

DIFERENÇAS NÃO DEVEM SER TOLERADAS: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

DIFFERENCES SHOULD NOT BE TOLERATED: REFLECTIONS ON INCLUSIVE SCHOOL AND EDUCATION FOR DIVERSITY

LAS DIFERENCIAS NO DEBEN TOLERARSE: REFLEXIONES SOBRE ESCUELA INCLUSIVA Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

Azevedo, Crislane Barbosa de

Crislane Barbosa de Azevedo
crislaneazevedo@yahoo.com.br.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí, Brasil
ISSN: 1518-0743
ISSN-e: 2526-8449
Periodicidade: Trimestral
vol. 27, núm. 53, 2023
revistales.ppged@ufpi.edu.br

Recepção: 10 Junho 2022
Aprovação: 27 Fevereiro 2023
Publicado: 24 Março 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184130011/>

DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.2915>

EDUFPI



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

Resumo: Esse trabalho objetiva discutir a relação entre educação e diversidade a partir de uma perspectiva inclusiva. Especificamente, problematiza sobre conceitos de diferença e diversidade e sua relação com o contexto escolar, discute sobre efeitos do tratamento limitado do tema sobre os alunos nas escolas, e, discorre sobre a constituição de uma escola inclusiva entendida como resultante de uma educação para a diversidade. Para tanto, pauta-se em pesquisa bibliográfica e documental referente a políticas públicas do âmbito da diversidade e da inclusão. A análise partiu da compreensão das *diferenças* como um construto sociohistórico e político, como explicitam Rodrigues e Abramowicz (2013) e o entendimento sobre a instituição escola baseou-se nas proposições de Charlot (1979, 2002, 2009, 2013, 2020) que nos permitiram definir a escola inclusiva como sendo resultado da promoção de uma educação para a diversidade. A problematização das diferenças é condição para um adequado trabalho no âmbito da diversidade bem como para a promoção de uma sociedade e escolas mais justas e solidárias com processos formativos mais adequados aos alunos. Compreender isso é base para a conscientização e engajamento político e pedagógico na construção de uma educação e de uma escola inclusiva. Para além da formação docente inicial e continuada, faz-se necessário disposição docente para mudanças pautadas em sensibilidade e postura ética capazes de orientar vivências diversificadas e dialógicas frente a questões e necessidades do público escolar.

Palavras-chave: Educação e diversidade, Escola inclusiva, Diversidade e diferença.

Abstract: This work aims to discuss the relationship between education and diversity from an inclusive perspective. Specifically, it discusses the concepts of difference and diversity and their relationship with the school context, discusses the effects of the limited treatment of the subject on students

in schools, and discusses the constitution of an inclusive school understood as the result of an education for diversity. To this end, it is based on bibliographical and documental research regarding public policies within the scope of diversity and inclusion. The analysis started from the understanding of differences as a socio-historical and political construct, as explained by Rodrigues and Abramowicz (2013) and the understanding of the school institution was based on Charlot's propositions (1979, 2002, 2009, 2013, 2020) that allowed us to define the inclusive school as being the result of promoting an education for diversity. The problematization of differences is a condition for adequate work within the scope of diversity, as well as for the promotion of a fairer and more solidary society and schools with more suitable training processes for students. Understanding this is the basis for political and pedagogical awareness and engagement in building an inclusive education and school. In addition to initial and continuing teacher training, teachers need to be willing to make changes based on sensitivity and an ethical stance capable of guiding diversified and dialogical experiences in the face of the issues and needs of the school public.

Keywords: Education and diversity, Inclusive school, Diversity and difference.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir la relación entre educación y diversidad desde una perspectiva inclusiva. Específicamente, se discuten los conceptos de diferencia y diversidad y su relación con el contexto escolar, se discuten los efectos del escaso tratamiento del tema sobre los estudiantes en las escuelas, y se discute la constitución de una escuela inclusiva entendida como resultado de una educación para la diversidad. . Para ello, se basa en la investigación bibliográfica y documental sobre las políticas públicas en el ámbito de la diversidad y la inclusión. El análisis partió de la comprensión de las diferencias como construcción sociohistórica y política, como lo explican Rodrigues y Abramowicz (2013) y la comprensión de la institución escolar se basó en las proposiciones de Charlot (1979, 2002, 2009, 2013, 2020) que nos permitió definir la escuela inclusiva como el resultado de promover una educación para la diversidad. La problematización de las diferencias es condición para un adecuado trabajo en el ámbito de la diversidad, así como para la promoción de una sociedad más justa y solidaria y de escuelas con procesos de formación más adecuados para los estudiantes. Comprender esto es la base para la conciencia política y pedagógica y el compromiso en la construcción de una educación y una escuela inclusivas. Además de la formación docente inicial y continua, es necesario que los docentes estén dispuestos a realizar cambios basados en una sensibilidad y una postura ética capaz de orientar experiencias diversificadas y dialógicas frente a los problemas y necesidades del público escolar.

Palabras clave: Educación y diversidad, escuela inclusiva, Diversidad y diferencia.

INTRODUÇÃO

Relações entre diversidade e educação integram o contexto político brasileiro desde a década de 1990, momento de pressão nacional e estrangeira pelo cumprimento de acordos internacionais concernentes ao combate às desigualdades. Ações, segundo Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 25), “fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade” que marcaram o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram aprofundadas no governo Lula (2003-2010). Eleito com apoio de movimentos sociais, sobretudo do movimento negro e de mulheres, sinalizou para possibilidades de ações no âmbito das políticas públicas voltadas, por exemplo, para questões de raça, gênero e sexualidade.. O tratamento diferenciado aos assuntos de diversidade resultou em “uma variedade sem precedentes de programas dirigidos ao enfrentamento dos problemas decorrentes do racismo e direcionados para a diversidade”, como lembram as autoras (Idem, *Ibidem*, p. 27).

Contudo, uma vez não se consolidando como política de Estado, muitas iniciativas passaram a ser reformuladas e mesmo extintas, sobretudo, a partir da gestão do governo Bolsonaro (2019-2022), comprometendo a garantia do direito à educação no País que perde em suas políticas e programas sobre diversidade. Grande exemplo disso foi a extinção da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em janeiro de 2019 (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). Isso nos faz refletir sobre a importância e necessidade de construção de uma nova educação, de uma nova sociedade, de um novo Estado.

Nesse sentido é que, nesse artigo, discutimos sobre a relação entre educação e diversidade a partir de uma perspectiva inclusiva. Especificamente, problematizamos sobre os conceitos de diferença e diversidade e sua relação com o contexto escolar, discutimos sobre efeitos do tratamento limitado do tema sobre os alunos nas escolas, e, discorreremos sobre a constituição de uma escola inclusiva entendida como resultante de uma educação para a diversidade.

Para tanto, pautamo-nos em pesquisa bibliográfica e documental. A primeira desenvolvida em bases de dados como Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scielo – Scientific Electronic Library Online, a partir dos descritores: diversidade e educação, diversidade e diferença, diversidade e inclusão, diversidade na escola.. A segunda, com atenção a normas legais referentes a políticas públicas do âmbito da diversidade e da inclusão (leis, diretrizes, orientações e parâmetros curriculares, guias, resoluções). A análise partiu da compreensão das *diferenças* como um construto sociohistórico e político (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013) e o entendimento sobre a instituição escola pautou-se nas proposições de Charlot (1979, 2002, 2009, 2013, 2020) que nos permitiram definir a escola inclusiva como sendo resultado da promoção de uma educação para a diversidade.

O foco da escola é a aprendizagem dos alunos. Por isso precisa buscar e construir mecanismos para a promoção de uma educação de qualidade. Entre eles, destacamos a realização de atividades voltadas para o tratamento de questões sociais, aqui consideradas como relativas à diversidade e à efetivação de uma escola inclusiva. Considerar a relação entre diversidade e educação significa atentar para sujeitos (e escolas) reais em processo de desenvolvimento e, portanto, com vivências marcadas por desigualdades sociais, preconceitos e discriminações de variadas origens (étnico- raciais, sexuais, econômicas, sociais, condições de deficiências etc.) com repercussões que levam a contextos abusivos, violentos e, obviamente, com implicações em seus processos de aprendizagem.

Diversidade, aqui, não se limita à esfera cultural e não se confunde com as diferenças, portanto, considera as origens, as permanências e as implicações das desigualdades. Em decorrência disso é que o tema diversidade é aqui relacionado a variados aspectos como sexualidade, relações étnico-raciais e Bullying, além do destaque para o que chamamos de escola inclusiva.

O PERIGO DE ACEITAR OU TOLERAR AS DIFERENÇAS

Ao falarmos em *aceitar as diferenças* ou *tolerar as diferenças*, precisamos ter ciência quanto a conceitos como diversidade, diferença e desigualdades, em decorrência das condições orientadoras das relações sociais e culturais no Brasil. Essas nunca foram ordeiras. Permeadas por relações de poder, marcadas por hierarquização e revestidas de preconceito e discriminação, têm como resultado a negação de direitos a determinados grupos sociais, sobretudo, afro-brasileiros, indígenas, pessoas com deficiência, aquelas que se declaram homossexuais assim como as pessoas mais pobres e as mulheres.

Aspectos como esses afetam a todos na sociedade, inclusive, os alunos de educação básica cotidianamente nas escolas. Limites na qualidade da educação escolar têm provocado tanto evasão escolar quanto a não aprendizagem de grande parte daqueles que à escola resistem. Essa fragilidade nos processos escolares que atrapalham a apropriação efetiva dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos tende a levar os sujeitos em formação a não verem sentido e a não terem prazer pela aprendizagem no âmbito escolar.

Atualmente, em meio a discursos pós-humanistas e transhumanistas, que sugerem a substituição da espécie humana por uma espécie biotecnológica, torna-se ainda mais necessário questionarmos as relações sociais marcadas pela diversidade e pela diferença. Tais termos não são sinônimos nem noções neutras. Clareza na distinção conceitual objetiva a promoção de processos formativos mais adequados nas escolas, nos quais tenham vez os valores e o sentido da vida. Ter consciência sobre a diversidade implica em não homogeneizar as diferenças. Significa problematizá-las com o intuito de promover uma sociedade e escolas mais justas e solidárias.

Discutir sobre diversidade significa considerar que discursos e práticas devem ir além de um apelo ao respeito e à tolerância, como se o apontado como diferente tivesse que ser, apenas, tolerado. Compreender esse estado de coisas é condição para a tomada de consciência e engajamento político e pedagógico na construção de uma educação e de uma escola inclusiva. Tratar de diversidade na escola, portanto, é necessário tendo em vista evitar um processo de homogeneização das diferenças. Como bem declaram Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), as políticas públicas sociais e educacionais no Brasil exaltam a diversidade criadora dos brasileiros. Mas silenciam quanto à problematização das diferenças, favorecendo a construção da *heteronormatividade* bem como da *estética branca* como modelo do belo. Nesse sentido, aos *diferentes* restaria a tolerância. Ou seja, sem que as origens e os usos feitos sobre as diferenças no Brasil sejam questionados e contextualizados, as relações de poder podem terminar por classificar, normalizar e hierarquizar a partir da definição de determinado padrão de identidade.

Não podemos afirmar que existe respeito à diversidade em um País em que grupos sociais considerados minorias têm as suas representações marginalizadas. Em âmbito escolar, é preciso um trabalho intencional de conscientização acerca da construção social e política das diferenças. Ou seja, é necessário intervir curricularmente. Em vez de simples aceite, como uma ação simplista, é preciso discutir para desnaturalizar os processos de exclusão a que foram alvo milhões de brasileiros ao longo da história. Dessa forma, promoveríamos a apropriação de conhecimentos capazes de esclarecer sobre a função destrutiva embutida em expressões como *aceitar as diferenças* ou *tolerar as diferenças*. Profissionais da educação não podem ser ingênuos. O domínio das políticas públicas e diretrizes curriculares do âmbito da diversidade ajuda nesse processo de qualificação tão importante tendo em vista a necessidade de conscientização sobre representações e relações culturais.

Ao definir conceitos do que é ou não adequado, as vivências culturais podem instigar práticas de violência, como preconceitos e discriminações baseados em intolerância aos considerados diferentes de si e do seu grupo cultural. O problema das crenças estereotipadas, que leva sujeitos a negarem o outro ou a considerá-lo inferior por não possuir características do grupo cultural cujas crenças limitadas orientam sua vida, aumenta quando se relaciona esse padrão de sociabilidade aprendido a valores difundidos na sociedade e que incitam a busca por sucesso e poder, individualismo e competitividade.

Nos documentos curriculares brasileiros publicados entre 1996 e 2016, o que se tem é a orientação para experiências coletivas e colaborativas, contrária a tais valores. De que forma as orientações curriculares estão presentes no cotidiano das escolas? Gestores e professores conhecem, leram, dominam e põem em execução os princípios, conceitos e estratégias formativas presentes nas diretrizes curriculares nacionais do âmbito da diversidade? Até que ponto valores sociais dos tempos atuais que alimentam desrespeito e discriminação influenciam as dinâmicas escolares, alimentando preconceito, discriminação, Bullying e outras diferentes formas de violência? Como a escola lida com essa contradição (orientações curriculares *versus* os desafios de uma sociedade competitiva, excludente e violenta)?

O exercício da problematização permite-nos questionar, ainda, por exemplo, sobre quem é o diferente e a partir do que é assim classificado? É diferente de quem e quem o definiu dessa forma? Assim, abre-se caminho para a compreensão da relação entre diferenças e desigualdades, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos mais adequados nas escolas, que permitam a consciência de que tratar de diversidade implica em não homogeneizar as diferenças como se elas representassem um dado puro e simplesmente natural. A classificação e a hierarquização são frutos de preconceito e discriminação, são fenômenos decorrentes das diferenças construídas (e não, naturais) e tendem a gerar exclusão social. Se há prejuízos é preciso discutir sobre possibilidades de melhoria para a vida de quem tem sofrido tais perdas. Diferença e diversidade, assim, no âmbito acadêmico e escolar, precisam ser discutidas política e pedagogicamente, indo, portanto, além de um apelo ao respeito e à tolerância.

Limitar conceitualmente a diferença e a diversidade leva-nos tanto a um esvaziamento político das discussões sobre direitos quanto a sucumbir a uma orientação política de simplificação das diferenças e silenciamento sobre as desigualdades. Se de um lado, resumimo-nos a pedir tolerância; do outro estamos contribuindo para manter incólumes as hierarquias entre grupos sociais, mantendo-se parte deles como hegemônica.

Aceitar ou tolerar difere de reconhecer e respeitar. Como bem nos lembra Bittar (2009, p. 555), “a melhor forma de respeito à condição humana é a garantia do reconhecimento da reserva de lugar para a *diferença* do outro”. Não existe *alteridade* sem *diversidade* (diversidade étnica, cultural, ideológica, estética...)” (grifos do original). Ao seguir essa perspectiva, somos levados a praticar uma visão de mundo descentrada que nos possibilita transitar intersubjetivamente entre sujeitos e experiências.

Não devemos perder de vista que a diversidade humana é fundamental à condição humana. Isso não deve ser confundido com o pretensioso discurso de que todos somos iguais. Dessa forma é que a busca pelo direito à diferença pode ser considerada como um exemplo de reação à intenção de padronizar valores, atitudes e comportamentos, homogeneizando a todos. Se pensamos em dignidade, precisamos considerar os dois direitos: o da igualdade jurídica e o direito à diferença. “O direito à diferença está baseado na ideia de que todos são diferentes entre si; e, propriamente, isto é ser humano, em sua singularidade” (BITTAR, 2009, p. 555).

Considerar que somos todos iguais pode ser algo limitador. Declarar igualdade e buscar, na escola, dar tratamento homogeneizado às demandas formativas dos alunos, pode resultar em prejuízos na aprendizagem e contribuição para a manutenção das desigualdades. Além disso, discursos que afirmam que todos são iguais e que devem ser tratados como iguais pode dificultar a percepção de problemas como a homofobia e o racismo. Por isso a importância do domínio conceitual por parte dos profissionais da educação.

ALUNOS NO PALCO DO DIVERSO E DE VISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS

O tratamento descontextualizado dado por profissionais da Educação a questões de diversidade na escola pode afetar, por exemplo, os alunos de educação básica cotidianamente. Como mostram os altos índices de evasão e reprovação escolar, a democratização do acesso à educação pública promovida desde o final do século XX, não corresponde ao aumento dos índices de permanência e de apropriação efetiva de conhecimentos

científicos, culturais e tecnológicos necessários na escola bem como da promoção do desenvolvimento de diferentes capacidades e que, para além da cognição, considere, também, as esferas social, cultural e emocional. Como uma instituição social, a escola é palco do diverso e onde as diferenças ganham visibilidade. Ela é constituída por sujeitos sociais reais, sendo parte deles detentora de experiências de desrespeito, negação, desigualdade e exclusão.

Os grandes discursos sobre a educação não dão conta de explicar os processos de desenvolvimento dos sujeitos. Os grandes tratados deixam na obscuridade as desigualdades e toda ordem de fenômenos de desvalorização social (CHARLOT, 2013).

Grande parte dos alunos não se vê representada nos modelos sociais transmitidos pela escola, o que revela que o seu processo de democratização precisa ser, ainda, amadurecido a fim de que os alunos vejam sentido em estar e permanecer na escola. “Se a escola padece de um déficit de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, reflectir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida, as pessoas, o mundo” (CHARLOT, 2009, p. 40). Possibilitar a todos os alunos condições de leitura e compreensão do mundo é agir de modo inclusivo, com respeito à diversidade e ao direito à diferença.

Silenciar sobre ou ignorar o desrespeito à diversidade e às diferenças dentro das escolas poderá levar o aluno a uma visão negativa da instituição de ensino, da vida em sociedade ou até de si mesmo. Para a escola formar o sujeito autônomo e para o pleno exercício da sua cidadania é necessário que não silencie diante de qualquer ato de exclusão e violência, por mais simplório que ele possa parecer. Na falta de um claro e efetivo processo formativo, os alunos seguem livres para relacionar-se sem qualquer orientação. Se proveniente de um quadro social problemático, parte dos alunos lançará mão de supostas brincadeiras, chacotas, gozações desnecessárias e desrespeitosas que, sem controle, poderão crescer e vir a instaurar um quadro de violência na escola. Sem um devido projeto de prevenção ou intervenção sobre diferentes tipos de violência escolar (PINI; PEREIRA, 2022), essa poderá ser banalizada, contribuindo, assim, a própria escola e seus profissionais, para processos de inferiorização do outro, o aluno, que, por sua vez, aprenderá, na escola, que na vida deve ser cada um por si. Agindo dessa forma, a escola coloca-se como “instrumento a serviço das forças sociais alienantes” (CHARLOT, 1979, p. 212).

Falar de diversidade, diferenças e violência na escola significa pensar na necessidade de redimensionamento das relações sociais na escola pela via da mediação dos conflitos, por exemplo. Inerente às relações humanas e sociais, pode tornar-se um problema em decorrência da forma como é (bem ou mal) conduzido. A má condução das situações conflituosas tende a aumentar os problemas para crianças e adolescentes que tem, assim, seus direitos desrespeitados conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As razões da violência são variadas, podendo ter cunho verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material ou virtual. Visões de mundo distorcidas frutos de processos de apropriação inadequados, não baseados em cientificidade que explique o desenvolvimento do ser humano, tendem a resultar em práticas pedagógicas marcadas por limitações. Em relação à sexualidade, por exemplo, a compreensão pode chegar, apenas, ao nível do biológico, alimentando práticas e representações negativas quanto à sexualidade em seus aspectos culturais e sociais. Agindo assim, a escola deixa de atender ao desenvolvimento intelectual, físico, sócio emocional e cultural dos sujeitos em formação, uma vez que a sexualidade perpassa todas essas esferas. Como bem salientam Costa et. al. (2009), as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar produzem representações de sexualidade e relações de gênero, em grande medida, marcadas por preconceitos e estereótipos que resultam em situações negativas entre meninos e meninas. Em meio a experiências de ordem cultural, as diferenças vão sendo naturalizadas e transmitidas por meio das mais variadas instâncias. Cabe à escola não reproduzir acriticamente as representações provenientes do senso comum. O propósito precisa ser o de ressignificação.

Apesar da existência de políticas e de programas oficiais dos Ministérios da Saúde e da Educação sobre a educação sexual com a clara proposição de uma educação sexual emancipatória (BRASIL, 1998; 2005; 2007a; 2007b; 2007c; 2013), o que as pesquisas mostram é que abordagens biológicas seguem predominando

entre as práticas de educação sexual nas escolas das quais resultam, tão somente, ações de prevenção de saúde direcionadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Pesquisas mostram que os professores, principais responsáveis pela educação sexual nas escolas, não têm sequer conhecimento acerca da existência dos documentos oficiais referentes ao assunto (NARDI e QUARTIERO, 2012; GESSER, OLTRAMARI e PANISSON, 2015; VIEIRA, MATSUKURA, 2017; FURLANETTO et. al., 2018;

AZEVEDO, 2021). Hoje, essa situação torna-se ainda mais preocupante em decorrência do avanço da perspectiva antiprogressista de currículo instaurada no governo federal a partir de 2016 da qual tem resultado, por exemplo, a exclusão de expressões como *orientação sexual.gênero* do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A substituição por expressão como *dimensões da sexualidade humana*, como está na BNCC (BRASIL, 2018), é indicativo do muito que temos, ainda, a avançar em termos teóricos e práticos nas escolas.

Assim como em relação à sexualidade, vale exemplificarmos a violência sofrida por alunos nas escolas em decorrência de preconceito e discriminação étnico-racial com os seus efeitos destrutíveis capazes de marcar o sujeito por toda a vida (CAVALLEIRO, 2000). O maior exemplo dessa marca é a construção de uma imagem negativa de si, resultando em uma dupla consciência (*double consciousness*) conforme William Du Bois (1961 apud COELHO e SILVA, 2015), conflito psicológico com danos sobre a subjetividade, a identidade e a dignidade, principalmente, de crianças e adolescentes negros. Esses se dirigem às escolas, ambiente onde supostamente deveriam apropriar-se de conhecimentos e aprender a conviver de forma respeitosa e saudável, mas, ao contrário, são obrigados a experimentar a naturalização do preconceito e da discriminação e a vivência no plano do sofrimento cotidianamente, por ser a experiência escolar, diária.

É preciso recusar o silêncio sobre o assunto que paira em algumas escolas e partir para estudos e proposição de ações de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural que essa diversidade étnico-racial representa. O racismo na escola precisa ser considerado como fator de risco para a aprendizagem, elemento promotor de dificuldades escolares. Ele “torna a mobilização escolar dos jovens mais difícil, ao complicar as suas relações com os professores e ao diminuir as suas esperanças de ver um bom aproveitamento escolar recompensado por uma boa profissão” (CHARLOT, 2009, p. 192). Discutir relações étnico-raciais é fator de proteção contra o fracasso escolar. A educação escolar brasileira, por isso, não melhorará seus tão problemáticos índices enquanto a questão racial não for tomada como ponto permanente de discussão. Por isso, no Brasil, falar de educação de qualidade implica em falar de educação antirracista.

Difundido persistentemente nos múltiplos espaços de convivência e meios de comunicação, o racismo não deve integrar os processos formativos escolares. Contudo, pesquisa como a de Castro e Abramovay (2006) realizada em dez capitais brasileiras, mostra dados que comprovam que a discriminação e o racismo fazem parte do cotidiano escolar. E como isso se revela? O aluno negro é humilhado por meio de apelidos persistentes colocados pelos colegas e muitas vezes no tratamento e na omissão observada entre os professores. Dados como esse foram confirmados em pesquisa feita pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2009). Em investigação realizada com 501 escolas distribuídas entre as cinco regiões do País, constatou-se que alunos negros e pobres eram aqueles que mais presenciaram atitudes de preconceito e práticas discriminatórias, portanto, de violência.

Que significado terá a escola para o aluno que nela sofre reiteradamente com preconceitos e discriminação? Que sentidos haverá para as crianças ou adolescentes estudar conteúdos nos quais não se percebem identificados, com os quais não se sentem relacionados? Sem percepção de sentido sobre a escola, comprometem-se os motivos para estudar aquilo que se propõe nela e, logo, dificulta-se sobremaneira o processo de aprendizagem geral dos sujeitos (cognitiva e sócio emocional), condição básica para o seu processo de autonomia, empoderamento, consciência de si e do seu lugar no mundo, logo, emancipação. A escola do século XXI precisa atender a esse propósito.

Falar de diversidade étnico-racial e pluralidade cultural não é só discorrer sobre um tema, é tratar do cotidiano de todos, significa valorizar a vida e promover mais respeito e equilíbrio nas relações sociais dentro

de um País ainda tão marcado por desigualdades e violência. Diante de uma sociedade contraditória e violenta como a brasileira, é preciso que os profissionais intelectuais que nela trabalham formando as novas e futuras gerações, apropriem-se das propostas de trabalho presentes nas diretrizes curriculares nacionais voltadas para questões de inclusão e diversidade (BRASIL, 2004, 2006, 2008, 2012, 2015), instrumentalizando-se para melhor lidar com os conflitos na escola, a fim de possibilitar o amadurecimento de todos os envolvidos e não o crescimento da violência responsável, até mesmo, pela judicialização dos conflitos escolares que, em última instância, só contribui para a diminuição da autonomia da escola. Como uma questão social, precisa fazer parte da vivência escolar de forma contínua e permeando o trabalho de todos os que fazem a escola.

Criança ou adolescente submetido a situações reiteradas de estresse não aprende, tem o seu direito à educação negligenciado dentro da própria escola. Essa não pode ser lugar onde são apenas disponibilizadas aulas por meio das quais os alunos poderiam se apropriar de diferentes conhecimentos, é preciso que ela seja um ambiente seguro e promotor de processos saudáveis de socialização, um local para o qual o aluno se dirige pensando em seu desenvolvimento e não em dores, medos, sofrimentos de toda a ordem decorrentes da violência que sofre, comumente, em silêncio, um silêncio insuportável para as suas faculdades mentais e funções executivas, ainda, em processo de amadurecimento e, por isso, com consequências que se fazem sentir por toda a vida.

Um ambiente onde se vivencia o respeito pode ser considerado aquele em que há espaço constante no currículo para considerações sobre diversidade. Se ao longo do ano letivo, discussões sobre aspectos como sexualidade, relações étnico-raciais, racismo, relações de gênero, por exemplo, encontram condições de ocorrer, problemáticas podem ser discutidas, conceitos podem ser historicizados, representações podem ser ressignificadas tendo em vista mudanças nas práticas e relações sociais. A problematização permitiria condições de dar aos alunos a possibilidade da conscientização sobre as diferenças e os seus processos constitutivos que de natural, nada têm. Contudo o que percebemos, diante das pesquisas desenvolvidas sobre pluralidade cultural e preconceito racial na escola, é que, por muito, os que a fazem têm dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças e, por isso, terminam por silenciar sobre o assunto, reforçando a violência (MARTINS; GERALDO, 2013; FELICIANO, 2018; AZEVEDO, 2021). É como se a padronização proporcionasse-lhes mais segurança, tranquilidade, conforto. Em plena terceira década do século XXI, lidar com a diversidade e com a diferença ainda é um grande desafio a ser vencido pelos que fazem a educação escolar.

Questões sociais afetam os sujeitos desde a infância e repercutem na sua formação integral na qual as vivências escolares encontram lugar. Logo, a escola (seus profissionais) precisa discuti-las a fim de viabilizar variadas e respeitadas maneiras de se relacionar com as diferenças, o que significaria pautar o currículo a partir de uma pedagogia antirracista, capaz de problematizar resquícios de um imaginário sociocultural que remonta ao século XVII e que, ainda, permeia mentes, inclusive, no interior das escolas que, por isso, precisam ter clareza quanto a que encaminhamentos adotar diante de práticas discriminatórias, posto que essas atrapalham o desenvolvimento dos alunos, comprometem a missão escolar – a aprendizagem.

Depois do ambiente familiar, é a escola que ocupa lugar de proeminência no processo de socialização das crianças. É nela que percepções sobre si e sobre os outros começam mais enfaticamente a ser construídas em decorrência do contato com diferentes sujeitos, de variadas idades, culturas e comportamentos. Por isso a importância de que o trabalho no âmbito da diversidade seja bem conduzido, em termos curriculares, por todos os profissionais que fazem a escola. Em plena terceira década do século XXI é preciso que experiências bem-sucedidas no âmbito da inclusão e diversidade sejam a marca do cenário escolar brasileiro e não exceções. Uma sociedade democrática assim se constitui, em grande medida, com base em um cenário educacional pautado em práticas plurais, inclusivas, diversificadas.

É preciso que, sobretudo, crianças e adolescentes percebam na escola um espaço no qual podem experimentar a mudança, tenham exercitadas suas capacidades em prol de melhorias para a sua vida e da sua coletividade. Mais do que o acesso a um suposto ensino de qualidade pautado na atenção ao desenvolvimento

de competências e habilidades e em conteúdos escolares unificados, como defendem os propositores da BNCC (BRASIL, 2018), os alunos precisam sentir-se acolhidos e valorizados nas suas especificidades e compreenderem que as diferenças que lhes tornam alvo de preconceito e discriminação são construtos históricos, sociais e políticos e que, por isso, são passíveis de ressignificação. Isso eles só perceberão a partir da demonstração da capacidade de iniciativa para mudanças e pelo compromisso, sobretudo, dos seus professores.

Sem dúvidas, a formação docente inicial e a formação continuada precisam possibilitar aos professores condições de pensar a educação para a diversidade. Mas, tão importante quanto, é que os professores decidam-se por se abrir de forma sensível para lidar com o outro, o diferente, lembrando que em termos de diferenças, todos nós o somos de algum ponto de vista e, por isso, não nos resta outra mais adequada alternativa do que a busca reiterada pela promoção de uma escola inclusiva. Especificamente sobre a capacitação de professores, concordamos com Omote et.al. (2005) quando afirmam que ela precisa proporcionar a compreensão de particularidades e necessidades dos alunos com deficiência e sobre o uso de recursos adequados para atendê-las. Igualmente, precisa considerar uma nova visão de ensino e aprendizagem pautada em atitudes que apoiem a inclusão.

ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Escola considerada inclusiva é aquela pautada nos direitos humanos, capaz de atender à diversidade e valorizar as diferenças de forma contextualizada e problematizadora, ou seja, como algo construído social, histórica e politicamente. Uma educação inclusiva, portanto, para a diversidade, teria a intenção de conscientizar e tornar transversal a discussão de assuntos específicos, a exemplo, da pluralidade étnico-racial na formação dos sujeitos; princípios e práticas de educação ambiental; questões de sexualidade e sua relação com o processo educativo; diferentes formas de violência e os seus prejuízos para a formação do sujeito integral e cidadão. Essa escola, ao mesmo tempo, segue o princípio da transformação constante de sua estrutura e práticas tendo em vista a garantia de todos a uma educação de qualidade. Contribui para a construção de uma sociedade mais livre e igualitária, na qual se tenha garantias quanto à cidadania e à manutenção de um Estado democrático e de direito.

Assim, discutir diversidade, diferença e escola inclusiva é contribuir com o debate contemporâneo sobre educação que questiona que mundo é esse em que estamos vivendo e que vamos deixar para as futuras gerações. Nessa perspectiva é que pensamos em questões de diversidade como base para a formação de um outro (novo) ser humano. A escola como uma instituição voltada para a formação científica e cultural bem como para a autonomia do sujeito, deve servir para evitar a barbárie. Para tanto, precisa associar atividade intelectual a sentido e prazer pelo saber (CHARLOT, 2002; 2013; 2020). Nessa perspectiva, a educação deve estar voltada para a consolidação de um processo de humanização e emancipação dos sujeitos tendo em vista a vida em uma sociedade solidária. Nesse processo questões relativas à diversidade precisam ser consideradas na perspectiva da problematização das relações sociais que a sustentam e que as transformam em objeto de discriminação, dominação e negação de direitos.

Escola inclusiva é aquela que responde às necessidades educativas de todos os alunos. É inclusiva por respeitar a diversidade em suas necessidades e não apenas por atender ao público com deficiência. Seja com atenção a percepções de professores sobre inclusão e educação inclusiva, seja em relação a aspectos históricos do movimento de inclusão, pesquisadores como Gomes e Rey (2007), Barbosa e Souza (2010), Almeida e Naiff (2011), Cantarelli e Genro (2016), Kassar (2016), Ferreira, Timóteo e Bezerra (2016), Kitahara e Custódio (2017) e Azevedo (2021) enfatizam que, apesar da legislação orientar a promoção de projetos e programas plurais, a existência de ações restritivas nas escolas é, ainda, comumente encontrada, marcadas por resistências, preconceitos e falta de formação, acarretando em uma valorização de uma cultura dominante pela não valorização das diferenças. Tornar possível essa valorização implica em reconhecer a diferença

como algo construído social e politicamente e, a partir disso, passar a intervir na escola de modo adequado: curricularmente e tomando por base o conceito de escola inclusiva.

Como um direito à diferença, o tratamento da diversidade exige reconhecimento no âmbito do público e do privado de grupos considerados como minorias, suas linguagens, histórias e reivindicações a fim de evitar, entre outras coisas, o fracasso escolar. A construção dessa escola requer atitudes e posicionamentos contextualizados de seus agentes e propostas educativas concretas, viáveis e colaborativas desenvolvidas entre todos os que fazem as instituições de ensino (BRASIL, 1994; 2015b). Os desafios são muitos como bem destacam Mendes (2006) e Rodrigues (2006). Todos os envolvidos com a escola precisam discutir e propor ações acerca da problemática da inclusão materializadas no seu projeto político-pedagógico, o qual deve ser obra coletiva atenta a princípios específicos para a sua elaboração, execução e avaliação, conforme Veiga (1995). Em oposição ao silêncio existente em algumas escolas, é preciso que o trato com as diferenças seja ponto de partida e de chegada para o amadurecimento dos processos comunicativos e relacionais reais.

As diferenças entre os sujeitos possibilitam que, culturalmente, as relações e comunicações sejam enriquecedoras. Em termos pedagógicos, é importante salientarmos que a relação com o outro só tem valor educativo se não são mascaradas nem as diferenças entre as personalidades, nem a origem social dessas diferenças (CHARLOT, 1979). Decorre daí a importância de conhecimentos dos profissionais da escola para que o conjunto de normas legais voltado à diversidade e à promoção de uma escola inclusiva não seja sobrepujado por valores sociais e culturais dominantes.

Discutir respeito à diversidade e defender uma escola inclusiva significa destacar a educação como um direito humano e social, base para a garantia e efetivação de outros tantos direitos. Isso não nasce no século XXI. O contexto de constituição dessa escola que se deseja inclusiva pode ser encontrado, oficialmente, na década de 1940 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que aponta para a igualdade de direitos e o combate a toda e qualquer forma de discriminação como princípios fundamentais. O reconhecimento de princípios da educação inclusiva segue pautado em muitos outros documentos de reconhecimento e aprovação nacional e internacional até a presente década..

Não reconhecer que as identidades se constituem múltiplas no espaço social e, conseqüentemente, não abordá-las como temática no currículo escolar, contribui para que as diferenças existentes entre os próprios alunos possam levá-los a práticas como preconceito, discriminação e todo o tipo de intolerância (LEITE, 2014). Se na escola ignora-se ou age-se como se não existissem diferenças, simplesmente, tais práticas estarão sendo incentivadas tanto nas salas de aula quanto fora delas, afastando-se cada vez mais da sua função social.

O processo exige que adotemos na escola uma postura de mudanças com repercussões claras e diretas no planejamento curricular, na execução de estratégias escolares e na parceria com os pais e a comunidade, incluindo projetos voltados para a diversidade cultural, inclusive, no seu projeto político pedagógico nos moldes preconizados por diferentes diretrizes curriculares relativas à diversidade (por exemplo: BRASIL, 2004; 2012). Vale destacarmos o que Taveira, Santos e Pereira (2015) salientam: que vários são os estudos que destacam que a escola é campo de construção de identidades bem como de reconfiguração de relações sociais e diferenças. Ou seja, nela operam-se ideologias, vivenciam-se preconceitos e constroem-se estereótipos. Por isso que consideramos a escola como espaço estratégico de articulação de propostas de mudanças em prol de uma educação que respeite o direito à diferença.

A escola é uma instituição política e, nesse sentido, é preciso verificar em que ela é política, a que interesses está servindo, que tipo de sujeito está formando e para que sociedade. A escola como um meio de formação dos sujeitos tem um sentido cultural, mas, também, sócio-político. Ela contribui, conforme Charlot (1979) na transmissão de modelos sociais, na formação da personalidade, na difusão de ideias políticas. Dessa maneira, é preciso atenção à formação que se dá às novas gerações na escola tendo em vista a sua preparação para a vida social de modo que não se venha prepará-las “para a vida numa sociedade onde os interesses de alguns exigem o sacrifício dos desejos da maioria” (Idem, *Ibidem*, p. 157).

A educação inclusiva, voltada a uma educação para a diversidade, não se trata de simples proposição política de ampliação do acesso. Consiste em um objetivo político a ser alcançado. Por isso, para ser inclusiva a escola requer, não apenas, mudanças políticas e estruturais, mas, também, de atitudes e comportamentos materializados em uma consistente e contextualizada proposta curricular. Trabalhar adequadamente com alunos de diferentes matrizes civilizatórias é desafiante. Por isso a necessidade de abertura para revisão de percepções, conceitos, posturas e tomadas de decisão em relação à condução de suas ações com atenção à realidade sociocultural da escola. Não podemos perder de vista que a escola é agente educativo, mas, também, de socialização, convivência, cultura no âmbito da diversidade e das diferenças. A educação inclusiva põe em discussão os fundamentos da escola tradicional, seletiva, de métodos padronizados. Voltada para todos, não se confunde com a educação especial que tem público alvo claramente definido (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação).

Diante disso, é preciso não confundir inclusão com integração, como bem destacam Rodrigues (2006) e Mendes (2006). Pela via da integração, a diversidade era vista somente quando assumia o caráter de deficiência. Isso pode afetar, ainda hoje, a percepção de profissionais da educação que, ao pensar em escola inclusiva, não a associam aos alunos com outros e diferentes tipos de dificuldades para além das deficiências. Dessa maneira é que chamamos atenção para a necessidade de acolhimento de todos os alunos. Se esses não são acolhidos, não aprendem e podem, inclusive, sofrer preconceito e discriminação, ou seja, a escola violenta, comprometendo a relação dos alunos com o saber e, infelizmente, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Por muito tempo houve recusa em tratar as diferenças na escola, alegando-se, por exemplo, a existência de uma suposta igualdade entre todos os seus membros. O resultado disso é que, sendo uma instituição social, a escola possibilita a vivência da violência característica da sociedade em que está inserida. A sociedade brasileira é agressiva e por fatores diversos (COCCO; LOPES; PERETTO, 2009), o que faz a escola, ao mesmo tempo, sofrer e disseminar práticas e representações negativas. A atenção ao que apreçoam as diretrizes curriculares nacionais voltadas para questões de diversidade e inclusão, pode muito contribuir para o processo de contextualização de conteúdos e práticas escolares bem como de melhoria na condução dos conflitos na escola. O contexto neoliberal que grassa o Brasil, promove a lógica do individualismo e da concorrência, inclusive, no âmbito escolar. Uma educação para a diversidade teria por base a proposição de uma outra lógica, à da excelência das relações, da reflexão, da criatividade, da comunicação, do trabalho em equipe, em um processo de repensar a vida juvenil na escola (CHARLOT, 2013).

Grande parte da violência que resvala na escola precisa ser tratada como elemento constituinte do universo das diferenças. Lopes Neto (2007) dá indicativos sobre isso quando afirma que estudos realizados em diferentes países têm demonstrado situações variadas de violência que podem estar relacionadas a aspectos socioculturais. É considerando a violência como parte do universo das diferenças que podemos citar, como um exemplo específico e que tanto permeia o universo escolar: o Bullying homofóbico. Perseguições, difamações e toda uma série de violência são comuns tanto com aqueles que não seguem o padrão normativo heterossexual quanto com outros pelo simples fato de terem posicionamentos ou escolhas que distam da identidade heterossexual (SOUZA et. al, 2018). Também pela via da violência fazem-se presentes as relações étnico-raciais. Se a cor da pele segue como definidora de relações sociais e escolares, é necessário que sejam criadas pedagogias antirracistas, que os profissionais da escola não se omitam diante de práticas racistas na escola, naturalizando e estigmatizando a diferença (MARQUES; ALMEIDA; SILVA, 2014).

A escola é o palco do diverso e onde as diferenças ganham visibilidade em decorrência dos processos de interação entre os sujeitos. Deve ser um espaço democrático para que todos tenham condições de aprendizagem pela via da mediação dos professores. Esses, sem dúvida, precisam de adequada formação inicial e continuada. Mas, também, disposição para fazer da escola um ambiente inclusivo, capaz de proporcionar ao aluno um ensino plural, contextualizado, antirracista, um lugar no qual o aluno vê sentido, tem exercitado o seu protagonismo. O aluno não pode perder tempo e energia na escola, ser submetido a processos que

não lhes permitem condições de pensar tanto sobre seu futuro quanto sobre transformações nas estruturas sociais. Como bem afirma Charlot (2013, p. 116), por vezes, torna-se preciso ir a essas escolas, preparados com estratégias de sobrevivência a fim de atender ao propósito que lhes parece único: tirar boas notas ou suficientes para *passar de ano*. A escola não inclusiva não cumpre a sua função social, não contribui para processos de transformação da sociedade. Na constituição de uma escola inclusiva, o papel dos professores é determinante.

O domínio de novos e diferentes conhecimentos pelo professor com atenção a questões de diversidade envolve saber sobre a história do País a qual explica os processos que levaram à imposição de uma cultura sobre outras e que possibilitaram que a diversidade fosse transformada em desigualdades. Nesse sentido, o conhecimento docente precisa ser consistente acerca das diretrizes curriculares sobre a diversidade ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja o documento normativo da vez. A versão aprovada da BNCC é fruto de um contexto conservador e representa um currículo pautado em uma racionalidade técnica. Diferente das versões anteriores (NEIRA, 2018), o texto final aprovado resultou de proposições de legisladores contrários às questões de diversidade e alinhados com interesses privatistas da educação escolar pautados na lógica do gerenciamento educacional, segundo o qual os resultados da educação devem ser regulados e medidos por agentes externos.

Propagada como aquela orientação que permitiria, a todos os estudantes, acesso aos mesmos conteúdos escolares na educação básica, pode levar a população de modo geral a pressupor ser isso a constituição de uma igualdade de oportunidades, sinônimo de escola de igual qualidade para todos. Reforma curricular não tem o poder de combater desigualdades sociais e currículo não pode ser confundido com simples exposição de conteúdos, transmissão de conhecimentos ou mudanças nos processos de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades pontuais. Construir currículo trata-se de uma ação social, pedagógica e política. Por isso que, ao falarmos de escola inclusiva, de qualidade para todos, significa que esta precisa garantir o respeito à diversidade, o direito à diferença e a importância da construção positiva das identidades dos sujeitos em formação como elemento básico para a constituição de uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar as discussões e o encaminhamento de ações voltadas para a valorização e o respeito da diversidade é o que se espera de um País cuja própria Constituição é chamada de constituição cidadã. A formação para a cidadania requer que o ambiente escolar promova a formação de sujeitos conscientes de si e da sua realidade histórica, social e cultural, proativos no que se refere à proposição de transformações sociais, como bem orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), por exemplo. Isso começa em experiências escolares nas quais as próprias ideias dos alunos são ouvidas, respeitadas e incentivadas em um processo permanente de despertar da curiosidade e da criatividade. Mas, no Brasil dos últimos anos, o incentivo e a promoção da pluralidade de ideias têm sido considerados pelo governo federal como manipulação de esquerdistas. A agenda do Ministério da Educação, do último quadriênio, seguiu perspectiva explicitamente antiprogredista, de acordo com o Presidente da República, eleito em 2018, que nunca escondeu o que pensa sobre educação. Por isso, torna-se necessário que professores, como profissionais intelectuais que são, de posse de conhecimentos científicos da área de Educação, das políticas públicas materializadas nas DCN ainda em vigor, bem como das demandas da sua comunidade escolar, desenvolvam um currículo contemporâneo e contextualizado ao seu público.

Diferença e diversidade precisam ser discutidas política e pedagogicamente, indo além de um apelo ao respeito e à tolerância. Diferenças não devem ser *toleradas*, precisam ser *problematizadas*. Ter consciência de que trabalhar com a diversidade implica em problematização das diferenças é condição para a promoção de uma sociedade e escolas mais justas, solidárias e democráticas. Clareza na distinção conceitual objetiva a promoção de processos formativos mais adequados aos alunos que precisam perceber sentido nas escolas

e naquilo que nela estudam. Compreender isso é condição para a tomada de consciência e engajamento político e pedagógico na construção de uma educação e de uma escola inclusiva. Formação acadêmica é importante, mas, não, determinante. Para além da qualificação docente inicial e continuada, faz-se necessário disposição profissional para mudanças pautadas em sensibilidade e postura ética capazes de orientar vivências diversificadas e dialógicas frente a questões e necessidades do público escolar. Só se faz uma sociedade inclusiva com pessoas e escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*. n. 2, p. 85-97, jul.–dez. 2011 (dossiê relações raciais e ação afirmativa).
- ALMEIDA, Sabrina A. de; NAIFF, Luciene A. M. Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e práticas psicossociais*. São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan.-jul./2011.
- AZEVEDO, Crislane B. de. **Percepções de professores e gestores escolares de escolas públicas sobre educação e diversidade**. São Cristóvão, 2021. Universidade Federal de Sergipe. Relatório de pesquisa [Pós-Doutorado em Educação], 2021. 419p.
- BARBOSA, Eveline T.; SOUZA, Vera L. T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*. V. 27, n. 84, p. 352-362, 2010.
- BITTAR, Eduardo C. B. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. V. 104, p. 551-565, jan.-dez/2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. **Orientações, e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes para a Implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Ministério da Saúde/ MEC, 2005.
- BRASIL. **Marco teórico e referencial saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a.
- BRASIL. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e educação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b.
- BRASIL. **Política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007c.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional Diversidade na escola: sumário executivo**. Brasília: MEC; SECAD; INEP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf Acesso em 20 de nov. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012.
- BRASIL. **Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. (Caderno de Atenção Básica).
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 01 de julho de 2015a – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de

Educação, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 de jan. 2021.

- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 julho de 2015, Lei da Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília: Congresso Nacional, 2015b.
- BRASIL. **Base Nacional comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível: http://basenacion.alcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em 28 de nov. 2020.
- CANTARELLI, Juliana M.; GENRO, Maria Elly H. Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, mai./ago. 2016.
- CASTRO, Mary G. e ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos S. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. IN: In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et. al., (Org.). **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000, p. 193-219. Programa A cor da Bahia (UFBA).
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1979.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, número especial, p. 17-34, jul.-dez, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares** - uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução: Catarina Matos. Porto, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie**. São Paulo: Cortez, 2020.
- COCCO, Marta; LOPES, Maria Julia Marques; PERETTO, Marcelo. Violência e acidentes: concepções de jovens vítimas desses agravos. **Ciência Cuidado Saúde**. Abr/Jun; 8(2):228-235, 2009.
- COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et educare**. v.10, n. 20 jul./dez .2015, p. 687-705.
- COSTA, Ana Paula (et. al.). Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. V. 4, n. 1, 2009.
- FELICIANO, Lucélia S. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu**: raízes e ramificações da lei 10639/2003. Natal, 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação [Mestrado em Educação], 2018.
- FERREIRA, Eliete L. N.; TIMÓTEO, Emília I.; BEZERRA, Martha M. M. Inclusão: percepção de professores. **Id on line** – Revista Multidisciplinar de Psicologia. V. 10, n. 31, p. 154-162, set.-out./2016.
- FURLANETTO, Milene F. et. al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48 n.168 p.550-571 abr./jun. 2018.
- GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro C.; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.
- GOMES, Cláudia; REY, Fernando L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**. V. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.
- KASSAR, Mônica C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.
- KITAHARA, Adil M. V.; CUSTÓDIO, Eda M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão de literatura. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, v. 37, n. 92, p. 79-93, 2017.
- LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Monografia (especialização em fundamentos da educação). 2014. Universidade Estadual da Paraíba.
- LOPES NETO, Aramis A. bullying. **Adolescência & Saúde**. v 4, n. 3, agosto 2007, p. 51-56.
- MARQUES, Eugenia P. de S.; ALMEIDA, Fernanda A. de; SILVA, Wilker S. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2014.

- MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das G. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Psicologia Política**. v. 13, n. 26, p. 55-73, jan.-abr. 2013.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.
- NEIRA, Marcos G. Essa Base, não. **Jornal da USP**. Artigos. 19/0/2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/> Acesso em 30 de mar. 2021.
- RODRIGUES, David. *Dez ideias (mal) feitas* sobre a Educação Inclusiva. in: David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- RODRIGUES, Tatiane C.; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan.-mar./2013.
- SOUSA, Galdino, R. de et. al. A homofobia como uma das faces do bullying: análise em periódicos científicos da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 245-262, julho/2018.
- PINI, Francisca R. de O.; PEREIRA, Wellington G. Determinações sociais e históricas da violência e suas implicações para o funcionamento escolar. IN: ROMAN, Marcelo D. et. al. (Org.). **Bullying, violência, preconceito e discriminação na escola**. São Paulo: UAB/UNIFESP, 2022, p. 34-43.
- OMOTE, Sadao et. al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paideia**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.
- TAFFAREL, Celi N. Z.; CARVALHO, Marize S. A extinção da Secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE**. *On line*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019.
- TAVEIRA, Ana C. F.; SANTOS, Maria L. dos; PEREIRA, Edna L. M. O direito à educação e o tratamento da diversidade na escola. **Novos Direitos – Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas**. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 88-100, Jan.Jun.2015.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, Papirus, 1995.
- VIEIRA, Priscila M.; MATSUKURA, Thelma S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69, p. 453-474, abr.-jun. 2017.