

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto completo desta Dissertação será disponibilizado somente a partir de 05/02/2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

MARINA RAMOS COIADO

**AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE CULTURAS INCLUSIVAS PELA
COMUNIDADE ESCOLAR DE UM SISTEMA PÚBLICO**

**BAURU
2021**

MARINA RAMOS COIADO

**AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE CULTURAS INCLUSIVAS PELA
COMUNIDADE ESCOLAR DE UM SISTEMA PÚBLICO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Messias Fialho Capellini e coorientação da Dr^a. Verônica Lima dos Reis.

**BAURU
2021**

Coiado, Marina Ramos.

AValiação dos indicadores de culturas inclusivas pela
comunidade escolar de um sistema público / Marina Ramos
Coiado, 2021.

162 p.

Orientadoras: Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Verônica Lima dos Reis

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2021

1. Educação em direitos humanos. 2. Culturas inclusivas. 3. Diversidade.
4. Inclusão. 5. Pensamento Descolonial. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARINA RAMOS COIADO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 05 dias do mês de agosto do ano de 2021, às 15:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARINA RAMOS COIADO, intitulada **AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE CULTURAS INCLUSIVAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR DE UM SISTEMA PÚBLICO**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MONICA PEREIRA DOS SANTOS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Fundamentos da Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



AGRADECIMENTOS

Sem estabelecer qualquer ordem de relevância, início agradecendo às minhas orientadoras, Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Verônica Lima dos Reis. Obrigada por me ajudarem a assumir cada vez mais meu compromisso com a psicologia e com a educação. Afirmei e continuo afirmando que as cobranças, as insistências, as exigências e seus demais critérios de ensino me proporcionaram a mais completa e autônoma aprendizagem que uma primeira experiência em pesquisa pode atingir. Por isso, posso dizer que estou ansiosa por mais.

À minha família, de cor branca, descendentes de europeus, de classe média-alta, cristã e outras características que lhe situam biológica, psíquica e socialmente no mundo conhecido, agradeço pelos infinitos privilégios que me proporcionaram a partir dessas catapultas construídas historicamente. Afinal, essa consciência faz parte do compromisso que diariamente tento assumir com os “outros” que não correspondem a esse desenho social favorável ao meu sucesso.

Ao meu pai, agradeço pelos esforços que vejo e pelos que nunca presenciei. Considero o senhor o agente de um trabalho invisível, de um esforço que nunca consigo presenciar pois apenas tenho contato com o resultado que me entrega. Obrigada pelo suporte material e imaterial. Meu sincero desejo é lhe transbordar de orgulho, junto ao resto de nossas amadas e amados.

Às minhas irmãs, confesso minha admiração muitas vezes impronunciada. Tenho orgulho da nossa união, parceria e cuidado. À minha mãe, agradeço pelo carinho que é recíproco, mesmo diante das inúmeras discordâncias estruturais entre as formas com que experienciamos a vida. Adversidades são necessárias para a consagração do respeito como pilar de qualquer relação. Amo vocês, mulheres da família.

Aos meus amigos, agradeço pelas longas e interessantes conversas que me auxiliaram a desenvolver esse texto, mas também pelas curtas e fúteis, igualmente importantes ao mesmo processo de escrita.

Agora, escolho agradecer à minha namorada, pela paciência comigo durante esse processo. Admiro como suas preocupações e indignações foram se introduzindo nesse texto, pois seus questionamentos abriram meus olhos para inconsistências dentro de linhas de raciocínios principais ao que desejo apresentar como meu trabalho de pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Nunca o povo esteve tão longe de nós, não quer saber. E se souber ainda fica com raiva, o povo tem medo. Ah! Como o povo tem medo. A burguesia toda aí esplendorosa. Nunca os ricos foram tão ricos [...] Resta a massa do delinquentes urbanos. Dos neuróticos urbanos. E a meia dúzia de intelectuais [...] Não sei explicar, mas tenho mais nojo de intelectual do que de tira.”

Lydia Fagundes Telles

COIADO, Marina Ramos. **Avaliação dos indicadores de culturas inclusivas pela comunidade escolar de um sistema público**. 2021. 162 f Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021.

RESUMO

Se a cultura é uma das dimensões humanas que estruturam a convivência em comunidade bem como a forma pela qual grupos sociais se relacionam dentro de uma mesma sociedade, a cultura escolar é o particular conjunto de valores e conflitos que compõem a identidade de cada escola. A presente pesquisa do tipo descritiva buscou verificar as culturas de inclusão expressas pela comunidade escolar do sistema público de quatro escolas em um município no interior do estado de São Paulo. Para isso, foram desenvolvidos dois estudos que compartilham uma mesma introdução e foram relacionados ao fim da discussão. O Estudo I propôs a análise documental de um projeto político-pedagógico e três planos de gestão, cada um representando um campo de pesquisa. As doze temáticas representadas no “Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e Participação nas Escolas” foram buscadas nos documentos, com o intuito de descrever os elementos culturais expressos nesses documentos escolares. O Estudo II entrevistou um estudante de cada ano letivo indicado pelas escolas, do terceiro ao nono ano do ensino fundamental, e um de seus familiares para investigar as percepções sobre as culturas de cada cotidiano escolar. No total, os relatos de dezessete estudantes e quatorze familiares foram analisados com base em cinco temáticas sugeridas pelo Estudo I: a percepção dos participantes sobre direitos humanos; sobre seu pertencimento à comunidade escolar; sobre os princípios escolares democráticos; sobre a manifestação da diversidade no contexto escolar; e sobre o combate à discriminação estruturado em cada escola. No geral, a percepção desses estudantes e familiares sugeriu que os cotidianos investigados são mais exclusivos do que inclusivos. Ambos os estudos constataram que existe uma cisão entre o que a escola diz sobre si mesma e o que de fato acontece no cotidiano escolar. Então, os critérios estabelecidos pela educação em direitos humanos, pelo movimento pela inclusão e pelo pensamento descolonial traçaram reflexões sobre os desafios e planos envolvidos na superação dos conflitos característicos de cada realidade.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; Culturas inclusivas; Diversidade; Inclusão; Pensamento descolonial.

COIADO, Marina Ramos. **Inclusive cultures indicators evaluated by a public school community system**. 2021. 162 f. Dissertation (Master's in Developmental Psychology and Learning) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru, 2021.

ABSTRACT

If culture is one of the human dimensions that structure community living as well as the way in which social groups live together within the same society, a school's culture is the particular set of values and conflicts that make up the identity of each school. This descriptive research aimed to verify some inclusive indicators expressed by the culture of a public school community system in four schools located in a up-country city in São Paulo state. For this, two studies that share the same introduction were developed and were related in the end. Study I were a documental analysis of a political pedagogical project and three management school plans, each representing one research field. Twelve themes represented in the “Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools” instrument were sought in this documents in order to describe the cultural elements expressed there. Study II interviewed a student from the third to the ninth year of elementary school from each field and one of their family members to investigate their perceptions about the daily school life. The report of seventeen students and fourteen family members were analyzed based on five themes suggested by Study I: the participants perception of human rights; their perception about their belonging to the school community; their perception on democratic school principles; on diversity; and on daily fight against discrimination. In general, the perception of these students and family members suggested that these schools daily life reflected more exclusion than inclusion. Both studies found that there is a split between what the school says about itself and what actually happens in everyday school life. So, the indicators established by a education based on human rights, the movement for inclusion and the decolonial thinking traced reflections on the challenges and plans involved in overcoming the conflicts of each reality.

Keywords: Human rights education; Inclusive cultures; Diversity; Inclusion; Decolonial thinking.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Informações iniciais dos documentos analisados	45
Quadro 2 -	Parâmetros do Index para a Inclusão e seus conceitos-chave	46
Quadro 3 -	Conteúdos relativos aos conceitos-chave no plano de gestão da EE1 (Exemplo)	47
Quadro 4 -	Conceitos-chave e seus eixos temáticos	48
Quadro 5 -	Estudantes e seus familiares analisados	79
Quadro 6 -	Conceitos-chave coerentes a cada eixo temático	81
Quadro 7 -	Tenho aprendido sobre a importância dos direitos humanos?	83
Quadro 8 -	Todo aluno é tratado com respeito?	88
Quadro 9 -	Sinto-me parte de uma grande comunidade?	94
Quadro 10 -	Sinto-me parte da comunidade escolar, pois as pessoas ouvem as ideias umas das outras?	99
Quadro 11 -	Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola?	106
Quadro 12 -	Meu filho aprende o que significa democracia por estar na escola?	110
Quadro 13 -	É bom ter alunos de diferentes origens, cor de pele, religião, estilo de roupa ou orientações sexuais na escola?	118
Quadro 14 -	É bom haver crianças de diferentes origens, cor de pele, religião e orientação sexual na escola?	126
Quadro 15 -	A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo?	133
Quadro 16 -	Todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais da escola?	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- SUS - Sistema Único de Saúde
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
- USF - Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Os narradores da história cultural brasileira	12
1.2	Comunidade escolar: formadora e disseminadora de valores	19
2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	24
2.1	Os direitos humanos dentro e fora da escola brasileira	24
2.2	As discriminações cotidianas e suas diversas faces	28
2.3	O combate a todas as formas de discriminação estrutural ao processo de inclusão	35
2.4	Os questionamentos que a democracia e a cidadania brasileira provocam	38
2.5	A participação da comunidade na escola e o diálogo como ferramenta no processo de inclusão	40
2.6	Últimas considerações sobre a educação em direitos humanos	43
3	ESTUDO I – CULTURAS DE INCLUSÃO EXPRESSAS POR DOCUMENTOS ESCOLARES: ANÁLISE DOCUMENTAL DE PLANOS DE GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	45
3.1	Objetivo	45
3.2	Método	45
3.3	Resultados e Discussão	48
3.3.1	A comunidade escolar, suas necessidades e o que a escola lhe oferece	49
3.3.2	Os valores escolares que fundamentam o bem-estar social	53
3.3.3	A cultura escolar que produz o ambiente democrático e a formação cidadã	59
3.3.4	A diversidade genérica, o inerte combate à discriminação e a naturalização das problemáticas escolares	64
3.3.5	A “inclusão” individualista e suas práticas escolares contrárias à transformação da realidade	70
3.4	Considerações Parciais	76
4	ESTUDO II – CULTURAS INCLUSIVAS EXPRESSAS POR ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES: UMA ANÁLISE DESCRITIVA E COMPARATIVA	78
4.1	Objetivo	78

4.2	Método	78
4.3	Resultados e Discussão	82
4.3.1	Percepções da comunidade escolar sobre a educação em direitos humanos: a relativização do respeito	82
4.3.2	Percepções da comunidade escolar sobre si mesma: participação social, desamparo institucional e a função da escola	93
4.3.3	Percepções da comunidade escolar sobre seus princípios democráticos: cidadãos cada vez mais descontextualizados	105
4.3.4	Percepções da comunidade escolar sobre a diversidade: as contradições do discurso que se diz tolerante	118
4.3.5	Percepções da comunidade escolar sobre o combate à discriminação: últimas reflexões sobre a transformação da realidade	133
4.4	Considerações Parciais	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

Em 2015, famílias de estudantes com deficiências variadas procuraram o Ministério Público de uma cidade no interior do estado de São Paulo para denunciar as carências das escolas públicas em relação ao atendimento educacional especializado. Os detalhes dessas denúncias foram oficializados em um inquérito civil pelo 13º Promotor de Justiça do município. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” foi uma das instituições que aceitou a proposta de pesquisa solicitada pelo referido Ministério.

Assim surgiu o primeiro macroprojeto intitulado “Avaliação da Qualidade da Educação Ofertada aos Alunos Público-Alvo da Educação Especial em Escolas Públicas da Comarca de Bauru” (FAPESP, processo 2015/22397-5), que se propôs a investigar o sistema público de ensino da região, baseado em estratégias fundamentadas na pesquisa-ação colaborativa. Em sua magnitude, envolveu análises documentais, aplicação de questionários, observações *in loco*, avaliação arquitetônica e outros procedimentos. Seus dados foram armazenados no banco de dados do Grupo de Pesquisa “A inclusão da Pessoa com Deficiência, TGD/TEA ou Superdotação e os Contextos de Aprendizagem e do Desenvolvimento”, liderado pela professora Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Esta dissertação integra o segundo macroprojeto dedicado à investigação. Intitulado “Colaboração Universidade-Escola Pública na Construção de Políticas, Práticas e Culturas mais Inclusivas” (FAPESP, processo 2019/05068-9), o macroprojeto foi desenvolvido em quatro escolas do sistema público de educação da cidade. Seu objetivo geral foi o de implementar parcerias e assessorias colaborativas para ampliar e promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas no sistema público de educação do município. O método foi constituído de uma sequência de passos também característicos da pesquisa-ação e contou com a participação de dez pesquisadores organizados para sua execução conjuntamente a vinte e uma professoras para aperfeiçoamento pedagógico.

A dissertação propôs o objetivo geral de verificar as culturas de inclusão expressas pela comunidade escolar de um sistema público. Isto, pois, em face do desmonte progressivo do sistema público de educação brasileira, intensificado pelo (des)governo negacionista de Jair Bolsonaro, desvelar alguns dos contraditórios pilares que sustentam a desinformação foi a principal motivação deste trabalho.

As condições sanitárias de contenção da COVID-19 colaboraram para a intensificação das problemáticas já características da educação brasileira, acrescentando novas dificuldades. Logo, a dissertação foi dividida em dois estudos, um documental e outro qualitativo. No

Estudo I, um documento representativo das diretrizes e ações de cada uma das escolas estudadas foi analisado perante princípios da educação em direitos humanos. No Estudo II, as entrevistas foram realizadas em momentos anteriores à pandemia e também durante o período de isolamento social, em 2020.

Ao fim, os estudos foram correlacionados nas considerações finais, que organizaram as contradições e ações escolares que colaboram com os processos de inclusão ou com os de exclusão. Agora, seguiu-se a fundamentação teórica para que as culturas de cada campo de pesquisa sejam analisadas.

1.1 Os narradores da história cultural brasileira

Investigações sobre sociedades partem do pressuposto de que a história é uma das dimensões constituintes do ser humano. Esse componente histórico, como um conjunto de ideias compartilhadas por determinados agentes, tem o elementar papel de afirmar essa narrativa como a oficial versão dos acontecimentos em um tempo e espaço. Ao perceber que “a história” é, na verdade, composta por diversas outras histórias não consideradas pertinentes à narrativa oficial (MIGNOLO, 2017).

Um exemplo pertinente desse viés histórico, foi o que os europeus descreveram como “descobrimento” do “Novo Mundo”. A partir desse evento, comumente narrado como isolado das desigualdades geradas pelos objetivos e procedimentos do processo de colonização dos territórios latinos¹, o início do século XVI foi categorizado como a fase ibérica e católica da modernidade (MIGNOLO, 2017).

Tratou-se, aqui, de um estudo localizado nos limites geográficos e subjetivos do Brasil, o território de maior abrangência espacial da América Latina. O Brasil que, assim como os outros países do sul do globo terrestre, foi compreendido como um “outro” e “novo” mundo pelos colonizadores europeus. Mundo, este, “outro” de seu referencial cultural branco, cristão, patriarcal, militar e capitalista. A estranheza causada pelas diferenças, pautadas fundamentalmente na qualidade policêntrica das línguas, ideias, hábitos e nos modos de relação não mercantis, fez emergir a moralidade europeia no método de intervenção nessa realidade encontrada. A concepção de que esses “outros”, concebidos como primitivos², necessitavam da comprometida atenção de seus colonizadores fez a decisão por um “processo

¹ Também asiáticos e africanos.

² Quijano (2005) comentou sobre o questionamento dos europeus sobre a existência, ou não, de alma nos corpos latinos como um dos preceitos que definiu a diferenciação étnica e, portanto, criou o princípio para o surgimento de diversas categorias sociais.

educativo” ser percebida como essencial para que tais “bárbaros” fossem emancipados da “culpa” pela própria “incivilidade” (DUSSEL, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; GROSGOUEL, 2008; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017).

Sob essa ótica, a modernidade foi afirmada como o momento histórico dessas “descobertas” espaciais e das transformações tecnológicas, utilizadas como evidências da eurocêntrica concepção de “progresso” (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017). Então, para Quijano (2005), referência teórica sobre o pensamento descolonial, a ascensão dessa sistematização europeia de mundo como modelo social ideal começou a partir da diferenciação étnica, que se estendeu pelas categorias de gênero e pelas divisões do trabalho, constituintes das, hoje, denominadas classes. Ou seja, os parâmetros reguladores do “desejável” e do “indesejável” moderno foram construídos por objetivos e métodos de controle da diversidade (MALDONADO-TORRES, 2007; CARDOSO, 2010; MIGNOLO, 2017).

Escondido nos contos sobre os “avanços” proporcionados pela modernidade, a colonialidade foi apresentada como estrutura subjetiva de civilização que, por meio da conquista e administração do poder, foi e continua sendo etnocêntrica e capitalista (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2017). Mignolo (2003; 2017) foi outro teórico que continuou a explorar a complexa interação entre as dimensões da colonialidade, assentadas nas específicas áreas da sociedade.

Entre os símbolos incorporados a esse único modelo econômico, hoje transnacional, a naturalização das características autoritárias de liderança, as funções delegadas aos recursos naturais, as categorizações dos gêneros e as manifestações das sexualidades, o autor utilizou o pressuposto etnocêntrico para se aprofundar nos procedimentos de controle das identidades diversas e de valorização ou desvalorização de determinados conhecimentos. Por esta razão, escolheu-se expor duas dimensões da colonialidade: o controle colonial sobre o *saber* e sobre o *ser*.

Um indício imediato da colonialidade do saber é o constante ato de retornar às histórias de territórios europeus com o objetivo resgatar algum dado que se chama de conhecimento. Percebe-se, por exemplo, que o retorno à Grécia Antiga, à racionalidade que superou a teologia cristã da Idade Média, às artes renascentistas e às “grandiosidades” modernas ainda fazem parte do método de propor explicações para a realidade brasileira.

Perante os constantes movimentos do capital durante tais momentos históricos citados, o conhecimento europeu sistematizado se difundiu pelo globo junto à expansão monetária da classe burguesa. Afinal, foi pela ascensão da burguesia que o pensamento filosófico como

conhecimento dominante, dito como antagônico à autoridade da teologia cristã³, associou-se às necessidades práticas do capital moderno (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007).

Foi essa filosofia iluminista que propôs os pressupostos “absolutos” e “neutros” posteriormente aplicados à ciência. Hoje, já se consegue debater a favor da inexistência de uma ciência absoluta ou de um sujeito neutro. Porém, foi a lógica da “razão imperial” que criou esse sujeito epistêmico sem cor, gênero, classe, sexualidade, língua e território, ausente de posição de poder, como parâmetro para declarar o *status* de verdade a um conhecimento. (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GOMÉZ, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; GROSGOUEL, 2007).

Conectada ao controle do saber, a divisão cartesiana entre seres pensantes e matéria, por exemplo, continua referenciada na educação básica como uma das premissas para se compreender a realidade. No entanto, essa filosofia dualista foi e continua sendo um dos subsídios teóricos para a identificação da colonialidade de ser, definida como o controle da experiência de vida e, conseqüentemente, da morte desses seres cognitivamente subjugados (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007). Valendo-se dos mesmos critérios etnocêntricos, os braços dessa colonialidade se assentaram sobre as características biológicas e existenciais das identidades diversas ao modelo europeu já descrito, concebido, também, como o ideal de humanidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007).

Portanto, para além da deslegitimação de seus conhecimentos, os denominados “bárbaros” foram racializados. A racialização, que evocou os valores relativos à “dispensabilidade”, “condenação” e “invisibilidade” da raça não-europeia, condicionou ideias e atitudes antagônicas à ética designada aos compreendidos como humanos; o que restou foi a reprodução da não-ética característica da guerra (FANON, 1979; MALDONADO-TORRES, 2007).

A justificada punição do derrotado e a escravidão dos prisioneiros se transformaram na justificada punição e escravidão da “outra” raça. E, como instrumentos para manejar a raça, o sexo e o gênero afunilaram padrões reguladores desses seres, a partir de categorias construídas com base nas genitais e nas funções sociais assumidas pelas diferenças fisiológicas (MALDONADO-TORRES, 2007).

³ Dito como antagônico aos conhecimentos legítimos à teologia cristã, mas que, de acordo com os autores citados, ocupou seu lugar nos mesmos objetivos de controlar a diversidade e justificar a exploração e dominação desses “outros”.

Em suma, a colonialidade do saber regula o conhecimento com base em construções epistemológicas de verdades legitimadas, ao passo que a colonialidade do ser viola a alteridade humana por meio da generalização dessas “verdades” às identidades não reconhecidas como humanas. Mas, em oposição às colonialidades impostas desde o século XVI até especialmente o XVIII, as ações e os pensamentos descoloniais reagiram às tentativas de desumanização de seus paradigmas, conhecimentos e identidades (MIGNOLO, 2017).

Por isso, optou-se por um desenho do funcionamento da cultura para que as características de seus movimentos fossem verificadas e questionadas. Qualquer tentativa de conceitualização fechada do termo “cultura” partiria da mesma matriz de poder colonial que generalizou a estrutura das relações sociais, que decidiu sobre as verdades e, também, consolidou a exploração como estrutura social a partir da percepção de que o capitalismo é o único modelo econômico possível à realidade conhecida.

Aqui, compreendeu-se a cultura como um conjunto de modos de vida sustentados por períodos relativos de tempo que moldam comunidades ao mesmo tempo que são moldados por elas. Carregadas pelas linguagens, histórias, crenças, artes, pelos conhecimentos e sistemas sociais, os significados construídos e reproduzidos fundamentam as diversas sociedades. Como exemplo desses blocos de significados, o que se chama de *valor* são produtos desses recursos linguísticos que ocupam o centro das ideias carregadas pelas culturas de cada comunidade (FARIAS, 2010; BOOTH; AINSCOW, 2012; LOPES, 2014; MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018).

Os valores são os pilares da convivência nos grupos sociais, essenciais para a coexistência de seus indivíduos separados e das diversidades coletivas. A infinitude das possibilidades de significar e de experienciar o mundo foi a premissa que conduziu Santos (2006) à conclusão de que nenhuma cultura consegue ser completa em si mesmo. Afinal, supor uma cultura como completa implicaria a superioridade de uma sobre as outras, o que salienta o histórico *status* ocupado pelo conhecimento dito verdadeiro; este, produtor da marginalização das “outras” sob a justificativa de não pertencer ao pensar, sentir, agir e ser denominados como “corretos”, “civilizados” e mercantilizados (FARIAS, 2010).

Esses mecanismos do processo histórico de controle do poder foram descritos para que os moldes dos conteúdos, das manifestações e dos estudos sobre a cultura brasileira fossem expostos. Partiu-se da modernidade, em que a concepção de exclusão como antagônica a de inclusão foi principiada, para caracterizar a contemporaneidade.

No apanhado histórico elaborado por Vêras (2014), a exclusão social foi afirmada como uma problemática constituidora da sociedade brasileira e a autora se propôs a discutir as

particularidades contemporâneas do fenômeno em suas narrativas não só europeias como, também, norte-americanas. Os interesses regentes compartilhados pelas narrativas indicaram historicamente os chamados “excluídos” como um grupo que representa os cidadãos “abandonados” e “desqualificados” por seus contextos; todos derivantes desse modelo econômico unificado. Entretanto, de acordo com a autora, essa concepção de exclusão se apresenta equivocada e desatualizada.

Equívocada, pois se observa que a exclusão ocupa o centro das tentativas de explicar as contradições da organização social (sub)desenvolvimentista como se fosse sua inevitável qualidade final. E, por esse raciocínio, qualquer tentativa de “diminuir” ou “consertar” as desigualdades seria em vão⁴. Assim, o campo discursivo hegemônico distorceu a concepção de exclusão para que a desvinculasse da de inclusão (VÉRAS, 2014).

A exclusão acatada como a inevitável pobreza e privação de alguns – “outros” –, a comunicação entre as classes sociais fica progressivamente mais distante e o campo de criação de sentidos neoliberais avança por meio do estigma de que a exclusão faz parte da normalidade. Vivem na normalidade os humanos que, contrapostos com a ameaça dos “desumanos”, precisam proteger a “ordem” (VÉRAS, 2014).

Com isso, dificulta-se o reconhecimento do conflito social entre povos dominantes e dominados. Privar os dominados de suas próprias necessidades e identidades força outras preocupações no cotidiano desses sujeitos “outros”, como a de sobreviver. E, ao inevitavelmente negarem seu lugar na sociedade, não reconhecem o conflito social como necessário para a subversão de uma lógica que não é humana; estruturada em objetivos e métodos de consumo (VÉRAS, 2014).

Por isso, Vérias (2014) apontou aquela definição de exclusão como desatualizada, pois, para completar as complexas inter-relações entre os símbolos e significados que definem o fenômeno, iniciou-se a discussão sobre inclusão. Tomando-se por base a conclusão de que esses dois conceitos não são dualistas, exclusão e inclusão foram colocados pela autora como conceitos integrados⁵.

⁴ Um exemplo dessa percepção da exclusão como inevitável, que praticamente abraçou a ideia de um “destino” previamente concebido, pode ser apontado pela progressiva desfiliação dos serviços e políticas públicas que, antes, eram justificadas como as tentativas de incluir tais “desqualificados” e provinham alguma estabilidade aos vulneráveis. Com as iniciativas assistencialistas, os perpetuados processos de exclusão ao menos aparentavam receber alguma atenção, mesmo que a preocupação com essa humanidade fosse, ainda, falaciosa (VÉRAS, 2014).

⁵ Antes de continuar essa discussão sobre a complementariedade entre inclusão e exclusão, julgou-se necessário apresentar mais detalhes sobre as características da sociedade de hoje e explorar a organização entre as “classes” da comunidade escolar.

Ainda no tocante às transformações dos fenômenos contemporâneos, o caráter digital do capital se utilizou de meios arcaicos e criativos para reproduzir, construir e disseminar valores desfavoráveis à valorização e expressão das culturas impedidas de materialização, incompatíveis aos seus interesses e métodos. A complexidade e a originalidade da reconfiguração do capital devem ser admitidas, para que seja possível aprofundar uma última camada no contexto ao qual se busca combater percepções dualistas da realidade (FARIAS, 2010).

Os meios de comunicação foram declarados os constituintes e os reguladores do espaço público, como prova de que “modernidades globais” são igualmente dependentes de “colonialidades globais” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Isto, pois, por meio de mecanismos legais e ilegais, as tecnologias e a estrutura de suas redes de comunicação são responsáveis pela seleção de ideias mais ou menos populares, a identificação do que deve ser lembrado e o engavetamento do que deve ser esquecido. Não se deve cair na superficialidade de concluir que um ocorrido foi uma consequência direta de outro anterior, mas os produtos dessa sistematização pareceram se utilizar de consequências da lógica moderna de produção de verdades, que, sustentada pela derivação neoliberal do capital, agora adquire mais ou menos relevância a partir do *status* “informações” (FARIAS, 2010).

As interações digitais constituintes desse espaço transnacional fizeram emergir a característica que Souza (2019) elencou como principal ao início do século XVI: a pós-verdade. O autor buscou entender a relação entre as transformações primordialmente econômicas, as estratégias jornalísticas de desinformação e o fenômeno que chamou de irracionalidade. Utilizar o artigo de análise lukacsiana crítica-dialética não teve o objetivo de detalhar os princípios da teoria de análise, os fundamentos neoliberais das estratégias exploradas pelo autor ou caracterizar tal irracionalidade.

Apenas foram expostas algumas evidências de um novo mecanismo de construção cultural do fenômeno pós-verdade: as *fake news*. Adentrou-se a dimensão política inerente à cultural, pois, de acordo com os dados de 2016, do Instituto Reuters, da Universidade de Oxford, citado por Souza (2019), o Facebook, uma empresa privada e gestada por algoritmos que necessitam do engajamento de usuários, foi citado como uma das fontes em que 72% dos brasileiros consomem notícias sobre suas realidades.

A constatação de que mais da metade da população brasileira acessa a rede social, creditada pelo mesmo Instituto como fonte de suas notícias, apresentou-se como vantagem ao descompromisso com a verdade implícito da semântica “pós-verdade”. Isto é, a *convicção* passou a desqualificar *fatos*. Percebeu-se que a realidade objetiva já não se apresenta tão

importante quanto sentimentos, crenças e opiniões sobre ela. Informações não são mais suficientes para que uma explicação da realidade seja aceita por blocos populacionais, uma vez que o discurso consumido as sugere como relativas e individuais dentro de um contexto virtual que as isola para que sejam manipuladas (SOUZA, 2019).

Esse procedimento de distorção da realidade se tornou o método para atingir o objetivo de convencer o público-alvo de que determinada ideia deveria sobrepujar outra, a ponto de ser a única concepção e/ou opção possível. Ao desorientar o sentido social das próprias narrativas, Souza (2019) denominou tanto o discurso quanto às reações a ele como irracionais. As consequências desinformativas dessa maneira de administrar interações e convicções populistas facilitam o esvaziamento do sentido dos valores inclusivos e modos de existência divergentes do hegemônico.

Mesmo a diversidade, que agora tem permissão para ocupar certos lugares nos veículos de comunicação, participa apenas “informalmente” da realidade, pois se coloca a partir de ideias já esvaziadas por essa lógica ainda colonialista. Assim, as desigualdades foram construídas e continuam sustentadas pela mesma estrutura que propõe a existência do diverso como válida apenas pelos objetivos de comercialização e entretenimento, neutralizando a luta dos movimentos sociais. Afinal, a conquista de visibilidade que a diversidade pode experimentar ao ser convidada a participar de um programa de televisão não altera a estrutural divisão do trabalho e a regulação de seus corpos prestadores de serviço (FARIAS, 2010).

Comprometer-se a detalhar a cultura de mercado, as técnicas discursivas e práticas da falácia de inclusão e sua produção de fenômenos seria assumir uma pretensão que foge das intenções do texto. Afinal, a complexidade de se discutir a produção e reprodução cultural brasileira e o espaço para apenas pincelar dilemas teórico-práticos são alguns dos elementos que afirmam a incompletude desta pesquisa.

Foi preciso aceitar que não é possível observar a realidade, passada e presente, pelo “lado de fora”, já que a lógica que se propôs a ajudar outras autoras e autores a descrevê-la está em todos os lugares e em todas as pessoas. Pesquisadoras e pesquisadores que assumem a responsabilidade para com as comunidades que investigam e o compromisso de coletar e fomentar o pensamento questionador precisam, também, admitir seu lugar de observador não deslocado da realidade e consciência de suas limitações teóricas, práticas e burocráticas.

Assim, a dissertação se justificou baseada na concepção de que os movimentos culturais moldam fenômenos que esvaziam o sentido social necessário ao pensamento descolonial. A partir da avaliação dos valores contidos em opiniões de sujeitos formados por e formadores de suas comunidades específicas, o diagnóstico dessas realidades sociais indicará

os direcionamentos de intervenções em prol de um dos objetivos do pensamento descolonial: afirmar a coexistência entre diversas culturas (MIGNOLO, 2017).

A real possibilidade de existir, coexistindo, depende da dignidade assegurada às visões culturais sobre ancestralidades, identidades e relações cotidianas que, antes de qualquer ação, já apresentam diversos caminhos para a emancipação descrita por Santos (2006). Identificar as exclusões faz parte da reorientação necessária para, valendo-se desses sentidos apagados, questionar e construir outros valores motivadores de realidades que transcendem a própria descolonização. A partir desse resgate do que se é impedido de saber e ser, firma-se o compromisso com o rumo de histórias, culturas e organizações sociais fundamentais à dignidade integralmente protegida pelos direitos humanos (BERTAGNOLLI, 2015; BRASIL, 2018).

1.2 Comunidade escolar: formadora e disseminadora de valores

Percebeu-se que o término formal do colonialismo não foi suficiente para quebrar as relações econômicas e políticas da colonialidade. Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2007), Ballestrin (2013) e Mignolo (2017) repetiram que os países periféricos continuam presos à situação colonial por mecanismos globais. Assim, é impossível desvincular os movimentos da denominada cultura brasileira hegemônica desses seus elementos constituintes.

A escola, como instituição localizada dentro dessa organização social, assumiu secularmente lugar central na transmissão de conhecimentos, informações, das formas de condutas hegemônicas, das relações de poder entre grupos e demais aspectos culturais determinados pela política, prática e economia de sua sociedade. Ao mesmo tempo que esse espaço parece oferecer desvantagens à iniciativa de superação da colonialidade, oferece, também, aparatos vantajosos à denúncia e discussão das contradições sociais que lhe são essenciais (DIAS, 2017; TRAGTENBERG, 2018).

No primeiro artigo do Título I da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação foi definida como o processo de ensino-aprendizagem voltado à formação não apenas escolar, o que englobou as aprendizagens proporcionadas por qualquer intenção pedagógica. No Título II, os tipos de educação se tornaram mais palpáveis ao delegar, no segundo artigo, à família e ao Estado as principais responsabilidades quanto ao ensino e aprendizagem dos valores de liberdade e solidariedade. O objetivo da educação escolar, então, coloca-se como o desenvolvimento completo do educando, dirigida pela prática da cidadania, pelo convívio social e por sua inserção no mercado de trabalho.

Os valores instrumentalizados pelos tecnológicos procedimentos escolares não foram descritos, mas recomenda-se a obra de Adorno (2003) como possível guia para adentrar à discussão. No entanto, ao articular esses três últimos pontos especificados à formação escolar do cidadão aos fundamentos teóricos já descritos, percebeu-se, então, que os espaços objetivos e subjetivos da escola têm o objetivo de relacionar tanto o que se chamou de cidadania quanto o convívio social como legalmente dependentes da instrumentalização para o consumo.

Por essa razão, optou-se por citar as duas hierarquias regentes do objetivo escolar de adaptar seus cidadãos à função de consumidores para manter a estrutura das classes sociais. Uma assume o *status* de formalidade nas ações e discursos que estimulam a obediência às regras, o desempenho medido por intermédio das notas e o mérito individual daquele que as conquista, separando-os dos demais – novamente, o raciocínio que separa o “eu” dos “outros”. À outra, restou-lhe a informalidade de estimular indiretamente qualidades como a competição pela força, “esperteza” e popularidade, que reforçam a categorização de seus cidadãos (ADORNO, 2003; DIAS, 2017). Cidadãos estes, antes de tudo, categorizados com base nas funções compositoras da escola; isto é, nos segmentos da comunidade escolar.

A administração da escola é de responsabilidade da equipe escolar que, dentro de si, já apresenta hierarquia entre poderes. Primeiro, os gestores, secretários e professores. Depois, os demais funcionários, nomeados equipe geral de apoio. Alvos do objetivo principal da instituição, os estudantes são os objetos da formação que se diz cidadã. São os membros da comunidade escolar dos quais resultados são sistematicamente cobrados. E seus familiares e responsáveis são os reguladores do desempenho individual de suas crias no sistema de avaliação (TRAGTENBERG, 2018).

De acordo com Tragtenberg (2018), a regulação entre os segmentos assegura os moldes burocráticos da escola. Por exemplo, diante da satisfação dos familiares com os resultados apresentados pelos estudantes, os enquadramentos sociais geridos pela equipe escolar são reconhecidos como a única opção efetiva ao objetivo de aprender. Diante de insatisfações, observa-se a emersão de outros comportamentos, como a responsabilização do educador que, por sua vez, responsabiliza o estudante e/ou sua família pelo que comumente se refere como “desfuncionalidade”. Ambas atitudes acabam por não problematizar o processo de produção desses resultados apenas concebidos como satisfatórios ou insatisfatórios.

O autoritarismo continua o modelo de relação entre esses segmentos, o que acentua a cobrança pela obediência do estudante como um dos critérios de “satisfação”. Afinal, a autoridade do professor tende a se sentir ameaçada pelas interferências dos familiares no

trabalho pedagógico. Também, a subordinação da equipe escolar à sua última instância, a gestão, além de gerar infinitas possibilidades de conflitos, continuam a reforçar tais marcas autoritárias da cultura escolar. Assim, estimula-se o acato ao conjunto de habilidades de adaptação às normas como um dever de valor impessoal, básico e obediente. Isto é, as formas impessoais de ser, pensar, sentir e agir de cada sujeito acabaram naturalizadas, agora, pelos regulamentos que controlam a convivência na comunidade escolar (TRAGTENBERG, 2018).

No entanto, a presença da diversidade cultural na sociedade brasileira conflita histórica e diariamente com os padrões burocráticos nos quais as comunidades escolares se estruturam. Por isso, retornou-se a discussão sobre exclusão e inclusão nessa escola intrinsecamente marcada pelas consequências desiguais da história brasileira, que direcionaram adaptações econômicas, políticas e sociais para tentar superar crises simultaneamente econômicas, culturais, políticas, práticas e morais (REGO; PALÁCIOS, 2016).

Continuar a explorar as particularidades contemporâneas da exclusão implica, necessariamente, definir uma de suas formas de manifestação: o preconceito. O preconceito foi definido, fundamentado em Adorno e Horkheimer (1985), como um conjunto de ideias que generalizam afetos e concepções simplistas sobre determinados grupos sociais sob o *status* de certeza. Isto é, em razão do caráter superficial da sua visão de mundo, o preconceituoso tem uma relação permeada por dificuldades com a diversidade, que, em sua concepção, não o representa. E esses atos motivados por preconceitos contribuem para a naturalização de um discurso que desvincula o objeto ao qual se debruça a “opinar” de sua realidade histórica.

Assim, o preconceituoso aproveita essa desvinculação para caracterizar e explicar o objeto com base em ideias que não apresentam coerência com a realidade complexa, o que resulta na discriminação positiva ou negativa do alvo, individual ou coletivo. Se aplicado um julgamento moral negativo, observa-se a marginalização e/ou segregação do grupo social. Se positivo, a não-identificação entre o preconceituoso e esse “outro” continua característica de um distanciamento. Portanto, o preconceito foi adotado por Dias (2017) como a manifestação da organização social no sujeito que sustenta e é sustentado pelos modos de vida e visões de mundo priorizadas pela formação hegemônica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Então, com Sawaia (2014), adentrou-se a dimensão ética intrínseca às formas de exclusão históricas e uma de suas manifestações biopsicossociais: o sofrimento. A ética defende que a relevância dos afetos nas dinâmicas desiguais de relações sociais seja admitida, pois é na afetividade que a indignação pela forma de distribuição das riquezas e dos direitos humanos deve ser sentida. Os afetos não devem ser desqualificados como “desordenados

demais” para serem considerados nos estudos sobre humanidades, já que não devem ser segregados da própria racionalidade.

O pensamento que se desdobra a partir da indignação percebe que a sobrevivência não é o único problema daquele em situação de privação. Deve-se questionar, também, sobre seus demais sofrimentos, suas felicidades, seus desejos e sua complexidade de emoções dentro de um tempo e espaço localizados nesse modelo simbólico e econômico.

Por isso, Sawaia (2014) criou a categoria ético-política, pois a ética afirma os diversos afetos da humanidade que, por sua vez, critica a epistemologia vigente, essencialmente racional e “neutra”. As emoções, assim como os conhecimentos e identidades que são consideradas apenas biológicas, perdem a complexidade de suas construções e atualizações históricas que potencializam transformações e/ou repressões.

Em suma, se o preconceito para com uma minoria social está presente no discurso e nas atitudes de membros da comunidade escolar, já se predispõe que determinada instituição escolar foi afetada pela lógica simplista de pensamento sobre a diversidade. Questiona-se, então, se é realmente possível construir um modelo escolar inclusivo sem que seus membros avaliem seus próprios preconceitos, conseqüentemente suas formas de marginalização e segregação (DIAS, 2017).

Desse modo, o que se chamou de inclusão foi tomado não como um fim absoluto de forma a tomar o lugar da cultura hegemônica. Por mais que esse seja o desejo final dos movimentos de inclusão, o que se compreendeu, aqui, como culturas de inclusão, foi um processo interminável a ser desenvolvido e avaliado perante os princípios da educação em direitos humanos dentro de cada realidade local (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; LIMA; OLIVEIRA, 2020). O sofrimento, produto das desigualdades e principal ao campo da afetividade, é mais um elemento a ser considerado na construção desses passos favoráveis à inclusão (SAWAIA, 2014).

Para aprofundar essa compreensão de inclusão, voltou-se ao aparente antagonismo entre a exclusão e inclusão social. Afinal, aceitar a matrícula desse “outro”, que representa a diversidade por possuir alguma diferença julgada significativa, não garante sua inclusão escolar. Inclusive, as contradições da sociedade permitem que preconceitos favoreçam certas inclusões, já que a presença dessas diferenças no contexto escolar não altera a organização social (DIAS, 2017).

Todavia, a contradição entre exclusão e inclusão não possibilita que ações de inclusão desvinculadas dessa lógica, que esvazia os valores inclusivos de determinadas práticas, sejam impossíveis. O início do processo de inclusão escolar, de acordo com Dias (2017), parte

exatamente do restabelecimento do contato entre o que se denomina normalidade e seus periféricos, seus “outros”. Trata-se de uma educação que estimula a convivência respeitosa entre os preconceitos e seus alvos, o que, inevitavelmente, atingirá a diversidade vivenciada por cada cidadão.

A inclusão, então, serve como conjunto de princípios que direcionam questionamentos dialéticos às complexas contradições culturais, políticas e práticas da realidade. Assim, a inclusão não nega a complementaridade com seu antagônico, mas busca métodos para combater persistentemente ideias que justificam exclusões (SANTOS; LIMA; OLIVEIRA, 2020). A superação dessas justificativas, que sustentam a naturalização das desigualdades, envolve a valorização da sensibilidade e da diferenciação (DIAS, 2017).

Os procedimentos inspirados na inclusão continuam a acrescentar mais elementos à postura ética fundamentada no respeito, na consideração, no acolhimento e, inevitavelmente, no dever se intervir na realidade (SANTOS; LIMA; OLIVEIRA, 2020). A ação, primeiro de questionar os agentes constituintes da escola que dizem desejar uma cultura fundamentada em valores inclusivos, é, também, constatar quem concorda ou discorda de tais princípios. A partir dessa avaliação, várias são as possibilidades de atuação e mais diversos ainda são os resultados que nunca serão finais (ADORNO, 2003; SANTOS, 2015; SANTOS; LIMA; OLIVEIRA, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, cabe retornar ao que foi afirmado nas reflexões sobre a transformação da realidade. Afinal, constatar que a escola é inefetiva em cumprir as metas a que se propõe não é uma novidade na literatura e a concepção de que as desigualdades são tão históricas aos territórios que é impossível transformar a realidade é relativamente fácil de aceitar.

Portanto, a dissertação não pretendeu menosprezar o trabalho das equipes escolares ou rebaixar os resultados que de fato atingem. Mesmo que seja exclusiva adaptação ao mercado de trabalho, isso já é um serviço social importante para garantir uma mínima qualidade de vida na sociedade que se conhece.

A discussão, no geral, foi conduzida pelas contradições que envolvem os elementos utilizados para discursar sobre a realidade dos envolvidos em cada cotidiano concreto. Isto, para tentar desenhar alguns aspectos, conflitos e problemáticas próprios da cultura escolar de cada campo de pesquisa, mas também sempre buscando conectá-los à realidade cultural brasileira.

Por isso mesmo que os estudos se complementam, pois o Estudo I levantou questões e direcionamentos que o Estudo II conseguiu aprofundar. Enquanto o Estudo I evidenciou o vício da escola em desconectar seus documentos de suas realidades locais, o Estudo II selecionou cinco das suas temáticas para explorar a percepção de sujeitos que convivem naquelas realidades.

As conclusões de cada estudo foram compiladas em suas considerações parciais e não foram repetidas aqui. Porém, foi importante destacar outros pareceres que não necessariamente foram abordados na pesquisa. A cisão entre discurso e realidade foi primeiramente proposta e defendida no Estudo I pela constatação de que o que foi escrito nos documentos escolares não representa o cotidiano escolar. Afinal, o projeto político-pedagógico e os planos de gestão descrevem uma escola próxima à perfeição inclusiva, o que por si só não é possível, já que a inclusão é um processo interminável.

Por mais que isso seja desvantajoso, pois o documento acaba não refletindo a identidade de cada escola, é essencial que os princípios da inclusão estejam, sim, descritos ali, mesmo que para não serem cumpridos. O fato de que esses princípios e essas intenções sejam exigências legais para que os documentos escolares sejam validados já é uma vitória à inclusão. Isso demonstra um compromisso que, por ser legitimado por instâncias maiores que a escola, pode ser cobrado. Se a inclusão não fosse exigida nem em sua teoria, seria ainda mais difícil cobrar qualquer prática.

Daí, entra-se no Estudo II que de fato comprovou que, de acordo com estudantes e familiares de cada campo, os cotidianos escolares não contemplam os critérios da inclusão. Não foram coletados apenas resultados negativos ao movimento pela inclusão, mas os conflitos e percepções denunciados pelos relatos desvelaram contradições que precisam ser sistematizadas e ainda estudadas por outras pesquisas sobre desinformação.

Alguns dos relatos expressaram percepções cruéis motivadas por intenções válidas, especialmente ao se tratar dos familiares entrevistados. Por exemplo, por mais que seja cruel marginalizar identidades que divergem à norma, o medo de que a escola possa machucar seus filhos(as) é válido.

Não é possível afirmar que pessoas que colocam a exclusão social como regente ideal da sociedade não sabem o que estão defendendo, pois essa visão de mundo exclui para manter uma exclusiva forma de distribuição de poder movida a privilégios de alguns poucos sobre as necessidades de outros muitos. Então, de qualquer modo, posicionamentos intolerantes continuam absolutamente intoleráveis. Mas quem os pronuncia continua sendo um ser humano envolvido nesse intenso processo histórico de dessensibilização.

Em outras palavras, não se pode permitir que a lógica de culpabilização se repita ao criticar o intolerável. Do contrário, a estrutura que se deseja transformar permanecerá a mesma. Como dito sobre o movimento crítico, critica-se para avaliar a realidade e esta dissertação levantou um diagnóstico dessas quatro realidades para que ações possam ser mobilizadas com o intuito de tratar as problemáticas escolares reconhecidas tanto nos documentos analisados quanto nos relatos coletados. Contudo, isso exige que a comunidade escolar admita suas respectivas e conjuntas responsabilidades.

Quanto às limitações metodológicas da dissertação, entende-se que a quantidade de temáticas analisadas no Estudo I possa ter dificultado o aprofundamento de outros direcionamentos da discussão e os conteúdos literais dos documentos deveriam ter sido expostos para favorecer outras interpretações dos mesmos dados. Artigos posteriores à publicação da dissertação constarão tais dados com um recorte mais preciso de temáticas a serem analisadas e aprofundadas com base nessa ótica documental.

Agora, sobre a análise qualitativa do Estudo II, não se pretendeu afirmar que um estudante de cada turma junto ao seu familiar tenha representado a totalidade do cotidiano de cada escola. A percepção de cada entrevistado esboçou suas visões particulares sobre a realidade escolar, as quais foram relacionadas aos elementos culturais encontrados na literatura. Mesmo selecionando apenas cinco das temáticas tratadas no Estudo I, o Estudo II tentou discutir a maior parte dos resultados demonstrados nos quadros, mas artigos posteriores

à publicação da dissertação também abordarão outras percepções sobre os mesmos questionamentos, como as de membros da equipe escolar.

Por fim, como já destacado em outros lugares da dissertação, este trabalho como um todo está aberto para debate. A forma como se faz ciência e os padrões de escrita acadêmica também são passos necessários de constar no longo caminho de transformação da realidade. Assim, optou-se por finalizar este trabalho afirmando, novamente, sua incompletude diante da complexidade de qualquer realidade que se proponha investigar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. C. *et al.* Desafios educacionais em tempos de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1371-1382, 2020.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALBUQUERQUE, J. A. de; AQUINO, F. de S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018.
- ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005001105&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2021.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interacções**, v. 8, n. 21, p. 204-218, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1531>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jul. 2020.
- BASTOS, F. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. *In:* REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA/ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BASTOS, F.; ANDRADE, M. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de Biologia? *In:* LIMA-TAVARES, D. *et al.* (org.). **Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 159-183.
- BERLESE, D. B. *et al.* Bullying e violência social: Vivência de adolescentes obesos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 491-503, 2017.
- BERTAGNOLLI, G. L. Da colonialidade à descolonialidade: diálogos de ciências a partir de uma “epistemologia do sul”-uma análise de comunidades quilombolas. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 24, n. 38/39, p. 231-241, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3283>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos (LAPEADE). 3. ed. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Educação Inclusiva, 2012. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **La Guía para la Inclusión Educativa**. Santiago: Fundación Creando Futuro, 2012.

BORGES, R. M. Ensino de filosofia no ensino fundamental – estratégias de ensino e reflexões durante o novo normal (a pandemia). **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 15, n. 22, p. 75-82, 2020.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos Direitos Humanos atos internacionais e normas correlatas**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BUENO, W. C. A cobertura jornalística de catástrofes ambientais: entre a vigilância e a espetacularização da notícia. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 39, n. 1, p. 21-41, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/6974>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CABRERA, V. C. **Cultura Política e Adesão à Democracia**: Uma análise a partir da percepção do cidadão brasileiro sobre direitos humanos. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CANDAU, V. M. F. "Ideias-Força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MACENA, J. O. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 160-176, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9051>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CARAVACA-MORERA, J. A.; PADILHA, M. I. Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Florianópolis, v. 70, n. 6, p. 1305-1313, nov./dez. 2017.

CARDIA, N. **Direitos humanos**: ausência de cidadania e exclusão moral. São Paulo: Comissão Justiça e Paz, 1995.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma educação na diversidade. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; SANTOS, D. A. N. (org.). **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: Redefor, 2010. p. 10-30. E-book. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf. Acesso em: 23 nov. 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 1937.

CASTRO, V. M. Trabalho e saúde: estudo sobre o adoecimento docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 62-83, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13489/9307>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Colección Sur Sur).

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 32-53, dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4056/405642641003.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

COIADO, M. R.; REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F. A diversidade na opinião de uma comunidade escolar municipal. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 325-337, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52809>. Acesso em: 10 set. 2021.

CORRÊA, L. R.; SILVA, R. L. da. A escola e seus silêncios: a educação em tempo de pandemia. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 193-205, 2020.

COSTA, D. M. Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 1, p. 200-221, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/191/0>. Acesso em: 03 out. 2020.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. espec., p. 1313-1324, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914>. Acesso em: 08 nov. 2020.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CURREN, R. Punishment and motivation in a just school community. **Theory and Research in Education**, v. 18, n. 1, p. 117-133, 2020.

DAFLON, V. T.; CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J. Sentindo na Pele: Percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/218/21853111001.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DIAS, M. Á. L. O preconceito e os impasses da educação inclusiva. *In*: MARTINS, E.; CÂNDIDO, R. M. (org.). **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. São Paulo: Pamela, 2017. p. 39-56.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARIAS, E. O que pode a triangulação entre dinheiro, expressões culturais e esfera pública nos dizer sobre diversidade e universalidade? *In*: CASTRO, A. L. (org.). **Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades: olhares sobre o corpo e novas tecnologias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-40.

FERNANDES, Y. S.; CANDAU, V. M. F. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84851132002.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. Representação social da indisciplina escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 199-208, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.

FERREIRA, S. M. B.; COUTINHO, M. C. B.; SOBRAL, M. do S. C. A Importância da Participação da Família na Educação Escolar. **ID on Line Revista de Psicologia**, Guararapes, v. 12, n. 42 (supl. 1), p. 491-502, 2018.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 83-122, mai. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n10/0104-7183-ha-5-10-0083.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FRANCO, C.; MARANHÃO FILHO, E. M. A. Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. **REVER - Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 293-313, 2020.

GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. **Revista Abc Educativo**, Minas Gerais, v. 4, 2001. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020

GONÇALVES, M. A. R.; PEREIRA, V. O. A proposta do Programa Mais Educação para introdução da capoeira na escola: reflexões sobre as possibilidades e limites do trabalho com a cultura afro-brasileira no espaço escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 280-296, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1018>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GROSFOGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

GROSFOGUEL, R. Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 1-23, 2008. Disponível em: <https://www.eurozine.com/para-descolonizar-os-estudos-de-economia-politica-e-os-estudos-pos-coloniais/>. Acesso em: 01 mai. 2020.

HILLESHEIM, B.; CAPPELLARI, A. Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26744/html>. Acesso em: 18 jun. 2020.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20\(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.

HOLSTON, J. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. de F. P. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 60-86, 2017.

KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. C. Escola sem partido—produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. espec., p. 184-205, 2017.

KNOBLAUCH, A.; PENNA, M. G. de O. Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s86-s95, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21420/15425>. Acesso em: 19 mai. 2021.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 87-103, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/19615/13153>. Acesso em: 15 out. 2020.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2020.

KREJSLER, J. B. Multitude, weaponize ye theories of globalization! Deleuzian strategies to affirm diversity vs predatory capitalism and nationalisms. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2020.1843117>. Acesso em: 18 out. 2020.

LACERDA, M. P. C. Juventudes e Escola Básica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extra, n. 2, p. 51-56, 2015. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8851/2/Juventudes_e_Escola_Basica.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

LINHARES, B. F.; CABRERA, V. C. Proteção de direitos humanos e democracia: uma análise longitudinal da percepção do cidadão brasileiro de 2007 a 2015. **Agenda Política**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 141-167, 2019. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/238>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LINS JÚNIOR, G. S. A Educação em Direitos Humanos e a promoção da cidadania brasileira. **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento**, Arapiraca, v. 1, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2017.

LOPES, A. S. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n101/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601156.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MACHADO, F. V.; MONTENEGRO, M. D.; CHINAGLIA, M. L. M. “Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 125-140, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5278>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARANHÃO FILHO, E. M. de A. O navio negreiro do racismo religioso “reverso” e a escola como porto inseguro. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 10-30, 2017.
- MARQUES FILHO, L. C. **Capitalismo e colapso ambiental**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- MENDES, R.; FRUTUOSO, M. F. P.; CASTRO-SILVA, C. R. Integralidade como processo intersubjetivo de construção de práticas em território de exclusão social. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 114, p. 707-717, jul./set. 2017.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. e329402, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2020.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.
- MOTA, C. P.; DIAS, D.; ROCHA, M. Vinculação aos pares e comportamentos de bullying na adolescência: o efeito mediador da autoestima. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 1, p. 48-65, 2020.
- NERI, M. C. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.
- NOBRE, A. *et al.* Processos de comunicação digital no sistema educativo Português em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-19, abr./jun. 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, abr. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2020.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000100255&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 28 mai. 2020.

PEREIRA, C. T. F. *et al.* Criminalização e extermínio de defensores/as de direitos humanos no Brasil e o papel da mídia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*, 16., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CFESS, Brasília, 2019. p. 1-11. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/799>. Acesso em: 14 mai. 2020.

PINTO, G. E.; PIRES, A.; GEORGES, M. R. R. O Antropoceno e a mudança climática: a percepção e a consciência dos brasileiros segundo a pesquisa IBOPE. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 54, p. 1-25, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/67833>. Acesso em: 08 fev. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E.* (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

REGO, S.; PALÁCIOS, M. Ética e democracia em tempos de crise. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. espec., p. 63-73, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2016.v40nspe/63-73/pt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./mai. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193552559004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR. *In: PARANÁ. Secretaria da Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2008. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unioeste_ped_artigo_sonia_marmol_riffel.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, p. 106-122, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21990>. Acesso em: 14 mai. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROSSI, R. C.; VALENTIM, M. L. P. Globalização de serviços para a cidadania: uma revisão bibliográfica sobre a infoexclusão no Brasil. **Páginas a&b**, 3 ser., n. 13, p. 33-45, 2020. Disponível em: <http://193.137.34.194/index.php/paginasueb/article/view/6835>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SALVINI, L.; SOUZA, J.; MARCHI, W. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 401-10, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092012000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 02 fev. 2021.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, C. E. M. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas**: desafios da escola frente ao aluno público-alvo da Educação Especial. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

SANTOS, M. P. Inclusão, direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética. *In*: CASTRO, P. A. de (org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande: Realize, 2015. p. 49-66.

SANTOS, M. P.; LIMA, C. B.; OLIVEIRA, R. J. Articulações sobre ética e inclusão a partir do contexto de uma Escola de Governo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. e30721, 2020.

SARLET, G. B. S.; WEINGARTNER NETO, J. Um ensaio sobre a tolerância, a interculturalidade e a educação em direitos humanos como meio eficaz para a efetivação da dignidade (da pessoa) humana no atual contexto do estado constitucional. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 4-37, jan./abr. 2018.

SAWAIA, B. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 97-118.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 19 out. 2020.

SILVA, A. S.; SILVA, C. M. F.; GUIMARÃES, O. M. S. O papel da gestão escolar e do projeto político pedagógico na inclusão educacional. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 9, n. 2, p. 57-72, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/239954/31476>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, G. M.; LEÃO, L. S. O Paradoxo da Mistura: Identidades, Desigualdades e Percepção de Discriminação entre Brasileiros Pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 117-133, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a07.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017.

SILVA, L. B.; CUNHA, A. G. Experiências de trabalho de professores experientes da educação básica: qualidade de vida e esgotamento profissional. **Psicologia e Saúde em Debate**, Patos de Minas, v. 2, n. 2, p. 76-95, jan. 2017. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/37>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018.

SOUZA, E. Z.; LIMA, R. V. G. de; MOREIRA, J. R. Ensino remoto contingencial em tempos de Pandemia: a experiência da rede pública municipal da Cidade Ocidental em Goiás. **Projeção e Docência**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 184-209, 2020.

SOUZA, J. A.; ARAGÃO, W. H. Concepção de Currículo Nacional Comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

SOUZA, R. B. R. “Fake news”, pós-verdade e sociedade do capital: o irracionalismo como motor da desinformação jornalística. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 1-17, dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/33105/19358>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TABOZA, V. C. S.; SILVA, M. A. L. A Relevância da Gestão Democrática na Mediação de Conflitos Escolares. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, Fortaleza, v. 7, n. 19, p. 92-110, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/601>. Acesso em: 17 jun. 2020.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-183.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VÉRAS, M. Exclusão Social – um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 27-50.

VIEIRA, S. M. C. **A percepção de homens e mulheres sobre a feminilidade e a masculinidade na representação midiática**. 2016. 21 f. Artigo (Curso de Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8716>. Acesso em: 18 mai. 2021.

VIESENTEINER, J. L. Crítica ao otimismo da vontade de transformação no contexto da pandemia: dois desafios teóricos. **Voluntas**, Santa Maria, v. 11, ed. espec., p. 1-8, jul. 2020.

WERBA, G. C.; CARVALHO, M. C. Não nos deixam falar, então não somos interrompidas: a linguagem sexista propagando a discriminação de gênero. **Conversas Interdisciplinares**, Torres, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ci/article/view/3481>. Acesso em: 25 jun. 2020.

WYNES, S.; ZHAO, J.; DONNER, S. D. How well do people understand the climate impact of individual actions? **Climatic Change**, v. 162, n. 3, p. 1521-1534, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10584-020-02811-5>. Acesso em: 22 mai. 2021.