de acordo com o sexo.

A educação para esta sociedade era basicamente

conhecimentos sobre suas tradições, modelos de comportamentos dos pais, participação nas atividades domésticas e laborais. No mesmo contexto, Ponce (2001 *apud* SAVIANI, 2011, p. 38) ilustra que “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea [...] o que configurava uma educação integral.”

Pode-se dizer que neste viés ainda não havia uma pedagogia, ou seja, não havia lugar para ideias pedagógicas em forma de intervenção na prática educativa. Frente a isso, fez-se necessário “acionar formas específicas de intervenção na prática educativa, dando origem a “pedagogia brasílica.” (SAVIANI, 2011, p. 39). Esta fase foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega.

Com a chegada dos jesuítas no Brasil, a Companhia de Jesus iniciou, em 1581, a elaboração de um plano geral de estudos de caráter universal e elitista, denominado Ratio Studiorum. Em 1540 os colégios começaram a surgir, estes baseados metodologicamente no *modus parisiensis*.

A metodologia que prevaleceu no ensino durante toda a Idade Média foi o *modus italicus*, estendendo-se até o final do século XV. Esse método era aplicado a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação.

Entretanto, essa metodologia foi progressivamente substituída pelo *modus parisiensis*, assim denominado devido ao método adotado pela Universidade de Paris. Em sua essência, era contraditório ao *modus italicus* pelo fato de distribuir os alunos em classes, delegando os exercícios e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar. Esse Plano de Estudos predominou no ensino brasileiro até 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal.

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno [...] os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação (SAVIANI, 2011, p. 52, GRIFO DO AUTOR).

Mantoan (2013, p.63) também contribuir salientando que “escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem.”. Para Saviani (2011), além de reunir um grande número de alunos em agrupamentos menores, a escola tinha como finalidade a homogeneização das classes.

Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, *apud* Silva, 2014), as características principais dessa escola são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia das matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau.

Nas reformas pombalinas, começa-se a dar ênfase no modo de produção capitalista com a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres. A aula do Comércio, criada em 1759, dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. Para Saviani (2011, p. 103) “o colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que lhe permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista, que se pretendia instituir”. Este, instalado em 1766, tinha como objetivo “ajustar a nobreza às novas funções requeridas pelas novas condições econômicas, sociais e políticas que o país enfrentava.”

Concordando com Saviani, Hotz (2014, p.10) afirma que nesta perspectiva recebendo as crianças das classes baixas “estaria atendendo uma clientela “despossuída” de certos conceitos elementares e pré-requisitos para a aprendizagem, devido a sua condição social, ao contrário das classes burguesas, que, já usufruíam a “posse” destes pré-requisitos, independente do espaço escolar.”

É preciso ressaltar que, na visão de Mantoan (2013), emergindo um olhar para a diversidade no contexto pedagógico, para ensinar a turma toda é necessário adotar uma metodologia que possa abordar diferentes níveis de compreensão por parte dos alunos. E que, “independente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia [...] que contrapõe a toda visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” Ao considerarmos a educação inclusiva, como um paradigma educacional pautado nos direitos humanos, esta tem como princípio garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana (BRASIL, 2007 *apud* AGAPITO; RIBEIRO, 2014).

A Lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação das “Escolas de Primeiras Letras” foi a primeira lei de educação no Brasil. Segundo Saviani (2011, p. 128) esta tinha como finalidade “a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos.” O método mútuo era também chamado de monitorial ou lancasteriano onde se utilizava os alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Este método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre,

sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças. (MANACORDA *apud* SAVIANI, 2011, p. 128)

Observa-se como nos afirma Saviani (2011) que este método de ensino o que deveria ser desenvolvidos nos alunos era a memória e não a fluência verbal, não admitia-se conversas paralelas. Lancaster entendia que “não era possível falar e aprender ao mesmo tempo”, e se o fizesse o aluno era punido. Aos alunos eram aplicadas várias formas de castigo, tais como: fisicamente e moralmente. Este método passou por várias avaliações e em 1834, o governo central deixou de cuidar das escolas primárias e secundárias, ficando como responsabilidade dos governos provinciais de cuidar a partir de então.

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações, deriva, segundo o que Mantoan (2013, p. 63) nos afirma: [...] de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. [...] As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão das deficiências a outras dificuldades de natureza relacional, motivacional e cultural dos alunos.

Nesta linha de pensamento, Dias (*apud* Pimenta e Fonseca 2014, p. 2012) concorda abordando que “[...] faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam.”

Verificamos também que na segunda tese do Barão de Macahubas (1882 *apud* SAVIANI, 2011, p. 147), a partir de 1875, este aboliu os prêmios afirmando que “aboliu-os, pois se convenceu de sua inteira inutilidade e, mais do que isso, da danosa influência que exerciam sobre o espírito das crianças.” Dessa maneira, observou que os premiados se “tornavam cada vez mais orgulhosos e vaidosos e os outros, desanimavam ou tornavam-se piores, enfezados pela humilhação sofrida diante de seus colegas e de seus pais e parentes.”

Com o Regulamento baixado em 1854 por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, este constituiu a obrigatoriedade do ensino, que por sua vez, determinava uma multa aos pais ou responsáveis das crianças se não garantissem o ensino as mesmas. De acordo com Saviani (2011, p. 140) “ao longo do século XIX, foi crescendo o movimento pela desoficialização do ensino e multiplicadas as iniciativas de abertura de

escolas por meio de entidades particulares de benemerência que se propunham a oferecer ensino gratuito.”

Assim sendo, em 1889 com a Proclamação da República, a instrução popular foi designada como responsabilidade dos estados, sendo que logo após, em 1890, Benjamin Constant decretou a reforma dos ensinos primário e secundário. No Estado de São Paulo houve uma tentativa de reforma, procurando preencher alguns requisitos, entre eles o aumento do número de professores que dessem conta do ensino de grande número de alunos. Mas esta reforma paulista não chegou a se consolidar. (SAVIANI, 2011, p. 165). Ainda nesta época, haviam classes homogêneas, como a Escola-Modelo, em São Paulo, composta de duas classes, uma feminina e outra masculina.

Em 1892 empreende-se, pela Lei n. 88 de 8 de setembro regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista. [...] E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares. [...] Uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagens (SAVIANI, 2011, p. 172). Esta por sua vez se expandiu e possibilitava um melhor rendimento escolar. Todavia, essa forma de organização escolar, segundo Saviani (2011, p.175) determinou “inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso.”

Com essa expansão, Veiga (2007 *apud* Silva, 2014) reitera que o aumento significativo de alunos nas escolas acentuou altos índices de reprovação, principalmente quando se tratava do ensino primário. As palavras do educador escolanovista Lourenço Filho, trazidas pela autora Maria Helena Souza Patto (1996 *apud* SILVA, 2014, p.10), confirmam especialmente as diferenças de rendimento da clientela escolar sendo: Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras.

A educação ou escola nova segundo o pensamento de Fernando de Azevedo, nos traz duas modalidades de concepção que, Segundo Azevedo (1971 *apud* Saviani, 2011, p. 213-214) têm origem e bases diferentes, mas completam-se de modo que a primeira concepção diz respeito á princípios baseados em: 1) Maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a individualização do ensino, sob o

fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém [...]. Na sua segunda acepção, é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida, e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo.

Portanto, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a educação é transferida para função do Estado, sendo dever de garantir o acesso a todos, independente das condições econômicas e sociais como também um de seus princípios era a não separação entre alunos de um e outro sexo.

Na pedagogia nova, verificamos algumas características, que, segundo Silva (2012, p. 3): [...] o aluno passa a ser o centro do processo. O professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a auto-realização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é “aprender a aprender.”

Ainda nesse viés, “a concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito [...]” (“MANIFESTO...” *apud* SAVIANI, 2011, p. 244)

[...] a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa às necessidades psicobiológicas do momento [...] estímulo constante ao educando a buscar todos os recursos ao seu alcance (“MANIFESTO...” *apud* SAVIANI, 2011, p. 247).”

Fazendo uma reflexão com o autor, o critério para o agrupamento dos alunos nesta pedagogia deveria pautar-se nas diferenças individuais, ou ainda para as suas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração.

No ano de 1960, algumas situações ocorridas sinalizavam uma crise da Pedagogia Nova, que além da Guerra Fria, os avanços tecnológicos, a expansão dos meios de comunicação em massa foram reforçadores externos alegando que a escola não era a única agência educativa.

Nesta mesma década no âmbito educacional, foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), realizando importantes eventos, dentre eles o simpósio sobre a reforma da educação que teve como finalidade discutir a política educacional como fonte de rápido desenvolvimento econômico e social do país. Com a elaboração de um “documento básico”, considerou-se que, como diz Saviani (2011, p. 343): [...] A escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a

preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico de demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

Já em 1971 foi aprovada a Lei n. 5.692 no qual, segundo Saviani (2011, p. 365), “(...) buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, ou seja, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc [...]. Na pedagogia tecnicista cabe aos professores definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. (p. 382)

Ao debater essa questão, Patto (1993 *apud* Coelho; Garcia, 2014, p. 11), sinaliza que na década de 70 havia altos índices de evasão e fracasso escolar “as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres, por suas condições de vida e que as escolas públicas eram adequadas às crianças de classe média, na qual o professor agia, em sala de aula, tendo em mente o aluno ideal”, e reitera que a relação educando/docente é um dos fatores que interfere na evasão escolar.

A subjetividade da pessoa foi arrancada, foi colocada de lado, só se valorizou a objetividade e se mecanizou o processo, ou seja, todos tinham que chegar num determinado fim no mínimo de desperdício do tempo. Percebe-se que o homem tornou-se uma máquina, não foi reconhecido enquanto ser humano.

No que diz respeito da diversidade no contexto político brasileiro, Rodrigues e Abramowicz (2011), mostram que a partir da década de 90 é que esta temática passou a ser cada vez mais presente, mas foi com a criação do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 que contribuiu para essa mudança na política pública, dando ênfase a questões das diferenças e a diversidade em seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

Ainda que a criação da SECAD tenha contribuído para a institucionalização de temáticas que até então não eram abordadas na formulação de políticas de educação, notou-se que as compreensões de diversidade ainda são múltiplas e se alternam de acordo com as Secretarias envolvidas nas formulações dos programas.[...] A defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao status de política de Estado (RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2011, p. 252).

Para tanto, cabe ressaltar que neste contexto, a escola precisa se transformar em um espaço que adapte-se às realidades e vivências dos sujeitos, um olhar para a educação inclusiva pautado na atenção à singularidade humana, por meio do reconhecimento que os mais diversos grupos de pessoas representam a diversidade com a qual a escola e seus professores devem estar abertos e aptos a lidar.

### Conclusão

Buscamos mostrar neste artigo de que forma a diversidade e o reconhecimento do outro atravessou a educação brasileira. O desejo de formar grupos homogêneos fez parte da cultura escolar da escola primária moderna, em especial, dos grupos escolares catarinenses. Do início da década de 1910 até meados da década de 30, as estratégias de homogeneização apareciam associadas a critérios como idade, sexo e série (ou grau de adiantamento).

A partir da análise das principais tendências do pensamento educacional brasileiro, pode-se compreender que, embora se tenha a compreensão de que a diversidade está presente nas salas de aula, e de que toda turma/classe é formada por sujeitos diversos, o contato com alunos com diferenças significativas, torna-se premente em uma perspectiva educacional na qual o professor do ensino comum irá lecionar para estes alunos. Conforme relata Silva (2014, p. 16):

Em geral, as escolas continuam a organizar o aluno em classes separadas conforme grau de adiantamento nos estudos, sob a mesma justificativa de que, quanto mais homogêneos forem os grupos, mais eficiente será o trabalho. Resta-nos refletir a que custo esta homogeneização é feita já que, de maneira geral, para homogeneizar a escola exclui e inclui a um só tempo.

Atualmente ainda nos deparamos com um sistema educacional que capacita o aluno para competir na busca de uma colocação no mundo do trabalho. O sistema de ensino se tornou um mero adestrador para satisfazer as necessidades do capitalismo, a preocupação não é, formar para a emancipação humana, mas para satisfazer as necessidades imposta pelo capital. E as escolas, instituições, universidades, como se coloca diante dessa pluralidade que chega aos seus espaços de ensino? É necessário enxergar como território de acolhida dessa diversidade.

É imprescindível, portanto, o reconhecimento de nossos limites, mas também de nossas possibilidades, utopias e topias. Dentre as várias limitações presentes no processo educativo, que precisam ser superadas, encontram-se a afabilidade e a alegria com o outro por suas diferenças. A educação inclusiva está hoje presente nos discursos educacionais, seja no âmbito das políticas públicas de educação ou das pessoas envolvidas diretamente no ato educativo. Fica evidente que tanto a legislação quanto o discurso dos profissionais da educação têm se tornado cada vez mais adequados às perspectivas inclusivas, no entanto, estes

discursos não condizem com a realidade, que evolui lentamente na legitimação da proposta por meio de uma adoção tímida de seus pressupostos (RODRIGUES, 2006).

Embora seja fato que o trabalho com a diversidade representa, ainda, um real obstáculo para os professores em exercício, não cabe mais aos futuros profissionais da educação, formados dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, ingressar em sua prática docente com visões inconsistentes do que é a diversidade.

### Referencias

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade. In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. *Anais do X Anped Sul*. Florianópolis., 2014, p. 1 – 20.

COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Permanência e Abandono Escolar: contexto histórico na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. *Anais do X Anped Sul*. Florianópolis, 2014, p. 1 – 19.

HOTZ, Celso. O trabalho da escola no pensamento educacional no período de redemocratização brasileira (1979 a 1989). In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. *Anais do X Anped Sul*. Florianópolis, 2012, p. 1–19.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. In:\_\_\_\_\_. *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Voses, 2013, p. 59-67.

PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. Educação e Diversidade Cultural: tensões, desafios e perspectivas. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). *Diversidade, Educação e os Processos de Exclusão/Inclusão na escola: breves reflexões*. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 207 – 222.

RODRIGUES, Tatiane C.; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as políticas públicas de educação. *Rev. Contrapontos*, n.3, vol.11, São Paulo, set./dez. 2011, p. 44-254. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936/2026>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Paula da. *O embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas Educacionais na Escola Primária Catarinense (1911-1945)*. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais do IX Anped Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1–16.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. Formação de classes homogêneas: condição para uma aprendizagem mais regular em menor tempo? (Santa Catarina, 1911 – 1939). In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. *Anais do X Anped Sul*. Florianópolis, 2014, p.1-19.