



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSECLEI APARECIDA DA COSTA PETRY

**DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES:
UMA FRONTEIRA EM INVESTIGAÇÃO**

**CHAPECÓ
2019**

ROSECLEI APARECIDA DA COSTA PETRY

**DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES:
UMA FRONTEIRA EM INVESTIGAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Andreis.

CHAPECÓ

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Petry, Roseclei Aparecida da Costa
DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES: UMA FRONTEIRA EM
INVESTIGAÇÃO / Roseclei Aparecida da Costa Petry. --
2019.
328 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Maria Andreis.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

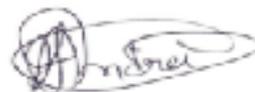
1. Diversidade. 2. Conflitos. 3. Fronteira. 4. Lugar
geográfico. 5. Escola. I. Andreis, Adriana Maria,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Titulo.

ROSECLEI APARECIDA DA COSTA PETRY

**DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES:
UMA FRONTEIRA EM INVESTIGAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS-SC. Defesa pública e aprovação pela banca examinadora em 23/11/2019.

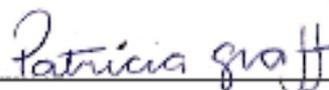
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª. Adriana Maria Andreis – UFFS
Presidente da banca/Orientadora



Profª Drª. Helena Copetti Callai – UNIJUI
Membro externo



Profª Drª. Patricia Graff – UFFS
Membro interno



Profª Drª. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski - UNOCHAPECÓ
Membro externo

AGRADECIMENTOS

À vida, que em sua dureza tem ensinado muitas lições.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), aos professores e ao Programa de Mestrado em Educação (PPGE), pela oportunidade e pela sustentação teórica para desenvolver esta pesquisa.

À minha orientadora-amiga-conselheira, professora Dr^a Adriana Maria Andreis pelas orientações, pelos conselhos, pelos incentivos e pela mão amiga que não me deixou desanimar.

Aos membros da banca pelas contribuições: Professora Dr^a Helena Coppeti Callai, professora Dr^a Patrícia Graff, professora Dr^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski.

Aos colegas do Mestrado em Educação, turma 2017/02 pelo companheirismo, pela solidariedade e pela força.

Aos familiares e amigos pelas palavras de incentivo e torcida sincera.

Aos egressos da educação básica pelas valiosas contribuições que permitiram materializar essa pesquisa.

A todos aqueles que acreditam na educação como instrumento capaz de transformar sonhos em possibilidades.

À minha filha Júlia, pela companhia constante durante o Mestrado e pela força que irradia em seu olhar.

Agradecer é reconhecer que alguém fez a diferença em sua vida!

Muito Obrigada!

Ser diferente é normal
Lenine

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, tudo sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, tudo sempre igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

RESUMO

A escola se constitui enquanto lugar geográfico de confronto entre diferentes sujeitos. Considerando esse pressuposto investigou-se luminosidades e opacidades na fronteira entre a diversidade e os conflitos escolares. A pergunta que move a pesquisa é por que há relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola? O objetivo geral é analisar a relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola, investigando a dinâmica desse processo por meio do estudo dos discursos dos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual e dos discursos dos egressos da EB. A pesquisa envolve três articulações metodológicas: bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica, que compreende o 1º capítulo, estabeleceu um diálogo entre diversos pesquisadores, das áreas da Educação e da Geografia, entre outros. A pesquisa documental, que compõe o 2º capítulo, analisou documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual de Santa Catarina. A pesquisa empírica, que resultou no 3º capítulo, contou com a participação de alunos egressos da Educação Básica, ingressantes nos cursos de graduação da UFFS-SC. A metodologia utilizada para a leitura e interpretação dos discursos dos egressos e dos documentos das políticas educacionais é a Análise Textual Discursiva defendida por Moraes e Galliazzi. De maneira geral a pesquisa permite confirmar a hipótese da relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola, especialmente, apontada nos discursos dos egressos, paralela ao esmaecimento dessa problemática nos documentos das políticas educacionais, e remetendo à relevância do enfrentamento da questão posta, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores.

Palavras-chave: Diversidade. Conflitos. Fronteira. Lugar geográfico. Escola.

ABSTRACT

The school has constituted itself as a geographic place of meeting confront among different individuals. Taking this assumption into consideration, lightness as well as opacity was investigated at the border between diversity and school conflicts. The question which motives the research is why is there a relation between diversity and conflicts at the school geographic place? The general objective is analyzing the relation between diversity and conflicts at the school geographic place, looking into the dynamics of this process through documents discourse of educational policies at a national and state scope as well as the discourse of those from EB.(Elementary School). The research consists of three methodological articulations: bibliographic, documental and empirical. The bibliographic research, under chapter 1st, established a dialogue among several researchers from Education and Geography areas, among others. The documental research, under chapter 2nd, analyzed documents of educational policies nationwide as well as of Santa Catarina state. The empirical research, under 3rd chapter, had the participation of students from Elementary School, newcomers to the graduation courses at UFFS-SC. The Discursive Textual Analysis by Moraes and Galliazzi was the methodology used for the reading and interpretation of graduates' discourses as well as for documents of education policies. The research generally confirms the hypothesis of the connection between diversity and conflicts at the school geographic place, especially, shown from graduates' discourses, parallel to the fading of this problem in the documents of education policies, and referring to the relevance of confronting the question raised, in the initial training as well as in the continuing teachers' education.

Keywords: Diversity. Conflicts. Border. Geographic place. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da dissertação	25
Figura 2 - Organização da Dissertação a partir das perguntas e dos objetivos orientadores	26
Figura 3 - Diferença entre igualdade e equidade	38
Figura 4 - Síntese da diversidade presentes na LDB	57
Figura 5 - Síntese da diversidade presente no PNE	60
Figura 6 - Síntese da diversidade presente na BNCC.....	63
Figura 7 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Disciplinas Curriculares.....	73
Figura 8 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Formação docente	78
Figura 9 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Temas Multidisciplinares....	83
Figura 10 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Estudos temáticos.....	87
Figura 11 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Formação Integral na EB .	92
Figura 12 - Síntese da diversidade presente no PEE.....	96
Figura 13 - Síntese da diversidade presente na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola	100
Figura 14 - Síntese da diversidade presente nos discursos dos egressos da EB ...	113
Figura 15 - Motivos desencadeadores da violência escolar e do bullying de acordo com a UNESCO	138
Figura 16 - Existência de proximidade luminosa entre os documentos em âmbito nacional e a relação da diversidade e os conflitos escolares	141
Figura 17 - Existência de luminosidade entre os documentos em âmbito estadual e a relação da diversidade e os conflitos escolares	142
Figura 18 - Existência de luminosidade entre os discursos dos egressos da EB, os relatórios contemporâneos e a relação da diversidade e os conflitos escolares	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - número de referências das noções presentes nas Políticas de Educação em âmbito nacional	55
Gráfico 2 - características das noções pesquisadas na LDB	58
Gráfico 3 - características das noções pesquisadas no PNE	62
Gráfico 4 - características das noções pesquisadas na BNCC	66
Gráfico 5 - número de referências das noções presentes nas Políticas de Educação em âmbito estadual	71
Gráfico 6 - características das noções pesquisadas na PCSC DC	75
Gráfico 7 - características das noções pesquisadas na PCSC FD.....	80
Gráfico 8 - características das noções pesquisadas na PCSC TM	85
Gráfico 9 - características das noções pesquisadas na PCSC ET	89
Gráfico 10 - características das noções pesquisadas na PCSC FIEB	94
Gráfico 11 - características das noções pesquisadas no PEE	97
Gráfico 12 - características das noções pesquisadas na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.	102
Gráfico 13 - conclusão do ensino médio	109
Gráfico 14 - a idade dos alunos participantes da pesquisa	110
Gráfico 15 - renda familiar dos participantes da pesquisa.....	110
Gráfico 16 - modalidade cursada no ensino médio	111
Gráfico 17 - cursos matriculados na UFFS em 2019.....	112
Gráfico 18 - características das noções pesquisadas nos discursos dos egressos da EB	115
Gráfico 19 - testemunhas de cenas de agressão, desacato ou desrespeito durante a EB.	119
Gráfico 20 - tipos de ocorrências testemunhadas pelos alunos na EB	119
Gráfico 21 - registros de ocorrências no livro preto ou similar.....	121
Gráfico 22 - tipos de ocorrências que resultaram em penalidades.....	122

Gráfico 23 - vítimas de discriminação na EB.....	122
Gráfico 24 - motivos apontados pelas discriminações sofridas	123
Gráfico 25 - testemunhas de discriminação sofrida por colegas	128
Gráfico 26 - motivos apresentados para as discriminações sofridas por colegas ...	128
Gráfico 27 - fatores desencadeadores de conflitos na escola	129
Gráfico 28 - motivos apresentados pelos autores da discriminação	130
Gráfico 29 - motivos que dificultam a formação de grupos	130
Gráfico 30 - entendimento dos alunos com relação a diversidade e os conflitos escolares.....	131
Gráfico 31 - caracterização das respostas dos alunos que explicam o entendimento da relação entre a diversidade e os conflitos escolares	133
Gráfico 32 - Percentual de escolas em cada gerência regional de educação que registraram as ocorrências de violência na escola em 2018 no NEPRE-online	136
Gráfico 33 - motivos apresentados como geradores de violência nas escolas da rede estadual de SC em 2018.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções da base de dados da BDTD	27
Tabela 2 - Produções da base de dados do Scielo	28
Tabela 3 - Documentos das Políticas Públicas Educacionais considerados na pesquisa	51
Tabela 4 - Classificação das noções contidas na LDB conforme suas características	57
Tabela 5 - Classificação das noções contidas no PNE conforme suas características	60
Tabela 6 - Classificação das noções contidas no PNE conforme suas características	64
Tabela 7 - Noções de maior potencial luminoso da BNCC	67
Tabela 8 - Classificação das noções contidas na PCSC - DC conforme suas características	74
Tabela 9 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC DC	76
Tabela 10 - Classificação das noções contidas na PCSC - FD conforme suas características	79
Tabela 11 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC FD	81
Tabela 12 - Classificação das noções contidas na PCSC - TM conforme suas características	84
Tabela 13 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC TM.....	86
Tabela 14 - Análise das noções contidas na PCSC (2005) conforme suas características	88
Tabela 15 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC ET	90
Tabela 16 - Classificação das noções contidas na PCSC FIEB conforme suas características	92
Tabela 17 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC FIEB.....	94
Tabela 18 - Análise das noções contidas no PEE, conforme suas características ...	96
Tabela 19 - Políticas da Diversidade em SC	99

Tabela 20 - Classificação das noções contidas na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola conforme suas características. ... 101

Tabela 21 – Noções de maior potencial luminoso na Política de Diversidade em SC 103

Tabela 22 - Classificação das noções contidas nos discursos dos egressos da EB conforme suas características 114

Tabela 23 - Noções de maior potencial luminoso nos discursos dos egressos 116

LISTA DE ABREVIATURAS

APOIA – Aviso por infrequência do aluno

APOMT – Aviso por maus tratos a crianças e adolescentes

ATD – Análise Textual Discursiva

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EB – Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais

NEPRE – Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PCSC DC - Proposta Curricular de Santa Catarina Disciplinas Curriculares

PCSC ET - Proposta Curricular de Santa Catarina Estudos Temáticos

PCSC FD - Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Docente

PCSC FIEB - Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral para a Educação Básica

PCSC TM - Proposta Curricular de Santa Catarina Temas Multidisciplinares

PNE – Plano Nacional de Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SED – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SISGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

UFFS-SC – Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó - SC

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Uninter – Centro Universitário Internacional

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

A GESTAÇÃO DE UMA PESQUISA	17
UM ASSENTO METODOLÓGICO	26
1 A DIVERSIDADE E OS CONFLITOS ESCOLARES EM QUESTÃO	31
1.1.1 O lugar enquanto fronteira.....	35
1.1.2 A diversidade no contexto escolar.....	37
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIÁLOGO COM A VIDA DA ESCOLA	51
2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/96	56
2.1.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014	59
2.1.3 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	62
2.2 DOCUMENTOS EM ÂMBITO ESTADUAL	70
2.2.1 Proposta Curricular de Santa Catarina – Análise das edições de 1998, 2005 e 2014	72
2.2.1.1. PCSC – Disciplinas Curriculares (1998a).....	73
2.2.1.2. PCSC – Formação Docente (1998b).....	77
2.2.1.3. PCSC – Temas Multidisciplinares (1998c)	82
2.2.1.4. PCSC – Estudos Temáticos	87
2.2.1.5. PCSC – Formação Integral na Educação Básica	91
2.2.2 O Plano Estadual de Educação (PEE) Lei nº 16.794/2015	95
2.2.3 Políticas de Diversidade em Santa Catarina: Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola	98
3 UM OLHAR À REALIDADE: OS CONFLITOS NA ESCOLA	107
3.1 CONCRETUDE DA PESQUISA: O DISCURSO DOS EGRESSOS DA EB E OS RELATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS.....	108
3.1.1 Perfil dos alunos pesquisados.....	109
3.1.2 A face dos conflitos	112
3.1.3 Relatórios contemporâneos: um diálogo entre o local e o global	135
3.2 DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES: FRONTEIRAS NO LUGAR GEOGRÁFICO ESCOLA.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
DA PESQUISA NASCE UMA DISSERTAÇÃO	146

REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DA EB INGRESSANTES NA GRADUAÇÃO DA UFFS-SC EM 2019	158
ANEXOS	162

INTRODUÇÃO

A GESTAÇÃO DE UMA PESQUISA

O mestrado em uma Instituição Pública foi um sonho perseguido durante anos. A cada tentativa, embora frustrada, um degrau eu¹ subia, pois ia adquirindo conhecimento acerca da pesquisa e do modo como ocorriam os processos de seleção. Ser mãe também foi um sonho durante anos, mas que, com o passar do tempo parecia algo inatingível. Atentei a realização do processo de seleção para o Mestrado em Educação da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), Campus Chapecó no ano de 2017, na linha de pesquisa de Políticas Públicas, e, a cada resultado divulgado constando meu nome na relação dos aprovados, era uma vitória digna de comemoração. Até que, ao fim de todo o processo, um sonho se concretizou e eu pude enfim iniciar minha formação *stricto sensu* no mês de agosto daquele ano. Pouco tempo depois de iniciadas as aulas, fui surpreendida com outra notícia: estava grávida. Vivenciei nesse momento uma mistura de sentimentos diversos e contraditórios. Sabia que não seria fácil, que haveria muitos obstáculos a superar, mas, decidi gestar dois “bebês” concomitantemente: minha filha Júlia e o título de Mestre em Educação. Devo confessar que não tem sido uma tarefa fácil, conciliar a vida profissional, de estudante, pesquisadora e, ainda de mãe. Contar com o apoio da família, dos amigos, dos colegas e professores do Mestrado em Educação da UFFS-SC tem sido fundamental para prosseguir nessa caminhada.

Minha formação universitária teve início no ano de 1997, na primeira turma do curso de Licenciatura em Geografia na Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR. Pouco tempo depois da formatura, transferi residência para Videira-SC, cidade onde resido atualmente, para exercer a profissão para a qual tinha estudado: professora de geografia. Sempre acreditei que estudar seria um ato contínuo, capaz de mudar a realidade em que me encontrava, de pobreza econômica. Aprendi muito cedo com minha mãe, que se quisesse uma vida diferente seria preciso fazer a diferença e romper com o determinismo que acomoda e condiciona a aceitarmos a realidade em que nos

¹ Início a introdução dessa dissertação em 1ª pessoa do singular por retratar parte de minha história de vida e a relação com a temática pesquisada. À medida em que ela avança, adoto o uso da 3ª pessoa do plural por reconhecer a participação de todos aqueles que me constituem enquanto pesquisadora.

encontramos como única opção, razão pela qual nunca consegui me imaginar como um ser passivo e satisfeito. Estudar alimenta meus sonhos, que estão sempre na linha do horizonte, e para alcançá-los, estou sempre caminhando. Em 2003, pouco tempo depois de começar a trabalhar como professora, iniciei minha primeira especialização *lato sensu* em Geopolítica e Educação Ambiental na Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina, a qual foi sucedida pela Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, concluída em 2008 e de Gestão Escolar concluída em 2010, ambas, cursadas na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Entre 2014 e 2016 participei do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR - Universidade Federal do Paraná, ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa. No início de 2017, conclui a graduação em Pedagogia pela Uninter - Centro Universitário Internacional, por acreditar que esta poderia contribuir com o desempenho de minha atual função de Assistente Técnico Pedagógico.

A atuação profissional na EB (Educação Básica) teve início no ano de 2003 como docente de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, na rede estadual de Santa Catarina. Em 2006, após aprovação em concurso público, assumi a função de ATP - Assistente Técnico Pedagógico, e por alguns anos conciliei as duas funções, que permitiram, juntas, uma visão mais abrangente da vida escolar, tanto nos limites da sala de aula, quanto fora dela, mais diretamente vinculada à organização pedagógica. Nesta trajetória, muitas foram as angústias, desafios, sonhos e frustrações encontradas em relação ao exercício pedagógico, como os problemas de aprendizagem, a indisciplina, a falta de apoio da família, entre tantos outros que permeiam a vida da escola.

Enquanto docente tinha visões e concepções mais restritas acerca da vida escolar. Minha preocupação e dedicação se concentrava no foco das atividades com os meus alunos e com minhas aulas. Saber se eles tinham aprendido ou não Geografia e os porquês, bem como, empenhar-me em encontrar alternativas para as aprendizagens geográficas, intermediar pequenos conflitos ocorridos em sala de aula e procurar manter contato com as famílias dos meus alunos. A mediação pedagógica é tão desafiadora, que a sala de aula nos impele a direcionar os estudos, planejamentos e reflexões ao seu contexto. As aulas nos capturam de tal modo que temos dificuldade de nos dedicarmos ao contexto mais amplo da

educação. Estando em sala de aula, é difícil ter uma visão do universo das causas e efeitos, do que acontece além de suas paredes.

Ao iniciar o exercício da função de ATP, mais aproximado da gestão escolar, deparei-me com uma realidade mais abrangente, pois as relações se davam com todos os alunos, professores, pais e responsáveis de uma determinada escola. Nesse contexto, comecei a presenciar e atender as situações que ocorrem nas salas de aula, no pátio, no recreio, nos intervalos entre as aulas, no ginásio e que fogem ao controle dos docentes e das regras gerais da escola, e que, logicamente, algumas vezes, também aconteciam nas minhas aulas, mas não percebia que eram situações comuns a muitos professores. Durante esse percurso profissional, busquei me especializar em temas que pudessem me atualizar frente aos desafios diários da educação.

Conforme apontei anteriormente, procurei por especializações para tentar entender esse complexo escolar, para além da sala de aula. Destaco a especialização em Gênero e Diversidade na Escola ofertada pela UFPR onde durante o período de estudos consegui me aproximar mais das discussões acerca das temáticas relacionadas à diversidade na escola, envolvendo questões étnico-raciais, religiosas, gênero, população LGBT, indígena, quilombola, ribeirinha e do campo. Ao longo desta formação, das leituras e dos debates ocorridos nos fóruns das disciplinas e nas aulas presenciais, muitas respostas não vieram e, levantaram uma série de outros questionamentos, que vinculados à realidade vivenciada na escola, despertaram o interesse nesta pesquisa, cuja intencionalidade é investigar porque existe relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Nesse complexo de vivências e reflexões, foram sendo conformados os problemas e preocupações em um problema de pesquisa, remetidos a um projeto de mestrado.

Nos estudos e vivências pedagógicas diárias, pude observar que os conflitos entre os alunos têm os mais diversos motivos, entre os quais, num primeiro momento, se destacam disputas de poder, *bullying*, fofocas, intrigas, entre outros. Essas questões podem também ter origem fora dos limites da escola, nas ruas, nas comunidades onde vivem ou nos locais onde estabelecem outras relações sociais, e, que resultam em agressões verbais e físicas, que acabam eclodindo no interior da escola. Pude notar que esses problemas diários remetem para a hipótese da relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares. Essa contextualização remete às relações entre Educação e Geografia, em diálogo com as políticas educacionais.

Considerando todas as referidas relações implicadas na gestação desta pesquisa, entre minha vida pessoal e profissional, as noções geográficas de fronteira e de lugar contribuem para pensar acerca da problemática que conforma esta investigação. Isto porque nosso problema de pesquisa pauta-se no lugar escola, para investigar porque existente entre diversidade e conflitos escolares no limiar de sua fronteira, buscando analisar como se estabelece essa relação. Esse périplo investigativo compreende nosso principal objetivo que é analisar as fronteiras existentes entre a diversidade e os conflitos, bem como suas relações, estudando a escola enquanto lugar, em diálogo com referenciais bibliográficos, documentais e empíricos.

Ao investigar o produto resultante nesse entrecruzamento fronteiro existente entre a diversidade e os conflitos escolares é importante considerar os motivos apresentados para a existência de tais conflitos para buscar compreender o que está esmaecido sob as máscaras da indisciplina, das brigas, perseguições, consideradas pela escola como situações que necessitam de intervenção e geralmente constam nos livros de assentamentos ou similares.

Há uma prática comum adotada pelas escolas de registrar os acontecimentos que desviam das atitudes de ensino e aprendizagem e fogem às regras estabelecidas para este ambiente, ou seja, situações que geram diferentes formas de conflitos como agressões físicas e verbais, ameaças, insultos, calúnias, difamações, entre outras formas. Esses registros são realizados em livros ou fichas próprias, tendo como finalidade, além de manter documentados os fatos, também servir para resguardar a escola de possíveis situações judiciais, tendo em vista que, conforme a gravidade, as ações ultrapassam as fronteiras da escola e podem envolver Conselho Tutelar, Delegacia de Polícia e Promotoria Pública. Além dessa forma de registro interna, também foi adotada pela SED - Secretaria de Estado de Educação e disponibilizado para as escolas da rede estadual uma ferramenta chamada de “NEPRE online²”, cujo acesso se dá dentro do SISGESC³ e permite às escolas, registrarem as ocorrências escolares. Cada escola prevê, em seus regimentos internos e nos Projetos Político Pedagógicos, uma série de medidas a serem adotadas para os alunos envolvidos em conflitos, dependendo da gravidade

² Ferramenta online disponibilizada no SISGESC e vinculada ao NEPRE - Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na escola.

³ SISGESC é o Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, utilizado pela Secretaria de Estado da Educação e as escolas a ela pertencentes.

ou intensidade de suas ações ou de suas reincidências, que envolvem advertências verbais e escritas, diálogo com os pais ou responsáveis, suspensão assistida, encaminhamentos ao Conselho Tutelar e Promotoria Pública. O registro mais antigo encontrado desta prática é do “Código de Ensino do Estado do Paraná”, criado pelo decreto nº 17 de 09 de janeiro de 1917, que em seu artigo 65 trata da existência do livro ponto dos alunos para o registro de notas diárias e no artigo 90 que trata das penalidades aplicadas aos alunos.

Considerando a nossa hipótese de estudo, partimos do princípio de que nos conflitos escolares haviam motivações que poderiam estar relacionadas com as questões da diversidade, como orientação sexual, religiosidade, gênero, etnia, condição social, padrões de beleza entre tantos outros. Tendo conhecimento *in loco* dos registros realizados em locais próprios, nosso primeiro objeto de estudo seria analisar os livros de registros escolares, os chamados “Livros Pretos”, “livro de ocorrências” ou “fichas de acompanhamentos”. Entendíamos que ali poderíamos encontrar evidências que relacionassem os conflitos escolares à diversidade.

Nesse sentido, fizemos o contato com três escolas de uma cidade do oeste catarinense, que apresentavam perfil semelhante: alunos do Ensino Fundamental e Médio, cujas aulas aconteciam nos períodos diurno e noturno. Ao estabelecer um diálogo com os respectivos gestores, notamos que a forma de registros adotados por eles era diferente: a escola A realizava todos os seus registros em um único livro; a escola B havia adotado uma sistemática de fichas individuais; e a escola C, trabalhava de uma forma mista registrando os casos mais graves em forma de documentos assinados que ficavam arquivados nas pastas dos alunos e os casos considerados mais leves em livros. Tendo em vista essa diversidade, optamos pela escola A, na qual todos os acontecimentos eram realizados em livros específicos.

Após termos definido a escola, realizamos um ensaio crítico-reflexivo, analisando os livros de ocorrências nos anos de 2015 a 2017, período posterior à última atualização da PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina, que aborda a questão da diversidade na escola, no ano de 2014. Esse ensaio (submetido à avaliação em periódico) foi importante para o início desta pesquisa de mestrado, já que ficou nítido que as informações que procurávamos não seriam ali encontradas da forma como havíamos idealizado, pois constatamos que, embora a escola fosse muito organizada quanto aos registros, neles havia apenas apontamento do que ocorreu e com quem. Os registros são resumidos e incompletos quanto às datas,

horários, fatos e sujeitos envolvidos, e especialmente, sem acompanhamento ou relações com as motivações ou versões das partes envolvidas, que envolve nosso problema de pesquisa e tampouco apresentam a mediação realizada.

Com esses limites dos registros, buscamos, então, desenvolver essa complexa pesquisa de mestrado, a partir do diálogo com um público específico: os alunos egressos da EB - Educação Básica e ingressantes nos cursos de graduação. O recorte em relação à escolha deste público deu-se por inferirmos que, em geral, como alunos egressos da Educação Básica e recém-chegados nos cursos superiores, poderiam se manifestar mais livremente, sem grandes preocupações, pois teriam abertura para expor as experiências vivenciadas na EB já que não tem mais vínculo com ela. Entendemos ser esse um público que teria, de modo contundente, ainda presentes as vivências da EB, mas, agora, já mais afastados do contexto concreto. Isso evitaria o risco de temores por retaliações diante das manifestações acerca das suas experiências. Nesse sentido, a pretensão é dar voz às pessoas que tenham conhecimento, vivência e ao mesmo tempo certo distanciamento com a dinâmica da escola, pois tanto alunos quanto profissionais poderiam ter ideais definidos conforme sua posição dentro da escola, sendo que o grupo pensado para colaborar nesta pesquisa, já não tem mais vínculo com a escola, mas dela e de seus acontecimentos se lembram bem como recém egressos, e, ainda não tem a formação teórico crítica dos bancos universitários ou do trabalho docente, por estar recém ingressando no Ensino Superior.

Após a aprovação⁴ do Comitê de Ética⁵ da UFFS-SC, no segundo semestre de 2018, realizamos uma preliminar da pesquisa ao que chamamos de “laboratório”, cujos resultados foram utilizados para qualificar esta pesquisa em fevereiro de 2019. Neste laboratório contamos com a participação de 23 alunos, ingressantes no curso superior em 2018, matriculados em 11 dos 13 cursos ofertados pela instituição. Julgamos a participação deste público nas respostas discursivas pouco efetivas⁶,

⁴ Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS-SC, CAAE 92008518.2.0000.5564

⁵ Comitê de Ética “é um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos”, cuja “sua atribuição [...] é defender os interesses dos participantes [...] em sua integridade e dignidade”, contribuindo para o “desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida, em sua diversidade”.

⁶ Essa restrita participação e mínimos apontamentos realizados pelos participantes, se devem, possivelmente devido ao período no qual a pesquisa foi realizada, pois já havia passado quase um ano de sua saída da Educação Básica e o ano letivo da universidade estava terminando.

razão pela qual, decidimos aplicar novamente o questionário em março de 2019 aos alunos ingressantes no ano corrente. De início constatamos um maior envolvimento deste público, já que obtivemos a participação de 36 alunos, matriculados em 11 dos 13 cursos ofertados pela UFFS-SC. As respostas discursivas contaram com a participação massiva dos alunos em questão, o que nos permite uma leitura mais aprofundada da questão de pesquisa.

Neste contexto, o conjunto da pesquisa é desenvolvido pautando-se em três bases metodológicas: bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica se materializa a partir da análise de artigos e livros de estudiosos da área da Educação, especialmente do campo da política educacional, em diálogo com pesquisadores da Geografia. A análise documental se constitui por meio do estudo dos documentos da legislação educacional nacional e estadual: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, PNE - Plano Nacional de Educação, BNCC - Base Nacional Comum Curricular, PEE - Plano Estadual de Educação, PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina e a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola. Já, a pesquisa empírica se dá através da aplicação de questionários online por livre adesão, com a condição de que fossem alunos matriculados no ano de 2019 nos cursos de graduação da UFFS - SC.

Várias são as inquietações que permeiam os espaços escolares, contudo, nesta pesquisa, a proposta se apresenta de forma a investigar os conflitos existentes e suas possíveis relações com as questões da diversidade, com vistas a compreender porque e como ocorrem, de que maneira são enfrentados, o que nos diz a legislação educacional vigente e qual a percepção dos alunos egressos da EB e ingressantes na UFFS-SC no ano de 2019.

Nesse complexo, a pergunta central à qual perseguimos uma resposta é “por que há relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola?”. A busca por essa resposta, parte da hipótese de que há relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar a relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola, investigando a dinâmica desse processo por meio do estudo dos discursos dos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual e dos discursos dos egressos da EB.

Para construir a resposta a esta pergunta central, a dissertação está organizada em 3 capítulos. O primeiro capítulo nominado “A diversidade e os conflitos escolares

em questão”, aborda a diversidade na educação, seus princípios e a problemática atual dos conflitos escolares. Realizamos primeiramente uma contextualização da escola enquanto lugar e deste lugar enquanto fronteira para então abordar os conflitos escolares e sua relação com a diversidade.

Ajudaram-nos a pensar a escola enquanto lugar geográfico, Adriana Maria Andreis, Anne Buttimer, Doreen Massey, Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Milton Santos e Mário Ozório Marques. A compreensão deste lugar, enquanto fronteira se deu com a contribuição de Adriana Maria Andreis, Claude Raffestin, Doreen Massey, Helena Copetti Callai e Lisa Osório Machado. Para a reflexão sobre a diversidade na escola consideramos Ana Flávia do Amaral Madureira, Bernard Charlot, Boaventura Sousa Santos, Carlos Skliar, Debora Diniz, Guacira Lopes Louro, Homi K. Bhabha, José Carlos Libâneo, Juarez T. Dayrell, Ligia Assumpção Amaral, Miguel Arroyo, Nilma L. Gomes, Reinaldo Matias Fleuri, Rogério Diniz Junqueira, Rosana Glat, Silvia Duschatzky, Tatiana Lionço, Teresa Cristina Rego, Vera M. F. Candau. Na reflexão sobre a diversidade e os conflitos pautamos em Ana Beatriz Barbosa Silva, Alvaro Chrispino, Jurandir de Almeida Araújo, Carlos Vilar Estevão, Luiza Cortesão, Ricardo Henriques e Vera M. F. Candau.

O segundo capítulo intitulado de “As políticas educacionais em diálogo com a vida da escola”, traz para a análise alguns dos importantes documentos das políticas educacionais existentes e vigentes, em nível nacional e estadual, buscando extrair deles o entendimento das noções definidas para esta pesquisa: diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão, bem como, identificar a possibilidade de relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares. As políticas educacionais priorizadas são:

- Em âmbito nacional: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o PNE (Plano Nacional de Educação) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
- Em âmbito estadual: a PCSC (em suas edições posteriores as publicações das políticas nacionais estudadas, ou seja, as edições 1998, 2005 e 2014); o PEE (Plano Estadual de Educação) e as Políticas para a Diversidade em Santa Catarina, mais especificamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.

O terceiro capítulo nomeado como “Um olhar à realidade: os conflitos na escola”, faz uma análise de dados dos questionários aplicados aos alunos dos cursos de graduação da UFFS-SC, ingressantes no ano de 2019, apresentando um perfil dos participantes e seus envolvimento e/ou conhecimentos acerca dos conflitos existentes no interior das escolas, além da análise do relatório extraído do NEPRE-online 2018 e do relatório da UNESCO sobre violência escolar e *bullying* (2019). Na figura 1 podemos visualizar a configuração geral da pesquisa:

Figura 1 - Organização da dissertação



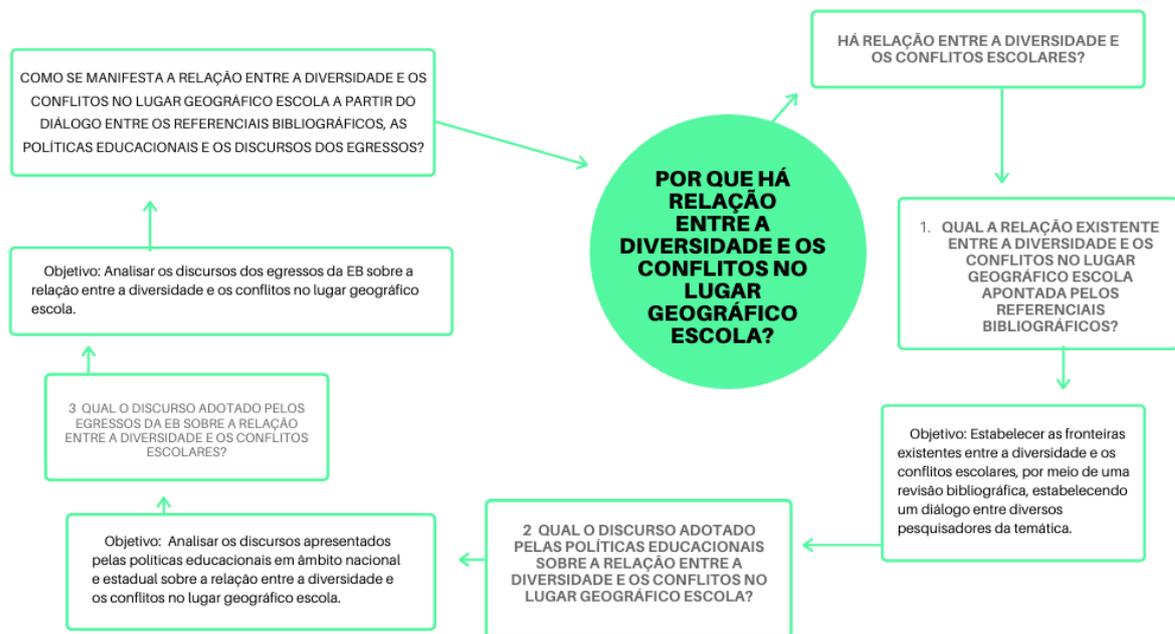
Fonte: Organizado pelas autoras, 2019.

A figura 1 representa o movimento realizado durante o percurso investigativo proposto na elaboração dessa dissertação. É um movimento cíclico e contínuo que se inicia com a problemática central e perpassa em cada capítulo, diferentes bases metodológicas procurando por respostas. Como esse contexto investigativo é dinâmico, vai ao encontro do tema central, mas a ele não se funde, tendo em vista sua dinamicidade.

A problemática central investigada nesta pesquisa tem desdobramentos em outros questionamentos pertinentes e necessários para uma interpretação mais complexa e contundente, conforme pode ser observado na figura 2:

Figura 2 - Organização da Dissertação a partir das perguntas e dos objetivos orientadores

PERGUNTAS E OBJETIVOS GERAIS DA DISSERTAÇÃO



Fonte: Organizado pelas autoras, 2019.

Essas articulações entre a vida pessoal e profissional conjugadas com as relações entre a diversidade e os conflitos ocorridos na escola, compõe a fronteira em investigação que tem como método a pesquisa qualitativa e como metodologia de análise de dados documentais e empíricos a Análise Textual Discursiva (ATD), que explicitamos na sequência.

UM ASSENTO METODOLÓGICO

A relevância desta pesquisa foi constatada ao buscarmos os principais descritores na BDTD⁷. A busca procurou identificar às produções vinculadas à

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20/04/2019

educação, relacionadas aos descritores “diversidade e conflitos escolares”. Na busca avançada selecionamos as produções cujo idioma fosse português, o que nos forneceu 688 resultados. Destes, analisamos aqueles cuja plataforma apresentava como assunto ‘educação’, que foram analisadas e sintetizadas na tabela 1, de acordo com a temática geral relacionada com o título e resumo:

Tabela 1 - Produções da base de dados da BDTD

Temática	Quantidade de publicações
Violência, indisciplina e resolução de conflitos	6
Jovens em conflito com a lei	2
Cultura e identidade	1
Gênero	1
Círculos restaurativos	1
Educação do campo – acampamentos e assentamentos	3
Educação sexual	1
Intolerância religiosa	3
Diversidade étnica	2
Outros (interdisciplinaridade, ludicidade, história da escola e redes colaborativas)	4

Fonte: Organizado pelas autoras, 2019.

A pesquisa identificou 19 dissertações e 05 teses, totalizando 24 publicações, defendidas entre 2007 e 2018. Os resumos das referidas produções foram lidos, a fim de encontrar alguma relação entre a diversidade e os conflitos na escola. Entretanto, tal relação não foi constatada. Cada uma delas trata especificamente das particularidades acerca da diversidade que se propõe.

Na sequência, realizamos uma busca com os mesmos parâmetros na rede Scielo⁸, que constatou quatro produções publicadas em 2001, 2004, 2014 e 2018, vinculadas à área de ciências humanas. Esses artigos encontram-se descritos na tabela 2, de acordo com a temática relacionada ao título e resumo apresentados.

⁸ Scientific Electronic Library Online. Disponível em <https://scielo.org/>. Acesso em 10/10/2019

Tabela 2 - Produções da base de dados do Scielo

Temática	Quantidade de publicações
Sexualidade e identidade na escola	1
Violência e formação de identidade	1
Desigualdades linguísticas no ensino de português	1
O corpo como instrumento de avaliação não verbal	1

Fonte: Organizado pelas autoras, 2019.

Nos artigos referenciados acima, embora as noções de violência, identidade, sexualidade e variação linguística, isoladamente pertençam ao universo tanto da diversidade, quanto da escola, ao analisarmos o contexto das produções, não conseguimos estabelecer relação entre essa diversidade e os conflitos escolares, fato esse que perseguimos com esta pesquisa.

Partimos do princípio de que a escola é constituída por diferentes sujeitos, portanto, é um lugar geográfico no qual e com o qual os conflitos são potencializados. Tais conflitos têm diversas motivações, mas o pano de fundo dessa análise são as questões da diversidade, que ao longo do tempo, vem ganhando destaque.

O método que apreende o conjunto investigativo é o qualitativo que, de acordo com Fernandes (1991), busca o significado presente nos discursos dos sujeitos a partir do contexto em que se encontram imersos. A metodologia para o estudo dos documentos selecionados e dos discursos dos alunos egressos da EB é a ATD, que nos permite analisar o tom dos discursos apresentados. Ao definirmos esse método como apropriado à nossa proposta de pesquisa, afirmamos que a partir dos discursos encontrados na legislação educacional bem como no discurso dos alunos, oportunizando identificar não só a relação entre os conflitos escolares e a diversidade, mas também compreender qual é e como é manifestada essa relação. Entendemos que a maneira como o discurso é apresentado pode ser o ponto principal para interpretar o contexto que estamos investigando. A busca por esses dados pode expor ideais e ideologias por vezes ocultadas.

Moraes e Galliazzzi (2011, p. 11) são pesquisadores que propõe a ATD por entenderem que, para as pesquisas qualitativas, é fundamental utilizar as análises textuais para “aprofundar a compreensão dos fenômenos” investigados, utilizando-

se da análise das informações obtidas, com rigor e critérios, cuja intencionalidade é compreender e “reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

É importante destacar que a escolha da ATD, como método de análise, se deu por ser flexível e nos permitir mergulhar na interpretação dos discursos apresentados, o que Moraes e Galiuzzi (2006, p. 122) definem como “um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. Para essa análise serão seguidos três passos principais: a unitarização, a categorização e a comunicação.

A unitarização é o primeiro passo e consiste em analisar os discursos separando-os em unidades significativas para a pesquisa, a partir dos conceitos e concepções encontradas nos textos ou respostas dos alunos, que tivessem relação e/ou fossem pertinentes a pesquisa. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 72) a unitarização se apresenta como “um processo de recorte e desconstrução de materiais de comunicação submetidos à análise qualitativa. Dele resulta uma ‘explosão de ideias’, movimento em direção ao caos capaz de possibilitar a emergência de novas formas de compreensão”.

O segundo passo, a categorização, é marcado pela definição das categorias que agruparão as unidades definidas no primeiro passo. Moraes e Galiuzzi (2011, p. 91), ressaltam que essa etapa é uma maneira de “aprender sobre os fenômenos investigados”, sendo que essas “novas compreensões necessitam ser produzidas ao mesmo tempo em que as aprendizagens se concretizam”.

A priori, utilizaremos o termo noções ao invés de conceitos, por entendermos ser mais próximo dos resultados que esperamos alcançar, já que o termo é mais abrangente e flexível. Maffesoli (2008, p. 7) afirma que “o conceito busca a verdade” já o termo noções “busca a semelhança: olhar longe para trás para olhar longe para frente”. O conceito transmite a ideia de algo pronto, enquanto a noção transmite a ideia de algo em construção.

Procuramos atentar, nos documentos e nos discursos dos estudantes, as noções de: diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão. A escolha desses termos se justifica, por entendermos que: os conflitos e as violências se configuraram na ação propriamente dita; a diversidade, elemento central de nossa pesquisa por supormos ser uma das causas das ações acima citadas; e a inclusão e a exclusão são as consequências das ações e\ou suas causas.

Após a leitura dos documentos e definição das cinco noções a serem abordadas, organizamos quadros, gráficos e figuras que contemplam as

definições/posicionamentos importantes a seu respeito, contidas em cada documento e nas respostas dos alunos. Diante de todos os resultados encontrados, realizamos uma análise individual e minuciosa de cada afirmativa, ao que classificamos em luminosa à medida em que apresenta relação com nossa pergunta de pesquisa e opaca, à medida que se distancia da resposta procurada.

O terceiro e último passo, a comunicação, se caracteriza pela convergência dos passos anteriores e será marcado pela sistematização de um 'metatexto', explicitando os resultados das interpretações obtidas nas etapas anteriores. Nessa etapa, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 44) "é importante compreender que a construção do metatexto é um processo reiterativo de construção", ou seja, poderão ser elaboradas e aperfeiçoadas diversas versões.

Apresentadas as percepções introdutórias, neste primeiro capítulo, trazemos uma reflexão conceitual a partir da interlocução com diversos autores/pesquisadores sobre a escola, que se materializa enquanto lugar geográfico, marcado pela coexistência de uma diversidade de sujeitos e de conflitos.

1 A DIVERSIDADE E OS CONFLITOS ESCOLARES EM QUESTÃO

Gestar uma vida é cheia de surpresas, desejos, dúvidas, medos e sonhos. Uma mistura de sentimentos instáveis que nos dão forças para continuar a caminhada, ao mesmo tempo em que nos questionam se daremos conta de tanta responsabilidade. O mesmo acontece com a pesquisa. É uma filha que está sendo preparada para vir ao mundo, na forma de dissertação, e requer compromisso e responsabilidade. Nesse sentido, pensar no desenvolvimento da vida/da pesquisa em questão exige que nos preparemos e estabeleçamos laços entre a teoria e a realidade empírica, entre o conhecimento e a vida.

Neste primeiro capítulo, questionamos qual a relação existente entre a diversidade e os conflitos ocorridos no lugar geográfico escola, teorizada pelos referenciais bibliográficos. Como apontamos anteriormente, as noções de fronteira enquanto elo relacional e de confronto, são marcadas por diferenças em todo encontro. Assim, este capítulo é organizado tendo presentes essas dimensões nas análises realizadas. Implicado a esse contexto, o objetivo deste capítulo é estabelecer as fronteiras existentes entre a diversidade e os escolares, por meio de uma revisão bibliográfica, estabelecendo um diálogo com diversos pesquisadores da temática. A fronteira é utilizada de maneira metafórica, pois sugere reconhecimento da capacidade de conceituação de cada tema em suas especificidades, ao mesmo tempo em que estabelece certas relações entre eles. Essa área de fronteira é lugar de “confrontos⁹” (ANDREIS, 2014, p. 19), no qual se materializa esta pesquisa.

Por isso, organizamos este capítulo em duas partes. Na primeira (1.1) abordamos a escola enquanto lugar geográfico, subdivididas entre as reflexões do lugar geográfico enquanto fronteira (1.1.1) e a diversidade no contexto escolar (1.1.2) e na segunda parte (1.2) analisamos os conflitos escolares e as relações com a diversidade.

1.1 A ESCOLA ENQUANTO LUGAR GEOGRÁFICO

⁹ Confronto é um termo elaborado por ANDREIS (2014, p. 19) a partir da conexão entre confronto (confronto) + encontro, que define a “presença de confronto em todo encontro”.

Definir geograficamente o termo lugar é complexo, pois nos leva a múltiplos entendimentos relacionados a diversas correntes teóricas. Um primeiro apontamento é para esclarecer que lugar geográfico não é apenas um local. Apreende um complexo que envolve modo de abordar as especificidades que resultam das relações multiescalares e sempre em construção.

Uma definição de lugar o relaciona com identificação e pertencimento. É uma perspectiva fenomenológica que nos remete aquele com o qual nos sentimos pertencentes. Este lugar é estudado por Buttner (1985b, p. 228), como “o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”. Esta definição, embora importante e válida, não é considerada como central no contexto desta pesquisa, pois a escola, nosso lugar de pesquisa não requer identificação ou aceitação dos alunos. Em outras palavras, o aluno é inserido nela, independentemente de sua vontade. Nas palavras de Andreis (2014, p. 76) a “escola é um espaço-tempo criado para, arbitrariamente, ensinar e aprender”.

Neste aspecto, a escola é uma instituição criada para ser um ambiente artificial onde se concentram uma diversidade de sujeitos. Ela foi criada para promover esse encontro de iguais, mas também de diferentes. Iguais na condição de seres humanos, estudantes, com alguns objetivos em comum, mas diferentes em suas características físicas, sociais, econômicas e culturais. Marques (1996, p. 102), a cita como “o mundo dos possíveis, o remoto, o ausente, o ainda obscuro, o objeto do desejo, as intencionalidades amplas e arrojadas da fantasia”. Esse lugar “escola”, criado para tirar o sujeito de seu lugar “familiar” é entendido como um ponto no qual se confroencontram diferentes sujeitos, intencionalidades e ações que interagem.

Confroencontro, que antes já mencionamos, é um termo cunhado (ANDREIS, 2014, p. 19) para definir a “presença do confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica”. Nele fica claro que todo encontro pressupõe um confronto, que pode assumir diferentes significações, positivas e negativas. O confroencontro evidencia as diferenças, as divergências, as contradições, comuns no ambiente escolar e que podem também se tornar instrumentos de ensino e de aprendizagem. O confronto é entendido como necessário e positivo, pois é a partir desse embate que se estabelecem análises, reflexões e ponderações.

Entendemos o lugar como todo espaço-tempo, geográfico e histórico, onde se confroencontram sujeitos e objetos em interação. Neste caso, a escola é um lugar

específico onde acontecem conflitos, pois os sujeitos que nela se encontram são singulares, diferentes, diversos. Para Andreis (2014, p. 23) “o encontro [...] do professor com alunos e estes entre si, são confrontos nos quais a vida escolar é o centro”. É o centro desta pesquisa que busca estabelecer as relações existentes na fronteira entre o lugar escola e o cotidiano de suas relações com a diversidade e os conflitos escolares.

Num sentido pós-crítico, podemos afirmar que a escola é um lugar geográfico com identidades múltiplas, marcadas por conflitos ocorridos em seu interior, pela existência de uma diversidade de relações. Para Massey (2000, p. 183-184), o lugar não apresenta uma única identidade, pois está repleto de conflitos internos. As características específicas de um determinado lugar resultam “de uma mistura distinta de relações sociais externas e locais”. Tais “relações se interagem com a ajuda da história acumulada do lugar, produto de camadas sobre camadas de diferentes conjuntos de elos e vínculos locais e com o mundo exterior”. A escola por si só é esse lugar marcado por características próprias e que interagem com o mundo aquém de suas fronteiras, ou seja, o lugar não tem um sentido único para todos, do mesmo modo como as pessoas são diferentes entre si.

Para Massey (2000, p. 184), a escola é “um lugar de encontro”: encontro de diferentes sujeitos, histórias, estilos de vida, culturas e saberes. Nesta perspectiva, para ela ao invés de pensar o lugar como uma área delimitada por uma fronteira, pode-se pensá-lo “como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais”, o que “permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local”.

Milton Santos (2005, p. 156), entende o lugar enquanto “condição e suporte das relações globais”, concebido como expressão das especificidades que o compõe. Neste sentido, “certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161). Essa consciência de mundo nos permite entender as relações entre os diferentes sujeitos que o compõe, pautando em seu modo de ser, seus entendimentos e saberes.

Para Cavalcanti (2005, p. 3320), pesquisadora do ensino de Geografia, “cada lugar assume as marcas que lhe permitem construir a sua identidade”, um lugar entendido enquanto local em que se estabelecem relações entre pessoas e coisas, naturais e não naturais, humanizadas e construídas, criando um contexto específico

com significado único. Nesse sentido, Santos (1996, p. 252), sintetiza poeticamente esta ideia, afirmando que “cada lugar é a sua maneira o mundo”. Nessa perspectiva, outro olhar é trazido pela também estudiosa do ensino de Geografia Callai (2004, p. 2), que propõe o lugar enquanto espaço resultante da atividade cotidiana das pessoas, marcado pela história de vida de cada um, ou seja, “é a vida de determinados grupos sociais, ocupando certo espaço num tempo singularizado”. Esta dinâmica acaba dando “feição ao lugar”. Este lugar “é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro” o que possibilita resgatar “os sentimentos de identidade e de pertencimento”.

Para a geógrafa Doreen Massey (2012a, p. 126) o que concede ao lugar especificidades é “o fato de que vai sendo construído a partir de uma constelação determinada de relações sociais, encontrando-se e entrelaçando-se em um local particular”. Em nosso caso, esse local particular seria o lugar escola, envolvido numa trama de relações sociais tensas e intensas, manifestadas a partir das relações entre os diversos atores que compõe este ambiente.

Já para o geógrafo Milton Santos (1999, p. 65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”. A escola se insere neste contexto, pois apresenta uma identidade própria que a define, enquanto espaço de produção e reprodução do conhecimento, constituindo-se como resultado de uma construção social. Neste sentido, Callai (2004, p. 6) expressa que “cada lugar é a seu tempo e a seu modo, uma mistura de características próprias” e das influências exteriores/externas, oportunizando que o global se evidencie no local, logo, esse lugar escola também é global.

Neste aspecto, esta pesquisa, não se restringe a uma determinada escola. Pesquisamos um problema, relacionado a um lugar específico, que chamamos de lugar escola, que não é um lugar isolado, e, por isso, exige de nós um “olhar do universal e das singularidades” (CALLAI, 2004, p. 6).

Em diálogo com os diferentes apontamentos dos pesquisadores, a conceituação de Massey (2008, p. 203) abraça essa noção assumida como lugar geográfico, pois a pesquisadora textualiza que

[...] o que é especial a respeito do lugar não é algum romantismo de uma identidade coletiva preconcebida ou de uma eternidade das montanhas. Ao contrário, o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de “entãos” e “lás”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano.

Os alunos “acabam juntos” na escola e tem o “inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora” que é implicado para além dos muros da escola, em outras palavras, tem outros tempos ou “entãos” e outros lugares ou “lás” nele envolvidos. Essa negociação é resolvida pelos alunos, como confrontos com aquilo que eles compreendem naquele contexto espaço-temporal.

Compreender o lugar escola, nesta relação local-global, permite avançar ao investigar as relações existentes entre os conflitos escolares e a diversidade, a fim de compreender como se manifestam tais conflitos, suas motivações e consequências. Esse conjunto que resulta em um lugar geográfico múltiplo, relacional e sempre em construção (MASSEY, 2008), remete a pensar acerca da fronteira com as funções da escola, que envolvem ensinar e estudar. E estas, são características específicas da educação escolar, que consideramos em diálogo com a noção de fronteira.

1.1.1 O lugar enquanto fronteira

Os recortes estabelecidos para esta pesquisa levam em consideração a escala de análise. Ao definirmos o lugar escola, não analisamos uma escola como isolada. Assumimos a importância da tríade que coaduna o local-regional-global por compreendermos ser o lugar geográfico produto e produtor de mundo.

Na concepção de Callai (2003, p. 59) “para que a análise seja capaz de dar conta das explicações do conjunto e do fenômeno estudado, como um todo” além de explicações e constatações mais gerais, “há que se incorporar os outros níveis de análise: o local, o regional e o global”. Embora esta pesquisa não aborde uma escola em específico, trabalha com a escola numa concepção universal, enquanto instituição, mas também aborda o local e o regional através das especificidades sobre o lugar escola encontrada nas falas dos participantes da pesquisa, ou seja, “os fenômenos acontecem no mundo”, escola enquanto instituição global, “mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado ‘local’”, ou seja, as

escolas de origem de cada um dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Isso significa dizer que, os resultados encontrados neste recorte, tem relação com o todo.

Há vários sentidos para conceituar e compreender a noção de fronteira. Para Raffestin (1993, p. 165), “desde que o homem surgiu, as noções de limites e de fronteiras evoluíram consideravelmente, sem nunca desaparecerem”. A fronteira pode ser a linha tênue que separa dois ou mais lugares, como também, pode ser entendida como o ponto onde estes lugares se encontram, interagem e se complementam. Devido à sua complexidade e importância, o termo fronteira é utilizado de maneira metafórica ou simbólica para representar esses limites ou encontros, como é o caso das fronteiras sociais ou fronteiras econômicas. Nesta linha de raciocínio, para Machado (1998, p. 41-42) “a fronteira pode ser um fator de integração” diferente do limite que é visto como “um fator de separação”.

Assim, este lugar escola é marcado pela existência de uma fronteira a ser investigada, que se constitui a partir da relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Definir fronteira enquanto conceito geográfico é complexo. Na perspectiva desta pesquisa, devemos olhar a fronteira na relação com o lugar escola, como lugar de confronto, não como limite ou barreira, o que Raffestin (1993, p. 167) define como “uma zona camuflada em linha”.

A fronteira em questão envolve relações multirreferenciais e multidimensionais, que se realizam em um lugar. Multiplicidades coexistindo em permanentes relações com outros lugares e com mundo, como refere Massey (2008). Por isso, o lugar geográfico escola é entendido como fronteira em confronto e, também, a temática pesquisada envolve a fronteira entre a diversidade e os conflitos escolares.

Trata-se de uma fronteira como diálogo. E o “diálogo tem como pressuposto um oposto que não é fim nem fechamento, é continuidade e vínculo, uma fronteira cujo limite se realiza como elo” (ANDREIS, 2014, p. 64). É importante compreender esta ligação fronteiriça entre diversidade e conflitos escolares, marcada pelo confronto no lugar geográfico escola. Este, é marcado por uma complexidade que envolve de um lado uma diversidade de sujeitos, de saberes, de condições socioeconômicas e históricas e, de outro, conflitos manifestados nas mais diferentes formas, quer sejam psicológicos ou físicos, de ideias, concepções de mundo e de vida, violentos ou não.

1.1.2 A diversidade no contexto escolar

A escola se constitui como um espaço de aprendizagens, reunindo uma diversidade expressiva de alunos, com características peculiares no que tange a níveis de conhecimentos e maneiras de aprender, condições socioeconômicas, culturais, étnicas, religiosas, sexual, de gênero, entre outras. Trabalhar com essa multiplicidade de sujeitos, diariamente, é um desafio constante e exige abertura ao diálogo, maturidade e atualização profissional incessante.

Essa diversidade enriquece o ambiente escolar, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, em função da multiplicidade de saberes, vivências e experiências envolvidas nessa relação, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, tendo em vista que o universo escolar é muito complexo e a centralidade da escola está na atividade de ensinar e de aprender. Por outro lado, essa mesma diversidade pode dificultar a atenção na escola devido a toda a complexidade existente que a leva a não dar conta de atender de maneira adequada e satisfatória cada especificidade, podendo assim contribuir com a naturalização das relações sociais estabelecidas dentro dos limites escolares e, automaticamente estendida a sociedade.

Libâneo (2012, p. 23) destaca, apoiado em ideais pedagógicos de base humanista, que “formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva”. Ressalta, porém, que o problema está em considerar a socialização no “sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”, razão pela qual a noção de “igualdade (direitos iguais para todos) é substituída por equidade (direitos subordinados à diferença)”. A igualdade de direitos pressupõe dizer que todos têm os mesmos direitos. Embora verídica a afirmação, garantida no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, sabemos que ao longo da história os sujeitos não tiveram os mesmos tratamentos, as mesmas oportunidades e acessos. Já a equidade, se distingue pelo fato de sugerir tratar cada sujeito conforme suas desigualdades, colocando-os em condições semelhantes, conforme podemos observar na figura 3:

Figura 3 - Diferença entre igualdade e equidade



Fonte: Blog Programa Elas, 2019. Disponível em: <https://programaelas.com.br/diferenca-de-equidade-e-igualdade-de-genero/>

A figura 3 nos remete a pensar que não se trata de proferir um discurso afirmando que todos têm direitos iguais, se não forem levadas em consideração as suas especificidades e as garantias de que cada um deverá ser tratado de acordo com essas particularidades. A questão principal é que todos tenham as mesmas condições ao final do processo e não no início, já que o caminho é longo e existirão obstáculos intransponíveis para aqueles que não receberem condições e oportunidades adequadas às suas necessidades, devido a toda trajetória que, historicamente, impôs limitações e dificuldades de acesso.

Nesse contexto, Libâneo (2016, p. 56) ressalta que não faz sentido falar em “superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito as diversidades”, se estas estiverem excluídas “de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais”. Ou seja, é necessário associar o respeito e a valorização das pessoas à necessidade de aquisição do conhecimento, considerando que se tem propagado uma visão de “educação tão ampliada que dilui a centralidade da escola enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral”, destacando o que estamos acostumados a ouvir nas salas dos professores, de que a escola tem absorvido uma série de atribuições que a ela não compete, “convertendo-se num lugar desfigurado, indiferenciado, sem identidade”.

Ao ser relegada à escola a tarefa de dar conta de atender as diferentes demandas sociais, ela acaba tendo (re)configurado seu papel de ofertar educação formal. Nesse aspecto, continua Libâneo (2012, p. 56) argumentando que a escola acaba sendo reduzida a um local de acolhimento às diversidades socioculturais a serviço de “projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda” diluindo assim “seu papel de promover, [...] o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes”, além do “desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos”. Se por um lado a escola perde identidade, por outro se sente pressionada a atender as necessidades vigentes de seus alunos.

No lugar geográfico escola, de acordo com Charlot (2005, p. 136) é necessário que funcionem, concomitantemente, dois princípios, “o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos”. Os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança, o qual, Santos (2006) se refere como o direito de ser iguais quando a diferença inferioriza e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza. Em outras palavras, criar condições para que as pessoas se encontrem em situações de igualdade e não necessariamente utilizar algum padrão como se os indivíduos fossem fruto de uma produção em série.

Não se pode negar ou ocultar, segundo o que nos aponta Dayrell (1996, p. 05), que a diversidade da escola é marcada pelo “reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais” em razão das “experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola”. Razão pela qual se faz necessário conhecer a realidade e o histórico do aluno, pois tratar de maneira igual os desiguais só reafirma “a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”. Compreender os alunos em suas individualidades é um caminho possível para começar a “superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado”, permitindo “compreendê-lo na sua diferença” com determinada história de vida, ideais, “valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”. Ou seja, os alunos são sujeitos sócio-históricos e culturais e trazem consigo conhecimentos prévios oriundos de suas vivências e convivências.

A PCSC (1998, p. 72-73) faz um alerta importante ao destacar o fato de que a escola, enquanto instituição apresenta dificuldade de “acolher a diversidade”, tanto das pessoas que “apresentam sinais físicos de anormalidade” quanto daquelas que não tem “um perfil acadêmico considerado normal”, em razão de desejar certa

homogeneidade, “traduzindo em suas propostas teórico-metodológicas e em suas relações intersubjetivas a incapacidade de trabalhar com a diferença”, fato que pode ser verificado, geralmente em planos de aulas, atividades e avaliações padronizadas e inflexíveis. Esse documento será estudado no capítulo 2, mas como contempla a diversidade em seus diferentes cadernos, principalmente em sua última edição, aqui nos auxilia a compreender o tema.

Nessa linha de raciocínio Moreira e Candau (2003, p. 163-164) reforçam que na escola se manifestam preconceitos e discriminações de diferentes tipos, mas que “a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade”, o discurso comum de que todos são iguais e têm os mesmos direitos. É preciso superar esse discurso, reconhecer que o preconceito e a discriminação existem e que “precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados”, sob condição de a escola continuar a serviço da “reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade”. Em outras palavras, não reconhecer a existência do preconceito e da discriminação não faz com que eles deixem de existir. É fundamental reconhecer não só sua existência, mas a necessidade de aprender a lidar com eles.

Ao investigar as relações existentes entre os conflitos e a diversidade na escola, é essencial trazer para a discussão conceitos e especificidades sobre essa temática. É preciso compreender de qual diversidade estamos falando e porque acreditamos que ela seja motivação de boa parte dos conflitos escolares.

Por isso, utilizamos a PCSC (2014, p. 54) para pensar a diversidade enquanto “característica da espécie humana”, já que nos constituímos enquanto seres diversos nos aspectos físicos, biológicos, históricos, culturais, sociais e econômicos, o que “nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades”. Em síntese, “diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas”, cujas relações sociais e culturais contribuem para a formação “de sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências”.

É na inter-relação de saberes com as diferentes áreas do conhecimento que a

EB deve se efetivar. Deparamo-nos diariamente com a necessidade de trabalhar os conceitos acima citados, muitos deles essenciais para essa pesquisa como direitos humanos, ética, direito à diferença, identidade, vulnerabilidades, preconceitos, discriminação, equidade, identidade de gênero. É nessa rede de conceitos entrelaçados que o respeito à diversidade se solidifica e o conhecimento se constitui.

A escola é um lugar geográfico onde há uma diversidade de indivíduos pertencentes a diferentes grupos e origens: étnica, social, sexual, religiosa, entre outras, cuja socialização é inerente. Inevitavelmente, nestas relações sociais há a existência de certos estranhamentos entre os pares, motivados, principalmente, pela multiplicidade de pessoas e modos de ser e entender o mundo. Nestes, podem estar implicados fatores relacionados ao preconceito e a discriminação, que de acordo com Duschatzky e Skliar (2000, p. 164) estão marcados por “estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas”. Esses estereótipos são imagens, modelos ou ideias que são atribuídas por nós ou por outros a pessoas, situações, comportamentos ou mesmo estilos de vida, considerados como corretos, aceitáveis ou ideais e que, geralmente, encobrem o preconceito e a discriminação, e não chegam a ser questionados. São rótulos atribuídos às pessoas e aos grupos sociais que os categorizam como produtos padronizados, que são descartados quando não atendem às expectativas criadas.

Sabemos que “as lutas [...] pelo respeito a diversidade tem sido constantes” mas “o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias [...] é uma realidade tão persistente quanto naturalizada”. Essas [...] “discriminações [...] são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira” e “a escola, infelizmente, é um deles” (FREIRE, SANTOS, HADDAD in BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 9). Tal constatação nos faz refletir sobre a necessidade de rever, avaliar e reavaliar como se estabelecem, no âmbito escolar, as relações pautadas no respeito à diversidade, procurando superar (pré)conceitos, oriundos, da falta de conhecimento ou herança cultural, tendo claro que somos todos sujeitos da diversidade¹⁰ e devemos, por isso, respeitar e ser respeitados.

¹⁰ Embora sejamos todos sujeitos da diversidade, utilizaremos essa denominação para referenciar todas as pessoas ou grupos que vivem ou viveram “processos de preconceito e discriminação” em qualquer âmbito ou forma. (SC, 2014, p.57)

A PCSC (1998b) apresenta uma reflexão sobre as relações escolares no que tange a essa diversidade, e refere que ela deve ser vista enquanto recurso e não como um problema às aulas. Nessa perspectiva, argumenta que a existência em um mesmo espaço, de múltiplos sujeitos, é uma possibilidade de trocas de saberes, de conhecimento. Propõe que, assim, ampliam-se os horizontes, também, para a compreensão das relações humanas, com um olhar para a heterogeneidade, que vai além do que se convencionou como padrão de normalidade, isto é, grupo de sujeitos com características semelhantes: disciplinados, estudiosos, brancos.

A heterogeneidade é definida por Rego (1995, p. 88) como importante para a escola e as relações na sala de aula, tendo em vista o fato de que “os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor)” favorecem o desenvolvimento dos alunos. A pesquisadora esclarece que essa diversidade é do aluno, mas, também, do professor, e que é nessa multiplicidade de saberes que podemos ampliar nosso conhecimento.

É preciso observar que essa diversidade de saberes é enriquecida também onde acontecem as relações e não apenas com quem. Massey (2008, p. 29) reconhece que o próprio espaço é um “produto de inter-relações”, em outras palavras, nele há a “possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, [...] na qual, distintas trajetórias coexistem”. Socialmente, a produção do espaço se dá por essa “coexistência da heterogeneidade”, condição essencial para a produção de mundo. Esta relação que se estabelece de maneira simultânea entre diferentes sujeitos num mesmo espaço amplia conhecimentos de vida e de mundo.

Há aproximadamente duas décadas, segundo Gomes (2010, p. 146), as questões da diversidade se tornaram mais intensas nos debates para a elaboração de políticas públicas. Para a autora, isso ocorreu em função das exigências feitas pelos movimentos sociais organizados de “incorporação do reconhecimento e respeito às múltiplas expressões da diversidade na política educacional”, que entendem a diversidade no contexto escolar “como um direito e não mais como um tema transversal ou uma questão a ser discutida e localizada nas modalidades de educação”. A questão da diversidade é ampla e deve ser considerada na formação integral do sujeito e não de maneira pontual, como sempre foi encarada, pois “negros, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres, populações ribeirinhas,

população LGBT, pessoas com deficiência e população do campo”, tem suas histórias marcadas “pela desigualdade e discriminação nos padrões de trabalho, de poder, de conhecimento, de distribuição da terra, do espaço e da riqueza nacional”. Segue apontando que, para estes, o direito a educação não se materializou de fato, por estar vinculado às práticas históricas de discriminação e segregação.

O documento final da CONAE¹¹ (BRASIL, 2010, p. 130) apresenta a diversidade “como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder”. O grande problema existente está na classificação dos sujeitos e grupos que acaba enaltecendo uns em detrimento de outros. O documento expressa ainda a necessidade de “compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais”, pelo contrário, devem seguir juntas, se fortalecendo. O agravante está na maneira como as diferenças são tratadas pela sociedade em geral que, reiteradamente, também por desconhecimento da diversidade age, com discriminação acentuando e propagando-a através da “conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo” (BRASIL, 2010, p. 128).

Esse direito à diversidade e à luta pela superação das desigualdades, são dimensões implicadas na mesma problemática. Não se trata de gostar, mas respeitar a historicidade e a geograficidade do outro, que é único. Precisamos conhecer e respeitar as especificidades, a fim de amenizar a hierarquização imposta, ensinada e naturalizada ao longo das gerações. Entendemos que somos sujeitos de aprendizagens, portanto, a discriminação é apreendida pelos sujeitos por diversos fatores e espaços e certamente a escola e a família deles fazem parte. Se, aprendemos a discriminar, também podemos aprender a respeitar. Apropriamo-nos aqui de perspectivas Vigotskianas (1988) para dizer que a aprendizagem é social em razão da interação dos sujeitos com seus semelhantes e com o mundo. Somos sujeitos únicos, mas nossa natureza é social.

Conforme viemos apontando, a escola é um espaço de conhecimentos, em que se estabelecem relações de convivência social das mais diversas, e, por essa razão, deve se orientar e ter atitude de respeito às individualidades e especificidades de cada sujeito a ela pertencente. Nela, a diversidade de sujeitos e suas diferenças

¹¹ Conferência Nacional de Educação

se confrontam constantemente e se socializam. Nesse confronto se manifestam e se destacam as relações de poder.

Essa contundência das relações de força, na escola, é discutida por Fleuri (2003, p. 31) ao referir que a educação escolar “passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos” que se relacionam aos diversos “contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades” tornando o ambiente mais criativo e formativo a partir dos “movimentos de identificação subjetivos e socioculturais”. Notamos que o pesquisador refere que a relação existente entre os diferentes sujeitos, suas origens, vivências e experiências contribuem para a formação do grupo, a partir do reconhecimento destas características como fundamentais na formação do ser humano.

Nesse tensionamento das relações no âmbito escolar, Junqueira (2009, p. 161), alerta ser “preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades”. Assim reproduz padrões sociais e perpetua concepções e valores. Podendo, então, naturalizar as relações autoritárias e a opressão hierarquizada, ratificando divisões sociais e legitimando poder e recursos.

Ao reproduzir padrões socialmente impostos reconhecemos um autoritarismo disfarçado de discursos pelo bem de todos, pela honra ou pela preservação da família. Quando nos submetemos a estas formas de poder, estamos reconhecendo não só nossa inferioridade, mas também nossa incapacidade de tomarmos nossas próprias decisões e manifestarmos nossas convicções.

Nessa contextualização, há que se concordar com Skliar (1999, p. 22): “a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade”. Isso quer dizer que, “as diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe (...) não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades” (BHABHA, 1998, p. 220). Este escalonamento das diferenças coloca alguns numa posição de superioridade.

Ampliando essa discussão, Lionço e Diniz (2009, p. 47) ressaltam que “a escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados, [...] é também uma experiência potencial de revisão crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias”. Os autores são categóricos ao afirmar

que os temas como a “discriminação por raça, sexo ou deficiência” devem ser constantes nas agendas de formação escolar.

A escola pode auxiliar a modificar a cultura da discriminação e do preconceito. Madureira (2007, p. 60), destaca que “as pessoas [...] aprendem as lições do preconceito e da discriminação com seus pais, suas mães, seus (suas) professores (as), com a mídia. Acabam por internalizar o que nossa sociedade não quer ver ou admitir”. Logo, por trás de uma criança que manifesta um discurso preconceituoso há toda uma estrutura – familiar, social e cultural, disseminando ideais de discriminação, conscientes ou não. Essa condição não se justifica, pois quem ensina, pode ensinar diferente.

O preconceito caracteriza-se por ser uma ideia que temos sobre pessoas e situações, antes mesmo de conhecer, de saber, de se informar, podendo perpassar entre as gerações. Amaral (1998, p. 17) ressalta que para ocorrer necessita de dois elementos essenciais conjugados: primeiro “uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém)”, associada ao “desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles”. Em poucas palavras, significa não conhecer ou não gostar e mesmo assim manifestar uma opinião negativa.

A autora destaca ainda, “que as ações e os comportamentos discriminatórios, dirigidos a um alvo específico (pessoas ou grupos significativamente diferentes), concretizam-se em relações interpessoais mediadas por estereótipos” (AMARAL, 2002, p. 237). Nesses estereótipos estariam enquadrados todos aqueles que fogem à regra daquilo que se convencionou chamar de “normalidade”. Essas diferenças parecem materializar-se em marcas na vida das pessoas, o que a autora (2002, p. 238) chama de estigmas e que não tem relação com as características étnicas, sociais, físicas, sexuais, “mas sim à leitura social que delas é feita no contexto das relações interpessoais [...] que [...] se explicitam a partir dos posicionamentos de dois atores sociais: o estigmatizador e o estigmatizado”. É fundamental destacar que graves consequências resultam desses estigmas, como “a desumanização/coisificação daquele que o recebe e há a potencialização daquele que o impinge”, como se o estigmatizado fosse o próprio erro em pessoa e o estigmatizador o certo ou acertado.

Essa ideia já havia sido apontada na PCSC (1998c, p. 72). O documento ressalta que, ao longo dos anos, as sociedades vêm criando meios de categorizar as

peças, a partir de características consideradas como “normais” e estas seriam resultados de “construções históricas e culturais que se elaboram a partir de padrões previamente estabelecidos por um determinado grupo social”. Refere que, aqueles cujas características fogem a esse padrão acabam ficando em “desvantagem e descrédito, transformando-se em estigmas (marcas/impressão) associados a um determinado tipo de indivíduo”. O documento exprime a concepção de que tanto o estigmatizado quanto o estigmatizador são “perspectivas [...] geradas em situações sociais” e o que muda não são as características das pessoas, mas os olhares e concepções que se tem delas.

Neste sentido, é preciso que, enquanto profissionais da educação, tenhamos todos um olhar mais atento para a diversidade, a fim de não continuar reproduzindo a discriminação, ou ocultando-a. Louro (2004, p. 27), afirma que “no espaço da educação, [...] os sujeitos que [...] escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade” serão considerados como minoria e deixados “à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria”. Ressaltando que, cabe incluir nessa sequência as condições socioeconômicas, a religiosidade, as questões étnico-raciais, entre outros.

Essa concepção também é abordada por Glat (2000, p. 18) que vê “a escola pública” como “um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. O aluno normal ou ideal, provavelmente seria o fruto da herança europeia: branco, cristão, disciplinado. É urgente nos autoquestionarmos sobre que escola é possível termos, levando em consideração a realidade social, econômica, étnica, cultural e, em síntese, humana. Adorno e Horkheimer (1978, p. 47) apud SILVA (2015, p. 368) afirmam que, “mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros, antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação”. Nesse aspecto, é fundamental analisar e refletir sobre as formas como acontecem essas relações no universo prático do interior das escolas, na relação aluno-aluno, isto é, como estes se consideram e se tratam mutuamente. São semelhantes no sentido que diz respeito ao gênero humano, pois todos são diferentes, únicos.

Pensar na realidade das escolas, em seus conflitos cotidianos, motivados ou não pelas questões da diversidade, passa pelo fato de reconhecer que a sociedade

brasileira é multicultural, logo, o que se convencionou chamar de minorias, é bem na verdade a composição total da população brasileira, já que somos todos frutos de uma grande mistura étnica, cultural, social e política, com concepções e padrões de vida diferenciados entre si.

É importante que a comunidade escolar tome conhecimento das dificuldades diante do tema, para que questões teóricas, leituras e discussões referentes à diversidade, possam ser efetivadas e possibilitem novos olhares para a educação. Reconhecer que esse lugar escola é marcado por esta multiplicidade de pessoas, saberes, histórias e vivências é importante para começarmos a desmistificar esse padrão de normalidade historicamente imposto e naturalizado.

Neste primeiro capítulo estamos discutindo a diversidade e os conflitos escolares através de um diálogo com diversos pesquisadores. Iniciamos analisando a escola enquanto lugar geográfico (1.1), tendo sido oportuno subdividi-lo para facilitar a reflexão: o lugar enquanto fronteira multiescalar (1.1.1) e a diversidade no contexto escolar (1.1.2). Assim, no próximo item continuaremos nossa interlocução, abordando os conflitos escolares e as relações com a diversidade (1.2).

1.2 CONFLITOS ESCOLARES E AS RELAÇÕES COM A DIVERSIDADE

O lugar escola, por sua configuração, favorece e visibiliza os conflitos por promover a reunião de crianças e adolescentes em diferentes processos de aprendizagem num mesmo espaço. Conforme viemos apontando, a escola é lugar geográfico no qual as multiplicidades coexistentes, são condição de existência institucional. A escola é lugar geográfico concebido enquanto fronteira onde se confrontam as diferenças. Assim, a ocorrência dos conflitos no ambiente escolar é muito frequente, razão pela qual é necessário que todos estejam preparados não só para tomar uma atitude na hora em que acontecem, mas, também, de maneira geral, para encontrar alternativas que caminhem para aprender a respeitar as diferenças ao longo do processo.

É importante um olhar atento ao modo como acontecem os conflitos, tentando entender suas motivações, pois isso auxilia para investigar nossa hipótese acerca da relação entre diversidade e conflitos. A motivação para os conflitos tem peculiaridades e identificá-las nos permite compreender concepções preconceituosas e discriminatórias que movem os sujeitos numa sociedade investida

de pseudotolerância, cuja evidência se materializa em piadas, ditados populares, frases de efeito, proferidos com certa naturalidade.

Compreender como os alunos encaram a diversidade, o que pensam sobre as questões de gênero, orientação sexual, raça, religião, trabalhadores do campo, quilombolas poderia ser a chave para compreendermos o motivo dos conflitos, já que de maneira geral, de acordo com Silva (2010, p. 7) a violência em qualquer de suas formas ocorre de maneira “intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas”, sendo usados como simples “objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas”. O que aponta Silva (2010) tem relação com o que Bhabha (1998) traz e que antes referimos do problema da hierarquização das diferenças que reforçam as desigualdades.

Nossa hipótese de pesquisa parte do pressuposto de que os conflitos são motivados por situações específicas, relacionadas ao preconceito e a discriminação, ao que chamamos de diversidade, enrustidas de certo padrão de “normalidade”. Neste aspecto, Estevão (2008, p. 509) corrobora com este argumento ao afirmar que a motivação dos conflitos poderia estar relacionada entre outros fatores com a “falta de alguma homogeneidade do grupo-turma”, em outras palavras, aqueles que se sobressaem em suas diferenças, que fogem à regra do que se considera como padrão, poderiam ser considerados alvos potenciais dos conflitos. Difícil, contudo, é identificar o que pode ou não ser considerado como normalidade, já que esse é um conceito relativo e complexo.

Tais conflitos podem ser entendidos de acordo com Chrispino (2007, p. 16) como formas de divergência ou discordância de opiniões e ações e conseqüentemente da falta de comunicação e diálogo, ganhando, normalmente, evidência quando resultam em violências diversas. Para o autor, de um lado a educação permite o acesso de todos, por outro lado não está preparada para essa realidade, tendo em vista que no passado, “a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados”. O tempo passou, a sociedade mudou, mas a escola não, e, “com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências [...] expectativas, [...] sonhos, [...] valores, [...] culturas e [...] hábitos [...]”. Nesse aspecto, enquanto escola, não estamos conseguindo dar conta de atender essa diversidade de sujeitos. O educador é enfático ao afirmar que “este

conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta”. Isto é, os conflitos existem, podem ser motivados pela diversidade e intensificados por não serem trabalhados de maneira adequada. Chrispino (2007, p. 17) ressalta que a escola ainda tem a visão de “um tipo padrão de aluno”, tendo regras gerais na expectativa de que os alunos a elas se enquadrem. Contudo, “quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião”.

Para o enfrentamento do problema, Araújo (1998, p. 44) refere ser necessário que a escola abandone o modelo acima citado, “tratando como iguais os diferentes”, e incorpore “uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto nas relações interpessoais”, em outras palavras, fazer cumprir o princípio constitucional da igualdade tratando os desiguais na medida de sua desigualdade, para que tenham as mesmas condições.

Contudo, para Candau (2011, p. 02) “as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver”, mesmo que se manifestem “em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”, pois a escola “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. Toda essa variedade de manifestações “explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar”. Para Ferreira (2001 apud CANDAU 2011, p. 242) essas evidências apontam para o fato da escola pública ter recebido como herança a missão de “criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei” e nesse aspecto, sendo todos os cidadãos iguais, a escola deveria homogeneizar as crianças, independentemente de suas origens ou características. Para a Candau (2012, p. 238), o que vemos é a igualdade sendo abordada “como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso”. Em geral, todas as práticas adotadas pela escola, “desde o “uniforme” até os processos de avaliação, [...] parecem [sic] contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas”. Diante disso “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural”, marcado pelo que Luisa Cortesão (1999) intitula de “daltonismo cultural”. Os professores daltônicos culturais são definidos por Cortesão (2012) como aqueles que concebem a sala de aula como um

aglomerado de alunos, homogêneos em relação aos saberes, problemas ou áreas de interesse. Tal fato pode soar estranho, mas na prática é comum ouvirmos esse tipo de discurso.

Nossa análise aponta para o fato de que há uma relação como limite entre a diversidade e a hierarquização das diferenças que precisa ser considerada para o enfrentamento das desigualdades. Enquanto fronteira, o que deve ser assumido é o elo entre os diferentes e não a hierarquização.

Ao dialogar com diversos autores/pesquisadores sobre a relação entre a diversidade e os conflitos escolares e conceber que estes existem, motivados por diferenças no modo de ser, pensar e agir, vinculados àquilo que determinado grupo, independentemente de sua composição considera como normalidade, no próximo capítulo faremos uma articulação com a legislação educacional vigente. Nele, faremos o estudo das políticas educacionais em nível nacional e estadual, que nos permitirá entender como e quais abordagens sobre diversidade e conflitos estão legitimadas nestes documentos.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIÁLOGO COM A VIDA DA ESCOLA

Quando se é gestante há um longo processo de espera que se configura por um acompanhamento médico constante e exames de rotina. O acompanhamento do pré-natal nos permite saber se está tudo correndo bem com a gestação. Os exames de ultrassom são importantes para “vermos” através da leitura e da interpretação que o médico realiza das imagens, mas que nós, mesmo olhando não entendemos bem, pois não envolve nossa área de estudo e conhecimento.

Sendo a escola um lugar geográfico que compreende uma fronteira pelos confrontos entre sujeitos singulares, cabe um olhar aos documentos das políticas educacionais que legitimam as relações ali construídas. Assim como na gestação, esse processo infere estudar para compreender os discursos das políticas educacionais que tem um significado que se aproxima desse acompanhamento documental da gravidez. No caso desta pesquisa, o acompanhamento envolve nossa área de estudo e nossa linha de pesquisa no mestrado: Educação e Políticas Educacionais. Então, por meio delas podemos pensar acerca das proposições documentais envolvendo conflitos escolares e diversidade na educação. Neste capítulo, estudamos os discursos expressos nos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual, para compreender como as noções pesquisadas são abordadas pelas políticas educacionais, investigando a relação entre a diversidade e os conflitos escolares.

As políticas públicas educacionais são propostas que se expressam na forma de documentos que norteiam a educação, orientando a escola, os professores, os alunos e os pais. São compostas por leis, diretrizes, normas, portarias, programas, planos, propostas e ações que, em tese, visam garantir e aprimorar a educação.

Neste capítulo, selecionamos os documentos nacionais e estaduais que consideramos responsáveis por orientar e conduzir o processo da educação escolar, conforme discriminados no quadro 3:

Tabela 3 - Documentos das Políticas Públicas Educacionais considerados na pesquisa

Políticas Públicas Educacionais				
Âmbito	Sigla	Documento	Nº da Lei	Definição contemplada no documento
Nacional	LDB	Lei de Diretrizes e	9394/96	Regulamenta o sistema educacional brasileiro

		Bases da Educação		estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.
Nacional	PNE	Plano Nacional de Educação	13.005/2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional para o período de 10 anos.
Nacional	BNCC	Base Nacional Comum Curricular		Documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica
Estadual	PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina		Proposta para direcionar a educação no Estado de Santa Catarina, com edições em 1991, 1998, 2005, 2014.
Estadual	PEE	Plano Estadual de Educação	16.794/2015	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional estadual para o período de 10 anos.
Estadual	PED	Política Estadual de Diversidade ¹²		A Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola, teve sua 1ª edição lançada em 2011 e a 2ª em 2018 e visa desenvolver ações na educação para garantia dos direitos humanos.

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos documentos citados, 2019.

A tabela 3 contempla em sua elaboração, três políticas educacionais em âmbito nacional e três políticas educacionais em âmbito estadual. Todos os documentos selecionados são relevantes para a educação, cada qual com suas especificidades e encontram-se discriminados, tanto na ordem cronológica de sua vigência, quanto do critério de seleção utilizado.

Em nível nacional, a LDB (1996) foi o primeiro documento selecionado, pelo fato de ser a lei que regulamenta a educação nacional. Devido a esta importância, todos os outros documentos selecionados para estudo são posteriores a sua sanção em 1996. O PNE (2014) foi selecionado, por sua relevância, abrangência e tempo de

¹² Compõe as políticas de diversidade em Santa Catarina: Política de Educação Especial, Política de Educação do Campo, Política de Educação Escolar Quilombola, Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena, Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação Ambiental Políticas e Práticas Pedagógicas, Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, sendo essa última definida para a pesquisa.

execução, pois estabelece metas e estratégias da educação infantil até a pós-graduação, contemplando também a formação de professores e o financiamento da educação, para o período de 10 anos. A BNCC (2019) tem sua seleção justificada devido ao fato de ser o documento mais contemporâneo apresentado e estabelecer as habilidades e competências mínimas para todas as etapas da educação básica.

Em nível estadual, a PCSC (1998, 2005, 2014) foi selecionada devido à sua importância histórica para a educação catarinense, cujas primeiras discussões iniciaram no final da década de 1980, materializando-se a primeira edição do documento em 1991¹³. Embora o documento se apresente com o título de proposta, é um documento oficial apresentado pela Secretaria de Estado da Educação e importante condutor da educação no Estado de Santa Catarina. O PEE (2015) segue os mesmos critérios estabelecidos na escolha do PNE. A Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (2018), foi selecionada por ser um documento contemporâneo que teve sua primeira edição lançada pela rede estadual de ensino em 2011 e a segunda edição em 2018 e ter implicações diretas com a temática pesquisada.

Inicialmente analisamos os documentos e extraímos deles a quantidade de vezes em que cada uma das cinco noções de pesquisa, já apontadas no assento metodológico, foram mencionadas. Com essas informações organizamos dois gráficos, o primeiro reunindo os documentos em âmbito nacional e o segundo em âmbito estadual. Esses gráficos apresentam as noções presentes em cada documento e o quantitativo de vezes em que cada noção é citada.

Em todos os documentos definidos para esta pesquisa, especificamos qual é o documento, uma breve historicidade e sua especificidade. Em seguida, elaboramos uma figura na qual destacamos as ideias mais luminosas, relacionadas com as noções centrais pesquisadas. Posteriormente, elaboramos quadros que estão em anexo (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J), compostos, cada um deles, por quatro colunas, contemplando as noções pesquisadas, os descritores, a descrição da noção no documento e suas características. As noções referenciadas na primeira coluna são: diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão. Na segunda coluna, os descritores são constituídos pela letra inicial da noção pesquisada, acompanhada de seu numeral ordinal. A terceira coluna apresenta a descrição de cada noção no

¹³ A edição da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991 não compõe a lista de documentos analisados, em razão de ser lançado em período anterior a LDB.

documento, acompanhado do número da página em que se encontra. Por fim, a quarta coluna apresenta a classificação de cada assertiva em relação a sua característica, tendo sido atribuído L para as afirmativas que julgamos serem luminosas, O para aquelas consideradas opacas, e SR, para aquelas sem relação com a pesquisa. Os quadros estão nos anexos referidos, mas no texto trazemos as inferências deles extraídos.

Para definir as categorias luminosas e opacas, nos inspiramos em Milton Santos (2006), quando ele, levando em consideração características naturais e modificadas, apresenta algumas diferenciações em relação ao território, entre as quais, destacamos características dos espaços luminosos e espaços opacos. Cabe ressaltar que espaço, para o pesquisador, é espaço geográfico, portanto, refere-se aos sistemas e ações que são produto e produtores, também, dos discursos elaborados pelos diferentes agentes e sujeitos sociais. O autor refere a luminosidade como noção que infere “densidades informacionais” e opacidade como noção que relacionada aos “subespaços”, ou seja, aspectos que não permitem denotar essas noções (SANTOS, 2006, p. 264). Neste sentido, denominamos de luminosas as noções referenciadas nos documentos que tem maior proximidade de relação entre a diversidade e os conflitos escolares e de opacas aquelas cuja relação é mais distante ou ausente. As afirmativas, cujas noções foram utilizadas de maneira indiscriminada são chamadas de SR, sem relação.

Após a análise de cada anexo, apresentamos um quadro com as noções, as características e os descritores correspondentes a cada uma delas. Esse quadro é acompanhado de uma leitura mais geral sobre os elementos que o compõe e resulta em um gráfico que facilita a compreensão.

Por conseguinte, considerando nossa escolha metodológica para o estudo dos documentos (e das palavras dos estudantes, que será expressa no próximo capítulo) por meio da ATD, com foco na compreensão dos discursos e, também, considerando as noções-chave (diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão) que selecionamos para esse estudo, fazemos uma análise atenta aos discursos que apresentam luminosidade, isto é, que expressam de modo contundente, a relação entre a diversidade e os conflitos escolares, dos quais utilizaremos até dez discursos em análise mais minuciosa. Paralelamente, atentaremos aos aspectos esmaecidos em relação às noções que analisamos.

Este percurso investigativo documental realiza, agora, o estudo dos documentos em âmbito nacional, definidos e referenciados anteriormente, respeitando a ordem cronológica em que foram homologados.

2.1 DOCUMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL

Para o estudo dos discursos impressos nos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional, como viemos indicando, selecionamos para análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2ª edição, atualizada até junho de 2018)), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC, 2018). Estes, foram selecionados por serem direcionadores da educação nacional: a LDB por estar em vigor e se mantendo atualizada há mais de duas décadas; o PNE por apresentar propostas educacionais para uma década e já ter percorrido metade deste tempo e a BNCC, documento que foi homologado no final de 2018, e tem como objetivo definir um currículo mínimo para as escolas. Inicialmente identificamos, por meio de uma busca simples, a presença das noções de diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão, quantificadas no gráfico 1.

Gráfico 1 - número de referências das noções presentes nas Políticas de Educação em âmbito nacional



Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2018.

O gráfico 1 revela que a LDB, primeira política educacional em âmbito nacional a ser analisada, apresenta poucas noções referenciadas e poucas assertivas relacionadas a cada uma delas. As noções de conflito e exclusão não são

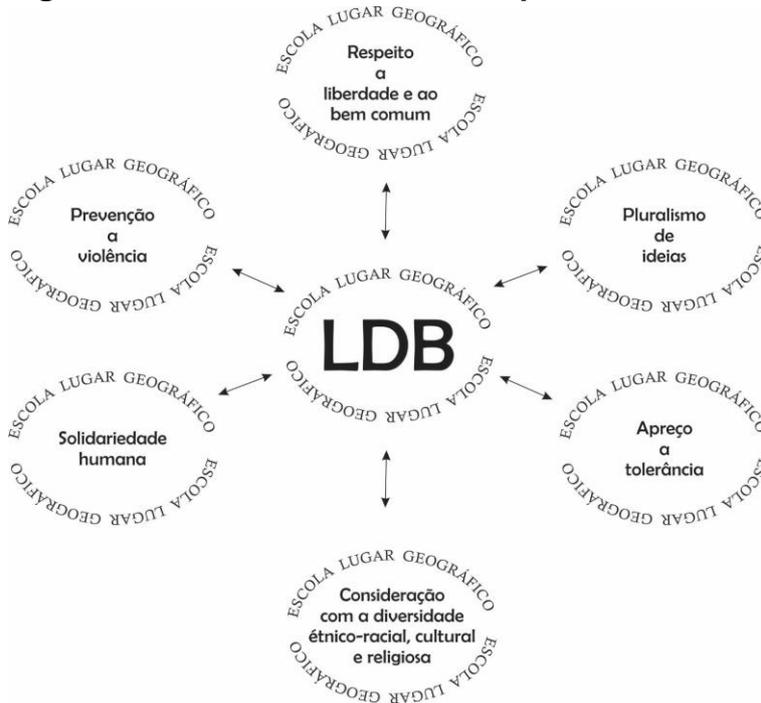
contempladas neste documento. Já o PNE, embora também não mencione o conflito, apresenta maior quantitativo de assertivas relacionadas às noções de diversidade, inclusão e exclusão. A noção de violência é citada uma única vez neste documento. A BNCC apresenta um quantitativo elevado de assertivas, principalmente em relação às noções de diversidade e conflito, citadas 125 e 55 vezes respectivamente. As noções de violência, inclusão e exclusão também estão contempladas pelo documento. Todas essas noções serão analisadas segundo os critérios descritos na introdução deste capítulo, tendo início pelo estudo da LDB.

2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/96

O primeiro documento analisado é a LDB, lei que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e tem como finalidade regulamentar o sistema educacional brasileiro, estabelecendo o que o próprio nome sugere “as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB, 2018, p.8). Devido à importância desse documento para a educação, começaremos nossa investigação por ele, que procura responder por que a diversidade tem relações com os conflitos escolares. Entretanto, para encontrar respostas a esta questão norteadora, é preciso, de antemão, identificar se há relação entre essas duas noções e em caso afirmativo compreender como é estabelecida esta fronteira.

Ao realizar um estudo do documento, extraímos noções que nos permitissem compreender as concepções gerais acerca das noções aqui estudadas. Tal compreensão está sistematizada na figura 4:

Figura 4 - Síntese da diversidade presentes na LDB



Fonte: Organizado pelas autoras com base na lei 9394/96.

A figura 4 representa a concepção adotada pelo documento sobre a diversidade na educação, principalmente porque sugere o respeito a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, embora não faça menção à outras formas de diversidade. O documento refere manter entre seus princípios o pluralismo de ideias, destacando a necessidade de desenvolver a empatia, primando pela tolerância, solidariedade humana, o respeito à liberdade, tendo em vista sempre o bem comum.

Esta síntese de noções apresentadas é importante, já que sinaliza para o reconhecimento e aceitação da existência de uma diversidade, manifestada em múltiplas facetas. Para o estudo de modo mais sistemático das noções referidas no documento, elaboramos um quadro composto por múltiplas informações (anexo A), conforme discriminado no início deste capítulo. O resultado desta análise encontra-se sistematizada no quadro 4, onde apresentamos todas as noções de pesquisa, as características e os descritores correspondentes a cada uma delas, sendo compostos por D1 a D2, V1 a V2, I1 a I3.

Tabela 4 - Classificação das noções contidas na LDB conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
-------	----------------	-----------

Diversidade	L	-
	O	D1 e D2
	SR	-
Conflito(s)	L	-
	O	-
	SR	-
Violência(s)	L	-
	O	V1 e V2
	SR	-
Inclusão	L	-
	O	-
	SR	I1, I2, e I3
Exclusão	L	-
	O	-
	SR	-

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2019.

Na tabela 4 notamos que aproximadamente 42,8% das noções encontradas não apresentam relação com nossa pesquisa (SR), sendo utilizadas de maneira geral com significados distintos e distantes do que pesquisamos, sendo todas referentes à inclusão. As noções de diversidade e violência representam 57,2% das assertivas encontradas, tendo sido classificadas como opacas. Essa análise fica mais evidente visualizada no gráfico 2:

Gráfico 2 - características das noções pesquisadas na LDB



Fonte: Organizado pelas autoras com base na LDB, 2019.

Constatamos no gráfico 2, que as noções de diversidade e violência estão esmaecidas no documento. Tais opacidades preveem o respeito à diversidade étnico-racial (D1), bem como a diversidade cultural e religiosa (D2), este último dentro da disciplina de ensino religioso, presente no currículo, mas não obrigatória ao aluno. Articulado a essa ideia do respeito e consideração, o documento sugere a adoção de práticas de sensibilização, prevenção e combate à violência em todas as suas formas (V1 e V2). Devido à importância e a fragilidade da escola diante das situações de violência, amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990), esta deve ser trabalhada de maneira transversal no ensino (V2).

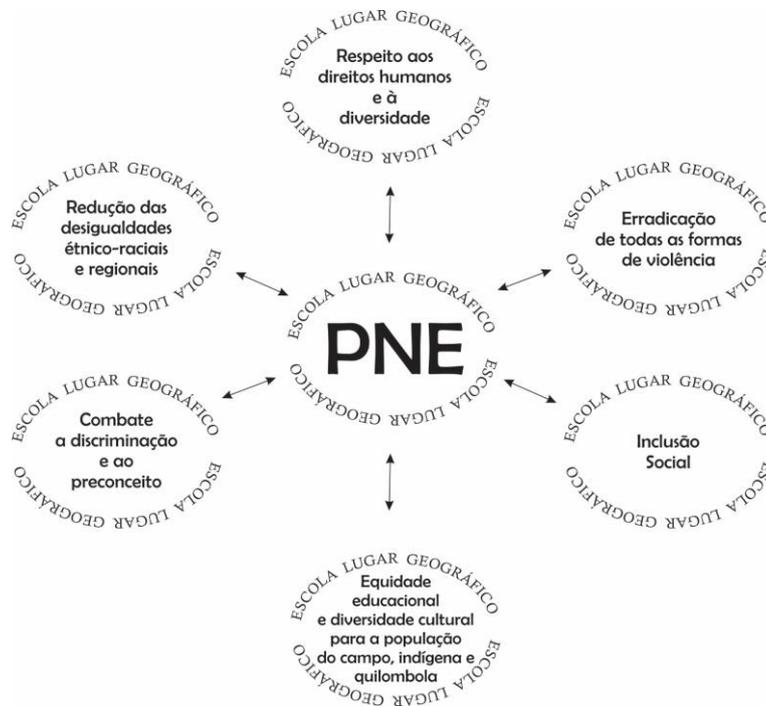
Não identificamos a relação entre a diversidade e os conflitos escolares, tendo em vista que este documento sequer menciona a noção de conflitos, por isso não apresentamos o quadro com os indícios luminosos. Daremos continuidade a essa investigação, com a análise do PNE.

2.1.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014

O segundo documento nacional analisado é o PNE, uma política educacional que apresenta diretrizes para a educação nacional contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, formação e valorização docente, gestão escolar e financiamento da educação. Ao longo do documento são apresentadas 20 metas para a educação, com suas respectivas estratégias. Tem periodicidade decenal e sua última versão é válida até 2024.

A partir do estudo do documento, extraímos dele concepções mais gerais que nos permitissem depreender o entendimento desta política sobre as principais noções pesquisadas, o que sintetizamos na figura 5:

Figura 5 - Síntese da diversidade presente no PNE



Fonte: Organizado pelas autoras com base na Lei 13.005/2014.

A figura 5 retrata amplamente a proposta de educação vinculada à diversidade no PNE. Apresenta de maneira positiva a necessidade de respeito tanto à diversidade quanto aos direitos humanos, a fim de combater a discriminação e o preconceito, bem como a manifestação de toda e qualquer forma de violência. Prevê ainda a necessidade de inclusão social de modo a reduzir as desigualdades e ao mesmo tempo promover a equidade na educação.

Procurando responder por que há relação entre a diversidade e os conflitos escolares, elaboramos um quadro do PNE (anexo B), constituído por várias colunas em que constam as noções pesquisadas, os descritores, as afirmativas relacionadas a cada noção e sua classificação, conforme já mencionado na introdução deste capítulo. Desta análise, organizamos o quadro 5, onde apresentamos todas as noções de pesquisa, suas características e os descritores D1 a D10, V1, I1 a I10, E1 a E6:

Tabela 5 - Classificação das noções contidas no PNE conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
-------	----------------	-----------

Diversidade	L	-
	O	D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9
	SR	D1, D10
Conflito	L	-
	O	-
	SR	-
Violência	L	-
	O	V1
	SR	-
Inclusão	L	-
	O	I2, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10
	SR	I1, I3
Exclusão	L	-
	O	E1, E2
	SR	E3, E4, E5, E6

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2019.

Notamos, nesta análise, que aproximadamente 26% das noções encontradas não tinham nenhum vínculo com a pesquisa, referindo-se a significados distintos e generalizados. Os termos que apresentam opacidades referentes a diversidade (D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 e D9) consideram, predominantemente, o respeito às diversidades regionais e culturais, considerando a necessidade de uma escola inclusiva e flexível para atender à diversidade humana. A noção de violência (V1) é referenciada apenas pela necessidade de assistência extraescolar para os casos de violência vinculados ao trabalho conjunto entre educação, assistência social e saúde.

Aproximadamente 80% das afirmativas relacionadas a noção de inclusão representam opacidade em relação a esta pesquisa. Destas, 50% referem-se à política de inclusão, relacionado aos alunos com necessidades educacionais especiais (I2, I4, I5 e I6). Além deste público alvo, faz menção à inclusão das questões relativas ao gênero e à etnia nos programas direcionados à formação (I9), destacando ainda a necessidade de inclusão social (I10). Outros 20% (I7 e I8) referem-se à oferta de educação escolar à população indígena, de maneira que

atenda suas necessidades e garanta autonomia e respeito às suas especificidades étnicas. Aproximadamente 33% das afirmativas relacionadas à exclusão tem alguma ligação com esta pesquisa e referem-se exclusivamente à exclusão de crianças do contexto educacional como consequência da questão social, vinculados à pobreza e à marginalidade (E1 e E2). Esse entendimento fica mais notório a partir da leitura do gráfico 3:

Gráfico 3 - características das noções pesquisadas no PNE



Fonte: Organizado pelas autoras com base no PNE, 2019.

Notamos não haver relação entre a diversidade e os conflitos escolares, uma vez que esta política sequer menciona os conflitos, razão pela qual não apresentamos o quadro com os indícios luminosos. Diante do cenário encontrado no PNE, prosseguimos na busca por respostas, através da análise da BNCC no próximo item.

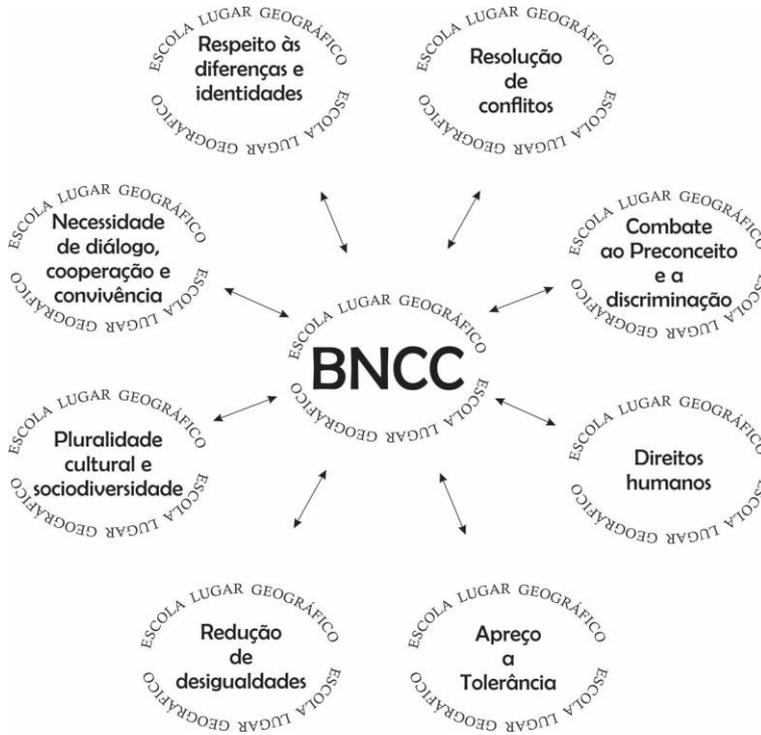
2.1.3 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

O terceiro documento em âmbito nacional analisado é a BNCC, que de acordo com informações disponíveis no endereço eletrônico do Ministério da Educação, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”¹⁴.

¹⁴ (Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30/10/2018)

A quantificação dos termos mostra-se bastante volumosa, razão pela qual nos deteremos a uma avaliação mais cautelosa sobre seus significados. Primeiramente buscamos retirar do documento ideias mais abrangentes relacionadas com as cinco noções pesquisadas, que resultaram na figura 6:

Figura 6 - Síntese da diversidade presente na BNCC



Fonte: Organizado pelas autoras com base na BNCC, 2019.

As ideias apresentadas na figura 6 permitem uma apreensão geral das noções pesquisadas neste documento. É um documento atual, visto que foi homologado integralmente no final de 2018 e apresenta um entendimento sobre a dimensão que deve ser adotada pela educação, em todos os seus níveis de ensino. Prevê, entre suas habilidades e competências, que sejam realizadas ações que permitam reduzir as desigualdades, resolver conflitos, combater a intolerância, a discriminação, a exclusão, a violência em todas as suas formas, garantindo o exercício da cidadania e promovendo os direitos humanos, a partir do respeito às diferenças e às identidades e liberdades individuais. Evidencia ainda a necessidade de valorizar a pluralidade sociocultural através do tripé diálogo, cooperação e convivência.

É importante identificar, primeiramente, se existe relação entre a diversidade e os conflitos escolares e como acontecem essas relações, para então podermos

responder porque a diversidade tem relação com os conflitos na escola. Nesse intuito, organizamos um quadro (anexo C), constando todas as afirmativas referentes às cinco noções pesquisadas (diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão). Analisamos individualmente cada noção e lhe atribuímos descritores, identificados pela letra inicial acompanhado do numeral ordinal: diversidade de D1 a D125, conflito de C1 a C55, violência de V1 a V12, inclusão de I1 a I18 e exclusão de E1 a E11.

Os descritores foram analisados individualmente e classificados de acordo com sua característica: luminosa, opaca ou sem relação, conforme especificado anteriormente. Esta análise foi sintetizada na tabela 6:

Tabela 6 - Classificação das noções contidas no PNE conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D3, D4, D9, D14, D17, D23, D34, D44, D45, D46, D48, D58, D65, D66, D76, D82, D88, D93, D96
	O	D2, D5, D7, D8, D11, D15, D16, D18, D19, D20, D21, D22, D25, D30, D33, D38, D39, D42, D43, D47, D49, D51, D52, D53, D56, D61, D62, D63, D64, D67, D68, D72, D74, D75, D77, D78, D79, D81, D83, D84, D85, D86, D90, D91, D92, D94, D95, D97, D98, D100, D102, D103, D105, D108, D110, D113, D114, D115, D116, D117, D118, D119, D120
	SR	D1, D6, D10, D12, D13, D24, D26, D27, D28, D29, D31, D32, D35, D36, D37, D40, D41, D50, D54, D55, D57, D59, D60, D69, D70, D71, D73, D80, D87, D89, D99, D101, D104, D106, D107, D109, D111, D112, D121, D122, D123, D124, D125
Conflito	L	C1, C4, C13, C14, C16, C17, C18, C28, C29, C43, C46, C48
	O	C2, C3, C5, C8, C19, C20, C21, C22, C27, C30, C31, C32, C36, C37, C44, C45, C47, C49, C50, C51, C52, C54, C55

	SR	C6, C7, C9, C10, C11, C12, C15, C23, C24, C25, C26, C33, C34, C35, C38, C39, C40, C41, C42, C53
Violência	L	V1, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V10, V12
	O	V9, V11
	SR	V2
Inclusão	L	-
	O	I1, I2, I6, I12, I14, I15, I17, I18
	SR	I3, I4, I5, I7, I8, I9, I10, I11, I13, I16
Exclusão	L	E9, E10
	O	E1, E4, E6, E8, E11
	SR	E2, E3, E5, E7

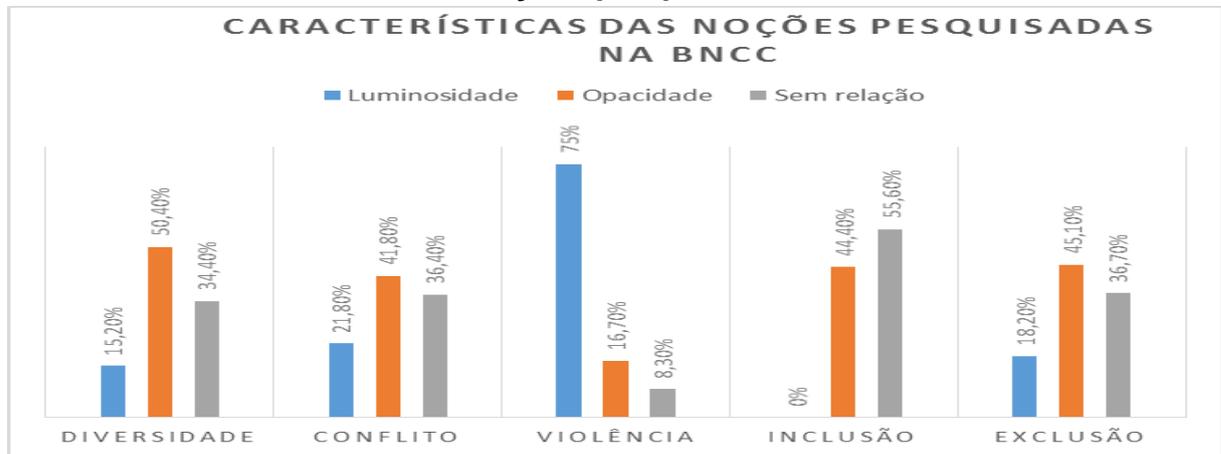
Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2019.

As noções apreendidas a partir do estudo deste documento se apresentam volumosas e de suma importância para esta pesquisa. Na análise geral das cinco noções, verificamos que aproximadamente 19% apresentam aspectos mais luminosos com nossa pergunta de pesquisa. Aproximadamente 45,7%, embora apresentem opacidade, também contribuem com o entendimento do seu contexto geral. Identificamos que 35,3% das noções encontradas não apresentam nenhuma relação com a pesquisa. A partir desta análise global, foi possível visualizar a abordagem da BNCC em relação às noções gerais pesquisadas, que em virtude do fato de ser um documento mais contemporâneo, está em maior consonância com esta pesquisa.

Segundo o documento, é fundamental valorizar as diferentes vivências entre os povos, seus espaços e tempos históricos. O diálogo é uma ferramenta importante para a resolução de conflitos ocasionados ou intensificados pelas diferenças de culturas, divergências de saberes, falta de interação e consciência crítica, sendo considerados pontos de tensão que precisam ser superados, levando-se em consideração o respeito pelas singularidades dos indivíduos. É fundamental ter clareza de que aceitar que somos todos diferentes em vários aspectos, não significa abrir mão das próprias individualidades, muito menos tornar-se igual ao outro. Significa apenas, reconhecer e respeitar cada um em suas especificidades sem conceitos pré-concebidos de normalidade ou anormalidade.

As características das noções analisadas ficam melhores entendidas quando visualizadas no gráfico 4:

Gráfico 4 - características das noções pesquisadas na BNCC



Fonte: Organizado pelas autoras com base na BNCC, 2019.

Ao observarmos o gráfico 4, notamos a ausência de luminosidade apenas referente à noção de inclusão. Nas noções de diversidade, conflito, violência e exclusão, o contexto apresentado nos remete à resposta afirmativa à hipótese inicial desta pesquisa, que é identificar se há relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Sendo identificada esta relação, prosseguimos na análise a fim de identificar como se estabelece essa relação e porque a diversidade tem relação com os conflitos escolares.

Analisando cada uma das assertivas denominadas como luminosas relacionadas com a noção estudada, depreendemos a importância deste documento para esta pesquisa, já que estabelece importantes relações entre a diversidade e os conflitos escolares. Ao longo da BNCC, constatamos 42 fragmentos com maior potencial luminoso referentes às noções de diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão, e, conforme critérios já apontados no assento metodológico, até 10 serão passíveis de análise mais cuidadosa. Algumas afirmativas fazem relação com duas ou mais noções simultaneamente. Este encontro de várias noções na mesma afirmativa fortalece nossa hipótese de que os conflitos escolares usam as questões da diversidade como pretexto. As noções em que encontramos luminosidade mais forte encontram-se em destaque na tabela 7:

Tabela 7 - Noções de maior potencial luminoso da BNCC

DESCRITOR	ASSERTIVA
D4 C1	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 10)
D9	Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p. 14)
D14 D58	Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (p. 29 e 333)
D88	Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (p. 463)
C28	Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. (p. 398)
C43	Promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; (p. 467)
C46 C48 D93 D96	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (p. 490 e 492)
V1	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (p. 61)
V6	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 431)
E9	Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a

intolerância, a discriminação e a exclusão. (p. 436)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na BNCC, 2019.

Em D4 e C1, depreende-se que, o respeito e o acolhimento da diversidade só serão possíveis através da prática constante do diálogo, da cooperação e da empatia, capaz de promover a resolução de conflitos de modo a valorizar as especificidades individuais e coletivas. Essa necessidade de diálogo é apontada novamente em C28, C43, C46, C48, D93, D96, considerada como meio fundamental para promover o respeito a diversidade, em todas as suas formas, além de ser, também, o instrumento mais eficaz para enfrentar situações de tensão e conflitos.

D4 e C1 trazem, também, a necessidade de resolver conflitos, fazendo-se respeitar e estendendo este respeito ao outro, através da compreensão de que o outro também é detentor de saberes, com identidades, culturas e especificidades que o constituem enquanto sujeitos e que merece e deve ser respeitado em todo seu conjunto.

Em D9 encontramos a necessidade de a escola atuar evitando a discriminação e o preconceito, promovendo e estimulando o convívio e o respeito mútuo. Para que isso se efetive, é necessário primeiro que a escola reconheça a existência da diversidade, aceite, valorize e respeite as diferenças, conforme apontado em D14 e D58. Em D88, em virtude deste universo de múltiplos sujeitos, saberes e vivências há necessidade da escola ser acolhedora em relação a diversidade, instigando e vivenciando constantemente o respeito ao ser humano.

Já, C43, aponta a necessidade de buscar “solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes e opostos”, o que se mostra pouco eficaz diante da realidade contemporânea marcada pela existência de *fakenews*¹⁵, que propagam notícias sem embasamento científico e que acabam compondo o repertório de opiniões e pontos de vista de grande massa da população.

Há uma grande dificuldade enfrentada por um expressivo número de pessoas, em aceitar opiniões diferentes das suas e da necessidade que encontram em tentar convencer os outros, de que a sua é a única verdade. Esta situação está referida em V1, quando atribui à escola a árdua tarefa de “desnaturalizar qualquer forma de

¹⁵ Termo utilizado para se referir a propagação de notícias/informações falsas, sem evidências ou comprovação científica.

violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais” e que não refletem a realidade. Diante da realidade marcada pela intolerância, divulgada e propagada principalmente pelos meios de comunicação, resultado da discriminação e preconceitos internalizados e enraizados culturalmente e perpetuados constantemente, cabe à escola, no conjunto de todas as suas atribuições político pedagógicas, resolver questões de ordem tão complexa histórica, social, cultural e politicamente impostas.

O descritor V6 propõe “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.)” historicamente impostas e socialmente reproduzidas. É necessário compreender suas origens, bem como o processo que categorizou e inferiorizou seres humanos, considerados diferentes para o padrão colonizador europeu, que perpetuou seus ideais, que embora arcaicos são tão presentes ainda na sociedade contemporânea. Este descritor objetiva, tão somente “à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. E9 sintetiza essa ideia ao afirmar que “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro” é necessário para “combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”. Em outras palavras, é preciso conhecer suas origens, para compreender o processo e colocar-se no lugar do outro, para então ser capaz de estabelecer um diálogo livre de amarras e preconceitos, que vise o respeito às pessoas.

Em síntese, ao analisarmos as assertivas luminosas encontradas neste documento, destacamos, como aspectos relevantes e recorrentes, a necessidade de promover o respeito ao outro, valorizar a diversidade e não manifestar nenhuma forma de preconceito, buscando uma convivência respeitosa, acolhendo e valorizando as identidades e singularidades e superando as diversas manifestações de conflitos.

Neste documento é possível estabelecer relação entre a diversidade e os conflitos escolares, quando sugere, repetidamente, a necessidade de valorizar a diversidade e combater o preconceito e a discriminação, pois entendemos que existe a necessidade de combater questões e situações que segregam, violam, excluem o outro, independente das circunstâncias ou motivos. Logo, se o conflito existe pelo

fato de existirem diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas entre os sujeitos, ambos estão diretamente relacionados.

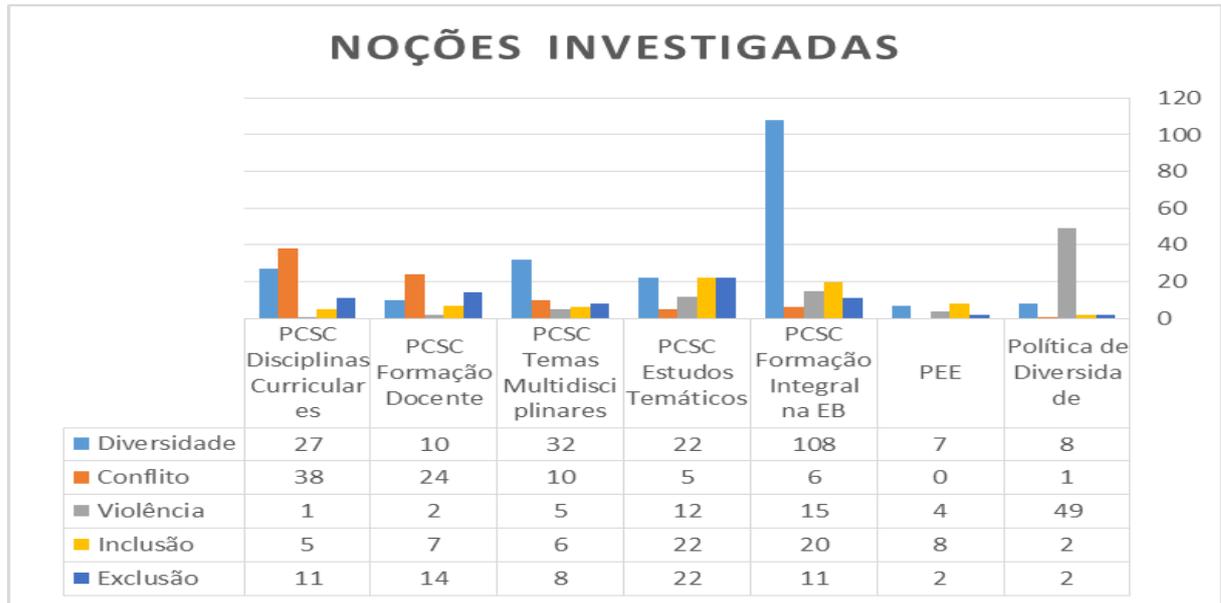
Após analisar três importantes políticas educacionais em nível nacional, passaremos, no próximo item, à análise dos documentos de referência em nível estadual.

2.2 DOCUMENTOS EM ÂMBITO ESTADUAL

Os discursos analisados nas políticas educacionais estaduais compõem os documentos intitulados de Proposta Curricular de Santa Catarina referente as edições de 1998, 2005 e 2014, Plano Estadual de Educação de 2015 e a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (2018). Estes documentos são os referenciais que direcionam a educação no Estado de Santa Catarina. A PCSC apresenta um percurso histórico consolidado de construção coletiva, mantendo-se atualizada no que tange às necessidades educacionais vigentes. O PEE apresenta metas e estratégias para todos os setores e etapas da educação a serem perseguidos durante o período de 2015 a 2024. A Política de Educação, Prevenção, Atenção, Atendimento às Violências na Escola (2018) é uma política educacional para a diversidade, recente, e dialoga diretamente com esta pesquisa.

Utilizando um critério de busca simples por palavras nos documentos, identificamos a presença das cinco noções pesquisadas: diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão, de acordo com o gráfico 5:

Gráfico 5 - número de referências das noções presentes nas Políticas de Educação em âmbito estadual



Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2018.

O gráfico 5 apresenta um número expressivo das noções pesquisadas, que serão analisadas individualmente. Notamos que apenas o PEE não referencia a noção de conflito. As demais noções citadas são contempladas no documento. A PCSC em seus múltiplos cadernos expressa todas as noções, que variam conforme sua edição. Os cadernos de 1998, compostos pelas Disciplinas Curriculares, Formação Docente e Temas Multidisciplinares deixam mais evidentes as noções de diversidade e conflito. O caderno de 2005 intitulado de Estudos Temáticos dá mais ênfase para as noções de diversidade, inclusão e exclusão, embora também aborde o conflito e a violência de maneira significativa. O caderno de 2014, Formação Integral na Educação Básica traz muito forte a presença da diversidade, já que trata das especificidades dessa noção, embora também aborde as noções de conflito, violência, inclusão e exclusão em menor escala. Já a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, apresenta com maior ênfase a noção de violência.

Para este estudo, organizamos um quadro para cada documento acima mencionado (anexo D, E, F, G, H, I, J), conforme discriminamos na introdução deste capítulo, onde constam todas as menções relacionadas a cada uma das cinco noções apresentadas. Essas assertivas foram analisadas e classificadas quanto às

características definidas anteriormente para esta pesquisa. Nosso percurso investigativo continua, analisando, na sequência as edições da PCSC.

2.2.1 Proposta Curricular de Santa Catarina – Análise das edições de 1998, 2005 e 2014

Como o próprio nome “Proposta Curricular de Santa Catarina” sugere, esse documento consiste numa proposta, com a finalidade de direcionar o currículo da Educação Básica nas escolas catarinenses. Embora não tenhamos encontrado referenciais quanto à obrigatoriedade de sua utilização nas escolas, há, na rede estadual, um forte movimento para sua implementação, a partir da recomendação de formações continuadas nela baseadas.

Desde o final da década de 1980, quando tiveram início as primeiras discussões a respeito das questões curriculares, até o momento, conta com cinco momentos de atualizações, além da produção de materiais complementares entre 1999 e 2003. Esse documento tem como característica o fato de ser elaborado de forma coletiva, com a participação de profissionais da educação da rede estadual, tendo uma abordagem histórica e cultural, baseada, principalmente, nas ideias de Antonio Gramsci, que se configurou enquanto “alternativa de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano”, buscando acompanhar as “novas demandas sociais, educacionais e curriculares” (SC, 2014, p. 19-20).

Levando-se em consideração todo este percurso da Proposta Curricular e o volume de produções, nesta pesquisa priorizaremos a análise das edições referentes aos anos de 1998, 2005 e 2014, período posterior à sanção da LDB (1996), documento em âmbito nacional, mais antigo analisado, conforme critério mencionado no início deste capítulo. É importante ressaltar que a atualização de 1998, resultou em três cadernos: Disciplinas Curriculares (1998a), Formação Docente (1998b) e Temas Multidisciplinares (1998c).

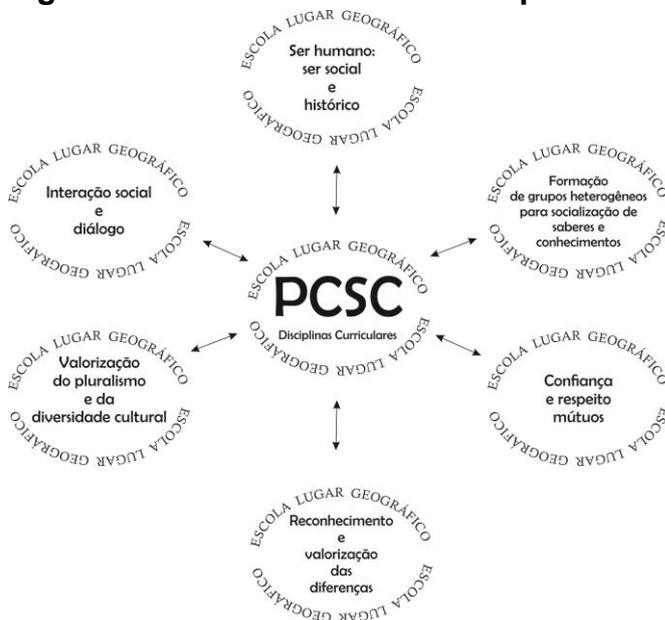
Numa visão mais geral, podemos observar a incidência bastante relevante das cinco noções definidas para essa pesquisa, havendo um destaque maior para a diversidade, principalmente na última atualização, o que é justificado pela abordagem adotada neste documento, que tem como princípio atender os sujeitos

da diversidade, como por exemplo, os quilombolas, a população do campo¹⁶, os afro-brasileiros e indígenas, as pessoas com deficiência¹⁷, LGBT¹⁸, mulheres, idosos, entre outros. O próximo item se dedica ao estudo da PCSC, caderno de disciplinas curriculares (1998a).

2.2.1.1. PCSC – Disciplinas Curriculares (1998a)

A Proposta Curricular de Santa Catarina – Disciplinas Curriculares (PCSC-DC) trata especificamente das disciplinas curriculares, no que diz respeito aos conteúdos comuns e gerais a todos os professores e não específicos a cada disciplina ministrada. Aborda as concepções de aprendizagem, bem como as finalidades da educação, os pressupostos teórico-metodológicos para a Educação Infantil, para a alfabetização e para as disciplinas curriculares. Este documento é composto por 237 páginas, analisadas e sistematizadas na figura 7.

Figura 7 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Disciplinas Curriculares



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998a), 2019.

¹⁶ Grupo composto por “agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores/as, mulheres camponesas, assentados, acampados, sujeitos atingidos pelas barragens [...] extrativistas, entre outros”. (SC, 2014, p.75)

¹⁷ Denominação adotada pela Assembleia Geral da ONU, na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência ocorrida em 13 de dezembro de 2006. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 20/09/2019.

¹⁸ Refere-se a lésbicas, gays, bissexuais e trans (travestis, transexuais e transgêneros), (SC, 2014, p.59).

A figura 7 ilustra as noções gerais da pesquisa contempladas da PCSC, no caderno de disciplinas curriculares. Este documento esclarece a importância de reconhecermos o ser humano enquanto ser social e histórico, pois ao mesmo tempo em que atua na sociedade e ajuda a transformar a história, por ela é moldado. Prevê a necessidade de valorização e respeito das diferenças em seus múltiplos aspectos: social, econômico, cultural, familiar, racial, de gênero, geracional, valorizando a pluralidade de ideias, através do diálogo, da confiança e do respeito mútuo. Estimula a formação de grupos heterogêneos para o enriquecimento da socialização de saberes e conhecimentos.

O desenho deste documento nos conduz a analisá-lo com mais precisão, razão pela qual elaboramos um quadro (anexo D), onde destacamos aspectos que compreendem a indicação das noções pesquisadas, seus descritores, suas descrições bem como a classificação, conforme as características apresentadas, conforme detalhamos na introdução deste capítulo. Compõe este documento os descritores D1 a D26, C1 a C38, V1, I1 a I5, E1 a E8. De maneira geral, apresentamos a síntese desta elaboração, na tabela 8:

Tabela 8 - Classificação das noções contidas na PCSC - DC conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D27
	O	D15, D16, D17, D18, D20, D21, D22, D23, D24, D25 e D26
	SR	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14 e D19
Conflito	L	C2, C20, C22, C36
	O	C3, C4, C5, C6, C7, C11, C15, C26, C30, C31, C32, C34, C37, C38
	SR	C1, C8, C9, C10, C12, C13, C14, C16, C17, C18, C19, C21, C23, C24, C25, C27, C28, C29, C33, C35
Violência	L	-
	O	-
	SR	V1

Inclusão	L	-
	O	I1, I3
	SR	I2, I4, I5
Exclusão	L	-
	O	E4
	SR	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

Notamos que aproximadamente 55,7% das referências citadas não apresentam relação com nossa pesquisa, sendo utilizadas de maneira indiscriminada. Apenas 5% das noções mencionadas apresentam luminosidade com a pesquisa, ou seja, em alguma intensidade, indicam a relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares. Outros 39,3% embora apresentem opacidade, nos ajudam a pensar o contexto desta pesquisa. Esta constatação fica melhor visualizada analisando o gráfico 6:

Gráfico 6 - características das noções pesquisadas na PCSC DC



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998a), 2019.

No gráfico 6 visualizamos que a grande maioria das noções encontram-se esmaecidas no documento, o que denominamos de opacas. Estas noções referem-se ao entendimento das diversidades em seus aspectos históricos, culturais, sociais, religiosos, étnicos (D15, D16 e D17). Incentiva-se o respeito aos diversos movimentos culturais (D18), tradições, normas e crenças (D20, D21 e D22), ressaltando que esse respeito e valorização não implicam em negar as próprias crenças, entendimentos e valores (D23, D24, D25 e D26). O documento aponta para

uma necessidade de o sujeito desenvolver sua autonomia, o que acaba provocando determinados conflitos (C3, C4 e C5). A ocorrência desses conflitos nem sempre é negativa, pois através deles é possível conhecer as limitações e as possibilidades (C6 e C7), procurar mudanças de estratégias e soluções (C11 e C15). As dificuldades ou barreiras encontradas nesses conflitos devem favorecer, de algum modo, a abertura ao diálogo, fator primordial para a mediação e resolução do conflito (C34, C37 e C38). Grande parte dos conflitos desencadeados são heranças do passado e que se mantêm em perpetuação (C26). O documento aponta ainda a necessidade de incorporar ao currículo, conflitos étnicos, sociais, culturais e econômicos (C30, C31 e C32). Compreender o processo histórico e o contexto de exclusão ou de inclusão pouco efetiva nas variadas instâncias pode contribuir para a minimização das desigualdades (E11).

Visualizamos uma pequena incidência de luminosidade nas noções estudadas neste documento, as quais destacamos na tabela 9:

Tabela 9 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC DC

DESCRITOR	ASSERTIVA
D27	Respeitar e valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca sem qualquer discriminação. (p. 233)
C2	Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo. (p. 15)
C20	Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. Além disso é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais. (p. 155)
C22	Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. (p. 155)
C36	Está cada vez mais difícil viver juntos pacificamente em nossas cidades por causa dos conflitos sociais, raciais e étnicos... (p. 230)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC DC, 2019.

Notamos existir relação entre a diversidade e os conflitos escolares, quando em D27, afirma a necessidade de respeito e valorização das diferenças, esclarecendo que para respeitar o outro não é preciso aderir aos seus valores e crenças, tampouco, adotar novas concepções de vida. Deixa claro que a discriminação existe, em razão da falta de clareza quanto a aceitar o outro como ele é, sem abrir mão dos próprios princípios. É fundamental que o ser humano seja respeitado, sem ressalvas, pelo que é em sua essência, sem rótulos ou estereótipos.

Em C2, constatamos a necessidade da criança/aluno entender as manifestações de conflitos ocorridas em face às desigualdades sociais e aprender que é possível encontrar soluções e transformar a realidade, a partir da mudança de atitudes. É possível, complementar esse entendimento, a partir da declaração contida em C20, quando afirma existir a ideologia da classe dominante tanto nas relações sociais quanto nas manifestações conflituosas e que esta transforma “valores particulares em valores universais”, isto é, a verdade afirmada por quem detém o poder econômico, social, político, religioso. A história é construída e contada a partir de ideias, “valores, crenças, cultura”, marcadas, também, pela existência de interesses em conflitos (C22). Em referência à nossa hipótese de pesquisa, C36, destaca a dificuldade de convivência diante da ocorrência de conflitos das mais variadas origens, quer sejam “sociais, raciais, étnicas”, estilos de vida, crenças e valores.

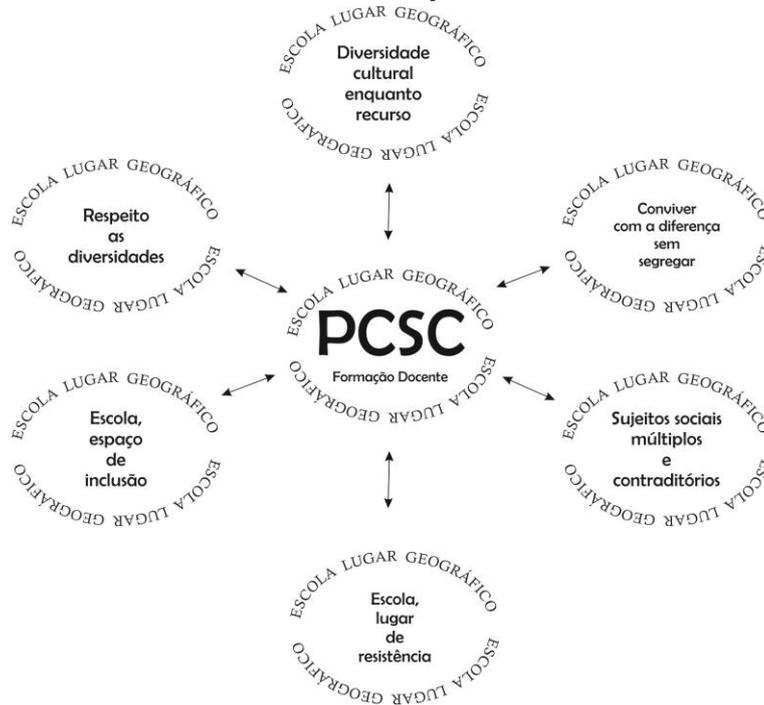
Neste documento, identificamos cinco assertivas, com forte luminosidade para essa pesquisa. Nossa análise prossegue com o estudo da PCSC, edição sobre formação docente no próximo item.

2.2.1.2. PCSC – Formação Docente (1998b)

Esta edição é uma continuidade da edição analisada no item anterior, que se propõe a contribuir com a formação dos educadores, no sentido de discutir e refletir sobre os conteúdos de responsabilidade de todos os professores. Apresenta os eixos condutores da Proposta Curricular de Santa Catarina, além dos fundamentos teórico-metodológicos de todos os componentes curriculares.

O documento, composto por 155 páginas, foi analisado e sintetizado na figura 8:

Figura 8 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Formação docente



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998a), 2019.

A figura 8 baliza a PCSC em seu caderno de formação docente, no que se refere às noções gerais da pesquisa, prevendo que a diversidade cultural não deve ser encarada pelo professor como um dos problemas, mas sim como uma possibilidade de recurso, onde todos os atores escolares devem aprender a respeitar todas as formas de diversidade, aprendendo a conviver sem segregar ou discriminar. É preciso ter clareza que a escola é um lugar que congrega uma multiplicidade de sujeitos, com características e saberes distintos, e, geralmente contraditórios. Por esta razão, é de suma importância que a escola seja um espaço de inclusão, de luta e de resistência, primando pelo respeito e valorização dos sujeitos envolvidos.

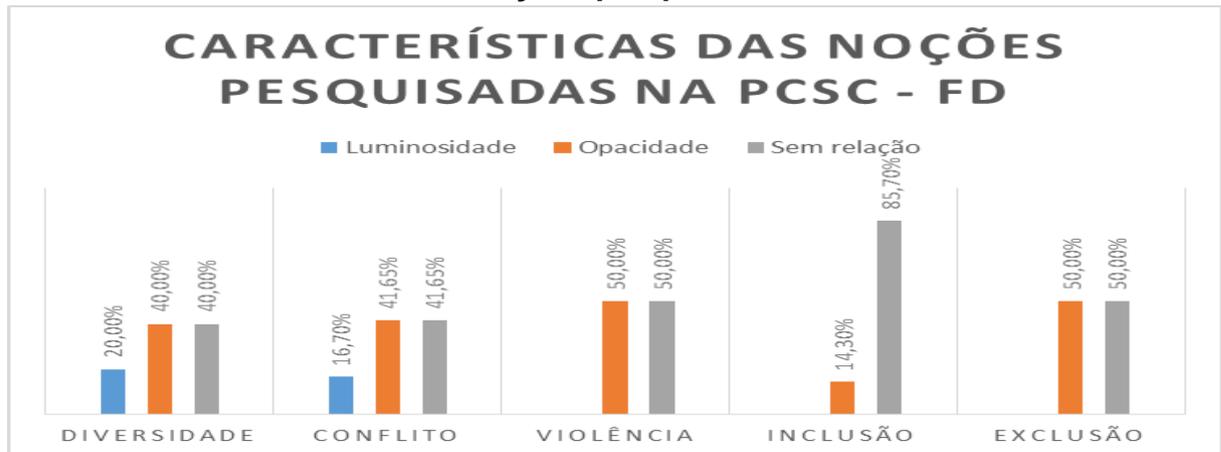
Este estudo foi organizado em um quadro (anexo E), que contempla informações relacionadas às cinco noções pesquisadas, seus descritores, as afirmativas referentes a cada noção mencionada, bem como suas características, conforme especificamos no início deste capítulo. Os descritores que compõem este documento são D1 a D10, C1 a C24, V1 a V2, I1 a I7, E1 a E14. A partir da análise desse anexo, organizamos uma síntese, apresentada na tabela 10:

Tabela 10 - Classificação das noções contidas na PCSC - FD conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D5
	O	D2, D3, D4, D9, D10
	SR	D1, D6, D7, D8
Conflito	L	C8, C13, C15, C19
	O	C1, C2, C3, C4, C6, C7, C14, C20, C21, C23,
	SR	C5, C9, C10, C11, C12, C16, C17, C18, C22, C24,
Violência	L	-
	O	V1
	SR	V2
Inclusão	L	-
	O	I2
	SR	I1, I3, I4, I5, I6, I7
Exclusão	L	-
	O	E2, E3, E4, E6, E8, E10, E14
	SR	E1, E5, E7, E9, E11, E12, E13

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

De todas as noções pesquisadas, aproximadamente 49,1% das menções não possuem nenhuma relação com a pesquisa, sendo utilizadas de maneira indiscriminada no texto. As noções esmaecidas no texto, mas que contribuem com a reflexão, denominadas de opacas, sinalizam 42,1% do total geral e 8,8% das noções pesquisadas apresentam maior potencial luminoso com nossa pesquisa. Essa apresentação fica mais nítida ao observarmos o gráfico 7:

Gráfico 7 - características das noções pesquisadas na PCSC FD

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998b), 2019.

Ao desconsiderarmos as noções sem referência com a pesquisa, preponderam as noções opacas. Aproximadamente 79,3% dessas noções trazem esmaecidas as relações entre a diversidade e os conflitos escolares, embora sejam importantes para nos ajudar na reflexão. Percebemos que a escola precisa contemplar em seu currículo temas relacionados à diversidade humana em seus múltiplos aspectos (étnico, social, cultural, político), combatendo preconceitos e discriminações, enfrentando e buscando soluções para os conflitos sociais, não só a partir da realidade em que se está inserido, mas num aspecto mais global (D2, D4, D9 e D10). É necessária também uma compreensão “dos comportamentos inerentes a fenômenos sociais considerados problemáticos” (V1).

Esse contexto se reafirma, a partir da necessidade de ler os conflitos e as contradições existentes na sociedade (C1), buscando a construção histórica para compreender o cotidiano. A palavra conflito tende a ser ouvida de maneira negativa, contudo, ela permite que os sujeitos se desenvolvam, a partir de um movimento que permite criar e recriar o conhecimento, influenciado pelas interações sociais (C2, C3 e C4). De antemão é preciso entendê-lo em seu contexto. Normalmente os conflitos surgem a partir de divergências de interesses ou opiniões, e a problemática maior não está no conflito em si ou em suas causas, mas, acima de tudo nos resultados negativos gerados a partir dele. No contexto da escola, contudo, é difícil para a criança ter maturidade para analisar o conflito sob diversos aspectos e solucioná-lo, embora essa interação seja importante para o seu desenvolvimento (C6 e C7). Neste aspecto, é preciso que a escola leve em consideração, no currículo, a existência dos conflitos e a diversidade de práticas sociais a ele relacionadas, bem

como valores, crenças, interesses comuns em detrimento de interesses pessoais (C14 e C21). É possível depreender, nos documentos da PCSC, o entendimento da história como resultado dos conflitos existentes entre os diferentes sujeitos e classes sociais (C20 e C23).

A escola deve ser compreendida como um espaço destinado à inclusão em todos os seus aspectos (I2), das necessidades educacionais especiais às questões de precariedade econômica e social. Normalmente, as diferenças são vistas na escola como desigualdade, porque fogem do padrão do que se convencionou chamar de normalidade e ali são reforçadas, produzindo e reproduzindo estigmas, já referidos no capítulo 1 desta pesquisa e promovendo a exclusão das diferenças, sejam elas de gênero, étnicas, econômicas, sociais, culturais, etc. (E2, E3 e E4).

Por esta razão é preciso pensar na escola enquanto espaço de inclusão que abraça e acolha as diferenças, que valorize a diversidade e, também, como um espaço de resistência, onde a exclusão, a discriminação e o preconceito não encontrem força para se manifestar (E6, E8, E10, E14).

Além desses indícios opacos, que, mesmo esmaecidos, apresentam forte proximidade com o contexto estudado, é importante destacar que 10% das assertivas relacionadas à diversidade e em 17,6% das assertivas relacionadas ao conflito apresentam luminosidade com a pesquisa. Esses indícios compõe a tabela 11:

Tabela 11 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC FD

DESCRITOR	ASSERTIVA
D5	A diversidade e heterogeneidade deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de crianças diferentes que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos pessoais de aprendizagem e possibilitar suas inter-relações. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las. (p. 103)
C8	O aluno precisa aprender a conviver com a diferença sem segregar, crescendo com o conflito e o intercâmbio, tornando-se um ser humano com suas múltiplas dimensões trabalhadas na totalidade (Oliveira, 1984). (p. 25)
C13	Trata-se de enfrentar cotidianamente situações e processos que não se definem e se resolvem apenas dentro do espaço da escola: o que significa trabalhar com alunos que têm privilégios diferentes em

	função de sua classe social, raça e sexo? Por que iriam desejar mudar a situação aqueles cujos interesses são favorecidos por formas de opressão? Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual? (p. 76)
C15	Cada sujeito, em cada situação, precisa ocupar um lugar para enunciar-se. As enunciações, assim, refletem valores sociais que têm orientações contrárias (oposições, confrontos); a consequência disso são os conflitos mais ou menos abertos. (p. 109)
C19	Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. (p. 141)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC FD, 2019.

Estas assertivas estão diretamente relacionadas às noções de diversidade e conflito, estabelecendo entre elas, fortes relações. Em D5 evidencia-se a necessidade de considerar a diversidade como um recurso, como uma estratégia, pois a interação social favorece ampliar o conhecimento em relação ao outro, a sociedade e ao mundo, aprimorando o respeito mútuo. Nesta mesma linha de raciocínio, C8 destaca ser necessário aprender a arte da convivência, a fim de evitar a discriminação e o preconceito. É preciso que se valorize a diversidade e que se trabalhe com a noção de equidade na escola, para que não se evidencie privilégios de qualquer natureza, nem, por conseguinte nenhuma forma de segregação (C13).

Há uma necessidade, destacada em C15, dos sujeitos terem voz e vez para se manifestar livremente, refletindo valores que apresentam oposição a ideias pré-concebidas, adotadas como normais, e, assim evitar o conflito. C19 reforça que os conflitos decorrem “de interesses antagônicos na sociedade” e, nesse sentido é preciso desvelar concepções equivocadas relacionadas aos papéis e grupos sociais.

Embora tenhamos constatado a presença de indícios luminosos fortes neste documento, continuamos nossa procura por respostas, analisando no próximo item a PCSC - Temas Multidisciplinares, o terceiro caderno lançado no ano de 1998.

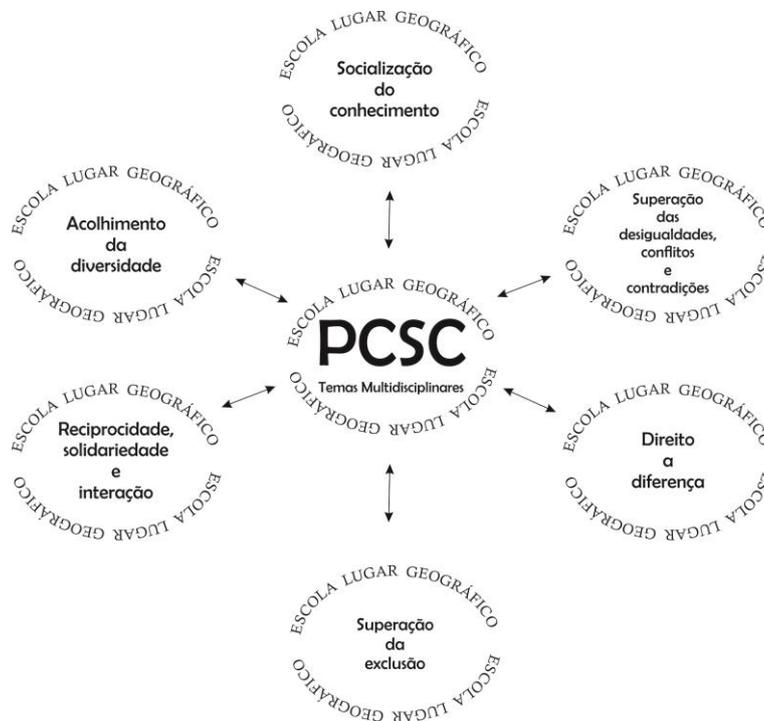
2.2.1.3. PCSC – Temas Multidisciplinares (1998c)

Esta edição é uma continuidade da edição analisada no item anterior, e, compõe a terceira e última parte dos cadernos lançados em 1998, contribuindo para

a análise e reflexão dos temas multidisciplinares da educação como a educação sexual, a tecnologia, a educação de jovens e adultos, a educação ambiental, a educação especial, a educação indígena e a questão do trabalho.

O documento, composto por 111 páginas, foi analisado e organizado em um quadro (anexo F), no qual destacamos as noções de pesquisa, os descritores atribuídos, a descrição de cada afirmativa, bem como a classificação de cada noção. Iniciamos o estudo depreendendo do documento concepções mais amplas em relação as noções pesquisadas, conforme figura 9:

Figura 9 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Temas Multidisciplinares



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998c), 2019.

A figura 9 demonstra claramente a concepção adotada por este documento, em relação as noções estudadas. Nela está previsto a socialização de conhecimentos e saberes. O acolhimento e o respeito pela diversidade é uma premissa. Sugere a superação das desigualdades e da exclusão em todos os aspectos, quer sejam sociais, econômicos e culturais, conflitos e contradições. A diferença é entendida como um direito que deve ser garantido e respeitado. É preciso desenvolver a reciprocidade, a solidariedade e a interação.

Para encontrarmos a resposta a esta pesquisa, precisamos identificar como os conflitos escolares se relacionam com a diversidade e porque eles acontecem. Neste intuito, organizamos um quadro (anexo F) com informações pertinentes a essa pesquisa, dentre as quais destacamos as noções, os descritores, a sua descrição e a classificação, conforme especificado no enunciado do capítulo 2. Ao analisar, individualmente, cada afirmação, constatamos a existência dos descritores D1 a D32, C1 a C10, V1 a V5, I1 a I6 e E1 a E8. Esses descritores foram organizados de acordo com suas características, conforme demonstra a tabela 12:

Tabela 12 - Classificação das noções contidas na PCSC - TM conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D15
	O	D2, D3, D9, D16, D20, D22, D23, D26, D27, D28,
	SR	D1, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D11, D12, D13, D14 D17, D18, D19, D21, D24, D25, D29, D30, D31, D32
Conflito	L	
	O	C2, C4, C7, C8, C9
	SR	C1, C3, C5, C6, C10,
Violência	L	V3
	O	
	SR	V1, V2, V4, V5,
Inclusão	L	
	O	
	SR	I1, I2, I3, I4, I5, I6
Exclusão	L	
	O	E6, E7
	SR	E1, E2, E3, E4, E5, E8

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

Observamos, no quadro 12, que aproximadamente 68,9% das inferências apresentadas, não estabelecem nenhuma relação com a pesquisa, tendo sido as noções usadas de maneira comum. Outros 27,8% das noções gerais encontram-se

esmaecidas no documento e apenas 3,3% das noções apresentam indícios luminosos. Ao analisar cada noção separadamente, constatamos que a noção de inclusão é utilizada de maneira indiscriminada no documento. Essa constatação também se aplica as noções de violência, exclusão, diversidade e conflito, apresentando um uso indiscriminado em suas inferências de 80%, 75%, 65,6% e 50% respectivamente. As noções de violência e inclusão, não se apresentam esmaecidas no documento. Em contrapartida, classificamos aproximadamente 50% das noções de conflitos como opacas, acompanhadas de 31,3% das noções de diversidade e 25% de exclusão. Essas noções opacas são importantes fontes de compreensão do entendimento do documento em âmbito, mais geral sobre o contexto que pesquisamos. Encontramos, neste estudo, 20% de indícios luminosos referentes a noção de violência e 3,1% referente a noção de diversidade. Essas informações ficam melhor visualizadas acompanhando o gráfico 8:

Gráfico 8 - características das noções pesquisadas na PCSC TM



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (1998c), 2019

É possível notar o uso acentuado e indiscriminado de todas as noções no documento e a pouca incidência de luminosidade encontrada. O documento orienta que a escola, composta por múltiplos e diferentes encontros, leve em consideração a formação étnica e multicultural, além da desigualdade social que a compõe visando sua superação (D2, D3 e D9). A heterogeneidade existente no ambiente escolar é benéfica à interação social e enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Assumir essa diversidade permite a superação das desigualdades que a constituem e que, infelizmente, apresentam como consequência a segregação do aluno. É imprescindível a abertura ao diálogo, a fim de intensificar a socialização

de saberes e práticas, entre as quais podemos destacar as crenças, valores, atitudes, comportamentos, vivências e experiências (D16, D20, D22, D23, D27).

Escola, família e sociedade precisam desenvolver lações de cooperação, a fim de minimizar os conflitos e superar as desigualdades. Antes disso, é preciso aceitar que enquanto ‘sujeitos históricos’ temos intrínseco em nós, a capacidade de estabelecer alianças e ao mesmo tempo promover conflitos, aceitar normas e transgredi-las (C2, C4, C8 e C9). Neste aspecto, devemos em nome do bem comum, procurar meios de superar relações que perpetuam a exclusão histórica e socialmente imposta, garantindo e reafirmando o pressuposto do direito a diferença (E6 e E7). O estudo desse documento nos levou a poucos indícios luminosos, conforme apresentamos na tabela 13:

Tabela 13 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC TM

DESCRITOR	ASSERTIVA
D15	Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. (p. 72)
V3	Isto porque, em nossa cultura, as manifestações sexuais, pertencem ao mundo privado e, por mais positivas que sejam as carícias, nem sempre serão bem aceitas se efetuadas em espaços públicos. Mostrar à criança como isto funciona, em nossa cultura, pode evitar expô-la ao ridículo e à violência. (p. 19)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC TM, 2019.

O primeiro potencial luminoso que entendemos haver no documento apresenta vários pontos de reflexão. D15 parte do pressuposto “de que as instituições sociais”, e a escola é uma delas, categorizam as pessoas de acordo com seus critérios de aceitação, promovendo a inclusão e a exclusão, conforme seus interesses subjetivos, consolidando os estigmas, já mencionados no primeiro capítulo desta pesquisa. A escola, embora apresente como característica fundante, o agrupamento de sujeitos múltiplos e diferentes, apresenta uma “enorme dificuldade de acolher a diversidade”. Nesse sentido, estamos diante de uma contradição descrita em V3: esse lugar escola que apresenta dificuldade em aceitar e acolher a diversidade, é responsável por ensinar a criança, que nela frequenta, que a sociedade possui regras culturais que determinam o que é aceito, o que é

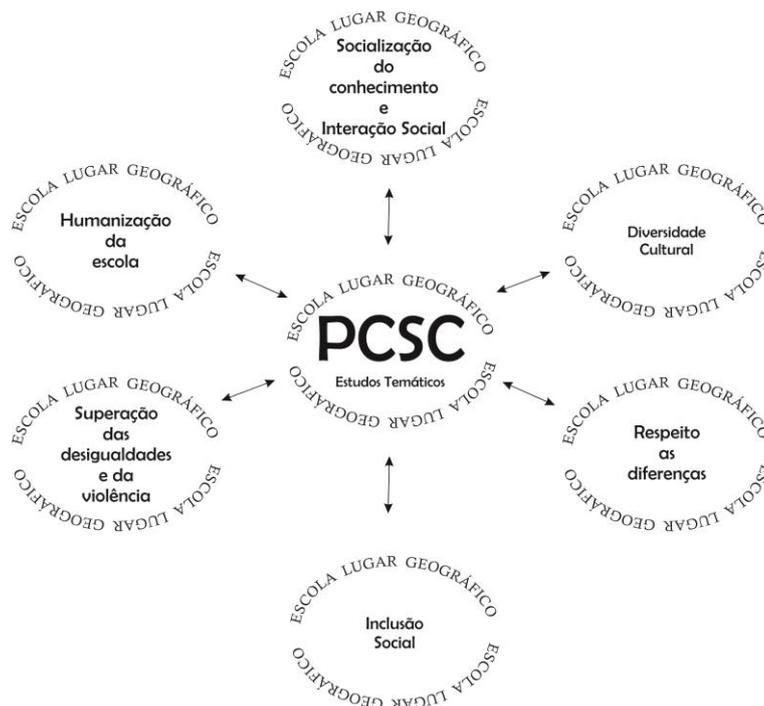
conveniente, o que é permitido, a fim de evitar que, ao transgredir essas regras de convivência, a criança seja exposta a qualquer forma de violência.

Quando destaca a necessidade de reconhecimento e respeito pelas diferenças, o documento leva-nos a acreditar que, na prática, há desrespeito com aqueles que apresentam alguma forma de descontinuidade no padrão estabelecido por determinado grupo social. Ao supor a necessidade de rejeição a homogeneização de ideias e atitudes, é notória essa prática que nos empobrece enquanto sujeitos em processo de construção do conhecimento. A busca por respostas prossegue analisando o documento PCSC-Estudos Temáticos, no item a seguir.

2.2.1.4. PCSC – Estudos Temáticos

A edição de 2005, intitulada Estudos temáticos, aborda os temas educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos. É composto por 192 páginas, que foram estudadas e apreendidas as noções gerais relacionadas a esta pesquisa, sistematizadas na figura 10:

Figura 10 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Estudos temáticos



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (2005), 2019.

É possível notar uma necessidade específica de humanização dos espaços escolares, para que sejam capazes de acolher e respeitar as diferenças e a diversidade cultural, social e econômica que a constitui. Esta diversidade contribui para enriquecer a construção do conhecimento, através da socialização, da interação e da inclusão social. Esta humanização será capaz de auxiliar no combate às desigualdades e as várias formas de violência que se manifestam nestes espaços. Neste documento, foi analisada a existência das cinco noções e suas assertivas organizadas em um quadro (anexo G). Essas assertivas foram classificadas de acordo com as suas características, apresentando os descritores D1 a D22, C1 a C5, V1 a V12, I1 a I22, E1 a E22 e sistematizadas na tabela 14:

Tabela 14 - Análise das noções contidas na PCSC (2005) conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	-
	O	D1, D5, D6, D8, D9, D11, D14, D16, D17, D18, D21, D22
	SR	D2, D3, D4, D7, D10, D12, D13, D15, D19, D20
Conflito	L	C1
	O	C2
	SR	C3, C4, C5
Violência	L	-
	O	V1, V2, V3, V4, V8, V10, V11, V12
	SR	V5, V6, V7, V9
Inclusão	L	-
	O	I4, I9, I10, I11, I15, I18, I19
	SR	I1, I2, I3, I5, I6, I7, I8, I12, I13, I14, I16, I17, I20, I21, I22
Exclusão	L	-
	O	E2, E7, E10, E12, E19, E21
	SR	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E20, E22

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

No quadro 14, notamos que pouco mais de 55% dos enunciados, fazem uso das noções indiscriminadamente, não estabelecendo nenhum vínculo com a pesquisa. Outros 43,4% das noções encontram-se esmaecidas no documento. Apenas 1,2% das assertivas apresentam indícios luminosos com o contexto pesquisado. Esta classificação fica melhor visualizada, observando o gráfico 9:

Gráfico 9 - características das noções pesquisadas na PCSC ET



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (2005), 2019.

Das assertivas contidas em aproximadamente 43,4% das cinco noções constantes no gráfico acima, classificadas com opacidade, é possível realizar uma leitura da compreensão do documento sobre o contexto que pesquisamos. No que tange à diversidade, essas assertivas a retratam como uma necessidade da escola trabalhar com a realidade dos diferentes níveis culturais, sociais, religiosos, econômicos que a compõe, pois a interação dos alunos com essas multiplicidades propicia uma capacidade de leitura da realidade e do mundo ao qual pertencem.

Identificar essa multiplicidade é importante para que o aluno aprenda a valorizar e respeitar as diferenças. Embora os alunos, como os demais sujeitos sociais, pertençam a múltiplos e diferentes grupos, trazem consigo conhecimentos, acompanhados também de preconceitos e sofrimentos, ocasionados em decorrência dessa condição. Disso surge a necessidade de um olhar diferenciado para nossos alunos a partir dessas vivências, que devem ser reconhecidas, trabalhadas e respeitadas (D1, D5, D8, D9, D11, D14, D15, D16, D17, D18, D21 e D22).

É preciso que nossos alunos desenvolvam um tratamento mais delicado em suas relações sociais, evitando a agressividade (C2). Essa ideia é intensificada na noção de violência, quando sugere “estabelecer laços com o outro”, refletindo sobre

as ações individuais e o papel ocupado na sociedade. Se a violência, a intolerância, o preconceito e a discriminação são aprendidos pela vivência e pela convivência, como resultado do meio em que vivem, é possível também “ensinar generosidade e solidariedade” (V1, V2, V3, V4, V8). É imprescindível discutir os problemas atuais, a fim de romper com esse ciclo de violência estabelecido pela relação de poder e de força (V10, V11 e V12).

Condições de diversidade e diferença geram exclusão (I4 e E2), fato verificado no cotidiano das escolas, através não só da relação entre pares, mas, em muitas situações, manifestada na tomada de atitudes ou posições que expõe e segregam o aluno. Mesmo assim, a escola e a educação escolar são importantes ferramentas de inclusão e de redução das desigualdades (I9, I10, I11, I18). É preciso ter claro que o discurso de inclusão não a garante. A tentativa de homogeneizar um grupo/turma pode ser considerada uma tentativa frustrada de inclusão, mesmo que esteja acompanhada de bons argumentos (I15, I19 e E12). Muitas vezes essa questão da inclusão depende dos papéis assumidos dentro de determinado contexto e acabam sendo relativizados (E10).

A PCSC-ET (2005), é uma importante ferramenta, pois reconhece o direito de inserção dos catarinenses à escolarização, sem nenhuma forma de distinção (E7). A escola é esse lugar privilegiado, capaz de ensinar e aprender com as diferenças, oportunizando a aquisição de conhecimentos e evitando a exclusão social, econômica e cultural (E19 e E21). No gráfico 9 fica evidente a pouca incidência de luminosidade em relação as assertivas retiradas do documento, correspondentes as noções pesquisadas. Esse indício luminoso encontra-se descrito na tabela 15:

Tabela 15 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC ET

DESCRITOR	ASSERTIVA
C1	O preconceito também é uma das manifestações de violência presente na comunidade escolar e é hora de encararmos abertamente essa questão, tratando-o com a urgência que ele demanda. Nunca se discutiu tanto o preconceito aos(às) negros(as), aos(às) índios(as), aos(às) pobres, aos(às) homossexuais, aos(às) gordos(às), aos(às) magros(as), à religião, as expressões da linguagem popular, etc. Paremos de evitar o conflito, trazendo para dentro da sala de aula essas discussões e construindo cotidianamente com os(as) alunos(as) o respeito aos outros. (p. 97)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC ET, 2019.

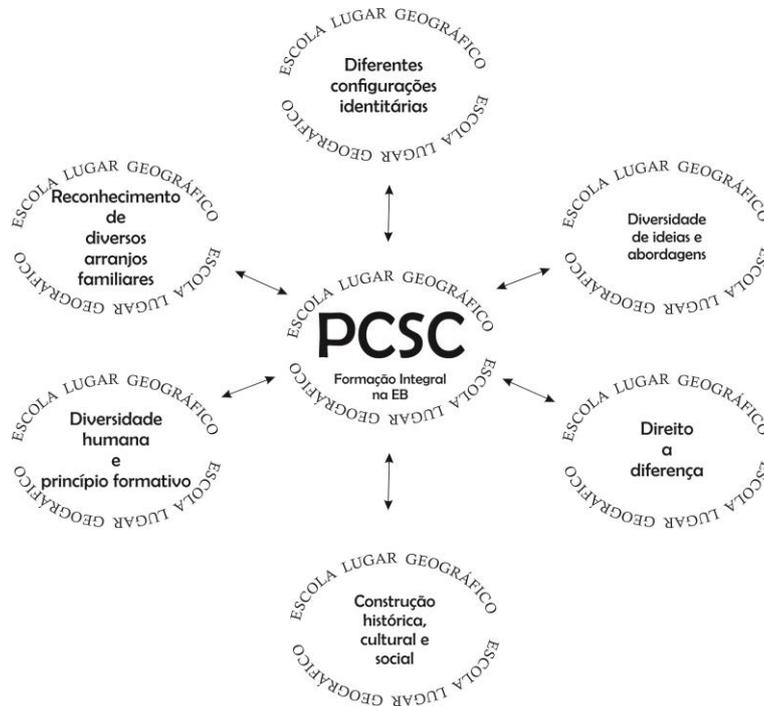
Durante todo o percurso traçado até agora, identificamos que o preconceito e a discriminação existem, em função das diferenças étnicas, sociais, culturais, religiosas e econômicas, entre as mais variadas. C1 afirma que o preconceito é uma forma de violência, e é preciso encará-lo desta forma, promovendo um debate claro acerca de suas repercussões, a fim de desmistificar padrões estereotipados estabelecidos nos parâmetros da normalidade. Esse preconceito materializado, frequentemente em agressão, verbal e/ou física, é parte do cotidiano das escolas e exige atenção e mediação urgente e constante, através do conhecimento, da sensibilização dos pares, da alteridade e do respeito mútuo. Esta luminosidade é fundamental para esta pesquisa, destacando a existência do preconceito para com a diversidade de um modo geral. A empatia e a resiliência são capazes de combater o preconceito. Só será possível uma conscientização efetiva, a partir do momento em que conseguirmos nos imaginar no lugar do outro, com todos os seus sofrimentos, angústias e desafios.

Na sequência daremos continuidade a análise da Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica, analisando sua última versão que dedica uma parte expressiva para o tema da diversidade na escola.

2.2.1.5. PCSC – Formação Integral na Educação Básica

A última atualização da PCSC lançada em 2014, trata da Educação Básica e da formação integral do aluno, levando em consideração seu percurso formativo e a diversidade como princípio essencial na formação do ser humano, além da contribuição das áreas do conhecimento. É composto por 192 páginas, que foram estudadas e resultaram na figura 11:

Figura 11 - Síntese da diversidade presente na PCSC – Formação Integral na EB



Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (2014), 2019.

A leitura depreendida desta figura é de suma importância para notar a visibilidade dada por essa política educacional à questão da diversidade. Nela constatamos um apelo ao reconhecimento da diversidade humana, levando em consideração todas as suas múltiplas formas, tendo como eixo principal o fato dessa diversidade ser resultado de uma construção histórica, cultural e social. Trata da diferença como um direito conquistado e garantido, primando pelo reconhecimento tanto das diferentes configurações identitárias, quanto dos diferentes arranjos familiares, valorizando, acima de tudo, a diversidade de ideias e concepções.

O documento foi organizado em um quadro (anexo H), a partir das referências às cinco noções de pesquisa, onde procuramos classificar a presença de luminosidade ou opacidade em relação ao nosso objeto de pesquisa, apresentando como descritores D1 a D108, C1 a C6, V1 a V15, I1 a I20, E1 a E11. Esses dados foram sintetizados na tabela 16:

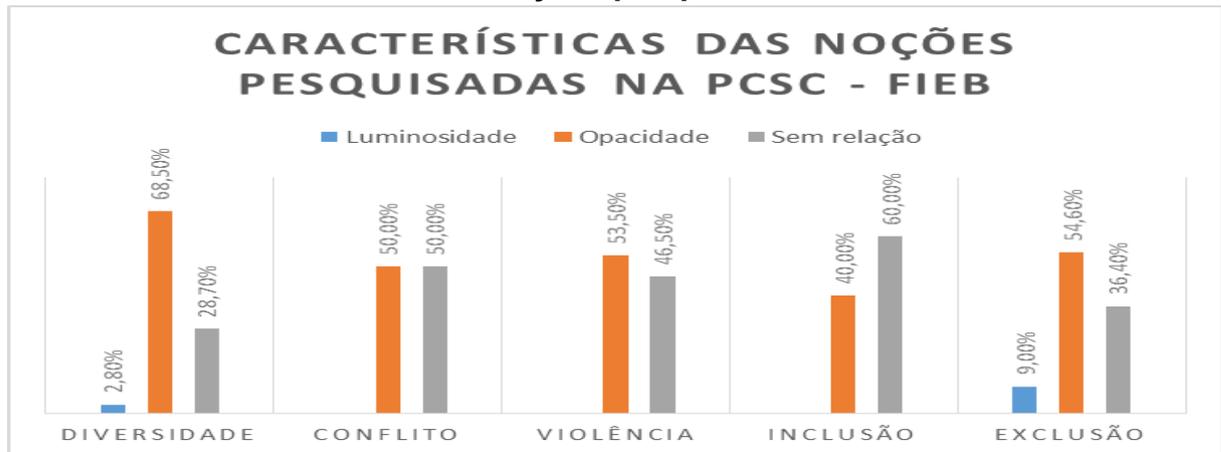
Tabela 16 - Classificação das noções contidas na PCSC FIEB conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
-------	----------------	-----------

Diversidade	L	D41, D45, D51,
	O	D7, D8, D10, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D20, D22, D23, D24, D25, D26, D27, D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35, D36, D38, D39, D40, D42, D43, D44, D46, D47, D48, D49, D50, D53, D55, D57, D59, D60, D61, D62, D63, D64, D65, D66, D68, D69, D70, D73, D74, D75, D76, D78, D79, D80, D82, D83, D84, D85, D88, D90, D92, D93, D94, D95, D96, D97, D98, D99, D101, D102, D105, D106,
	SR	D1, D2, D3, D4 D5, D6, D9, D11, D18, D19, D21, D37, D52, D54, D56, D58, D67, D71, D72, D77, D81, D86, D87, D89, D91, D100, D103, D104, D107, D108, D109,
Conflito	L	-
	O	C3, C5, C6
	SR	C1, C2, C4
Violência	L	-
	O	V1, V2, V3, V5, V6, V10, V11, V13,
	SR	V4, V7, V8, V9, V12, V14, V15
Inclusão	L	-
	O	I4, I5, I7, I8, I9, I11, I12, I14
	SR	I1, I2, I3, I6, I10, I13, I15, I16, I17, I18, I19, I20
Exclusão	L	E7
	O	E3, E4, E5, E6, E10, E11
	SR	E1, E2, E8, E9

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

No quadro 16, notamos que aproximadamente 35,6% das assertivas não apresentam relação com a pesquisa, sendo utilizadas as noções de maneira indiscriminada. Apenas 3,1% das assertivas apresentam indícios luminosos em detrimento de 61,3% opacas. As assertivas relacionadas a cada noção pesquisada, podem ser melhor observadas no gráfico 10:

Gráfico 10 - características das noções pesquisadas na PCSC FIEB

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC (2005), 2019.

No gráfico 10, podemos notar que, excluindo-se os termos sem relação com a pesquisa, a grande maioria das noções encontram-se esmaecidas no documento, sendo que, apenas 2,8% das noções de diversidade e 9% das noções de exclusão apresentam indícios luminosos. Esses indícios luminosos são apresentados na tabela 17:

Tabela 17 - Noções de maior potencial luminoso na PCSC FIEB

DESCRITOR	ASSERTIVA
D41	Assim, podemos afirmar que os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. (p. 57)
D45	Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. (p. 59)
D51	Ver a diversidade como princípio formativo requer minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos. (p. 62-63)
E7	Como resultado desse processo histórico de exclusão e de segregação, solidificou-se uma concepção de deficiência ou de transtorno relacionada à inferioridade e à incapacidade que leva a atitudes sociais de discriminação e preconceito daqueles que não tiveram a oportunidade de conviver com essas pessoas. (p. 70)

Fonte: Organizado pelas autoras com base na PCSC FIEB, 2019.

Embora sejamos todos, resultado de uma miscigenação étnica-racial e tenhamos características distintas, há grupos que em virtude dessas especificidades sofreram preconceitos e discriminações (D41), o que é reforçado em D45, quando esse reafirma a necessidade de valorização e respeito da diversidade em razão da discriminação sofrida em função da orientação sexual, destacando-se que a discriminação e o preconceito são formas de violência.

A relevância desse documento incluir a diversidade no percurso formativo do aluno é fundamental para diminuir a vulnerabilidade a que o público alvo da diversidade está exposto constantemente (D51). A discriminação, o preconceito, a exclusão e a segregação são resultados de um 'processo histórico' que categorizava as pessoas diferentes, principalmente as que apresentavam alguma deficiência como inferiores ou incapazes, o que acaba sendo adotado como verdade e reproduzido por todos aqueles que não têm conhecimento a partir da convivência com a diversidade (E7).

A noção luminosa da diversidade chama a atenção para uma questão primordial: respeitar a diversidade, não significa abrir mão de si, de seus valores e características, muito menos, passar a ser ou viver como o outro, tendo em vista que somos todos, resultado da diversidade. Como aponta o próprio documento (2014, p. 54-55), não devemos relacionar a diversidade apenas àqueles grupos considerados excluídos, "que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica". Cada ser humano é único e está em "constante transformação", do mesmo modo em que o lugar ao qual pertence, também está "em constantes transformações". Respeitar e reconhecer a diversidade nos condiciona a, também, rever padrões e normas estabelecidas à revelia da sociedade atual, que é fruto de uma diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica, mas que não se reconhece como tal, devido à herança de um modelo europeu que continua perpetuando seus padrões.

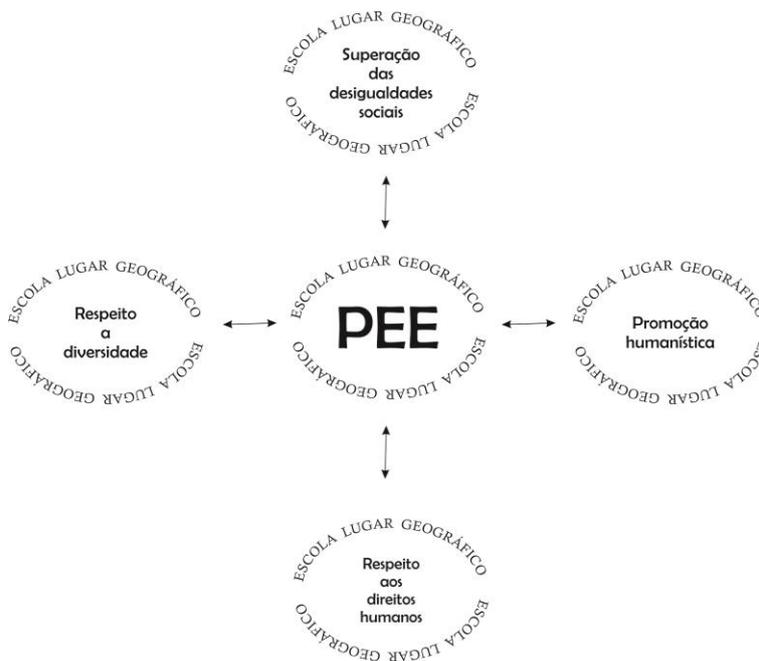
Tendo concluído o estudo dos documentos que compõe a PCSC, no próximo item nos deteremos ao estudo do PEE.

2.2.2 O Plano Estadual de Educação (PEE) Lei nº 16.794/2015

O PEE - Plano Estadual de Educação, vigente no período de 2015 a 2024,

está articulado ao Plano Nacional de Educação, apresentando metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no Estado de Santa Catarina, sendo composto por 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias. Após a leitura atenta desta política educacional, é possível compreender, em aspectos amplos, sua concepção em relação as noções pesquisadas, conforme figura 12:

Figura 12 - Síntese da diversidade presente no PEE



Fonte: Organizado pelas autoras com base no PEE, 2019.

As ideias representadas nesta figura nos permitem entender que o PEE tem uma preocupação com o respeito à diversidade e aos direitos humanos, a partir da promoção humanística, tendo como um de seus pressupostos a superação das desigualdades sociais.

As noções de diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão foram pesquisadas no documento e organizadas em um quadro (anexo I). A partir da elaboração e do estudo desse quadro, encontramos os descritores D1 a D7, V1 a V4, I1 a I8, E1 a E2, sintetizados na tabela 18:

Tabela 18 - Análise das noções contidas no PEE, conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	-

	O	D1, D6, D7
	SR	D2, D3, D4, D5
Conflito	L	-
	O	-
	SR	-
Violência	L	-
	O	V1, V2, V3, V4
	SR	-
Inclusão	L	-
	O	I5, I8
	SR	I1, I2, I3, I4, I6, I7
Exclusão	L	-
	O	E1
	SR	E2

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

A leitura do quadro nos permite afirmar que aproximadamente 52% das assertivas relacionadas às cinco noções não apresentam nenhuma relação com a pesquisa. Neste documento não constatamos indícios luminosos da relação entre a diversidade e os conflitos escolares. A opacidade foi constatada em 42,8% das assertivas relacionadas à diversidade, 100% das assertivas sobre a violência, 25% vinculadas a inclusão e 50% sobre exclusão. Essa análise pode ser melhor visualizada no gráfico 11:

Gráfico 11 - características das noções pesquisadas no PEE



Fonte: Organizado pelas autoras com base no PEE, 2019.

No gráfico 11, observamos ainda que, a noção de conflitos sequer é mencionada no documento. A noção de violência encontra-se completamente esmaecida no documento, não apresentando uso do termo de forma indiscriminada. Já as noções de diversidade, inclusão e exclusão apresentam respectivamente 57,2%, 75% e 50% uso indiscriminado, não estabelecendo nenhuma relação com essa pesquisa.

As noções esmaecidas no documento nos remetem à ideia central de promover os direitos humanos, bem como o respeito à diversidade em todas as suas formas, garantindo, inclusive, que os currículos escolares contemplem assuntos relacionados à diversidade étnico-racial e que, em razão disso, os professores também tenham formação continuada para que possam atender a demanda (D1, D6 e D7). A discriminação e a violência podem ser consideradas formas de manifestação de violência, para o que é necessária a implementação de políticas voltadas ao atendimento da violência escolar, que visem promover não apenas a segurança, mas também uma cultura de não violência (V1, V2, V3, V4). As políticas públicas de inclusão devem garantir, além do acesso, a permanência com qualidade, do público alvo da diversidade (I5, I8), criando mecanismos para evitar a evasão escolar causada por preconceitos e discriminação (E1).

Embora não tenhamos encontrado indícios luminosos no documento, nossa pesquisa continua, analisando a política educacional da diversidade em Santa Catarina, intitulada política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola.

2.2.3 Políticas de Diversidade em Santa Catarina: Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola

No ano de 2018, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, lançou sete Políticas de Educação e um Caderno Pedagógico, todos voltados para o público da diversidade, organizados de maneira coletiva, por profissionais da educação, conforme apresentados na tabela 19:

Tabela 19 - Políticas da Diversidade em SC

Política	Ano
Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2018a
Política de Educação do Campo	2018b
Política de Educação Especial	2018c
Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola – 2ª edição	2018d
Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena	2018e
Política de Educação Escolar Quilombola	2018f
Educação Ambiental Política e Práticas Pedagógicas	2018g

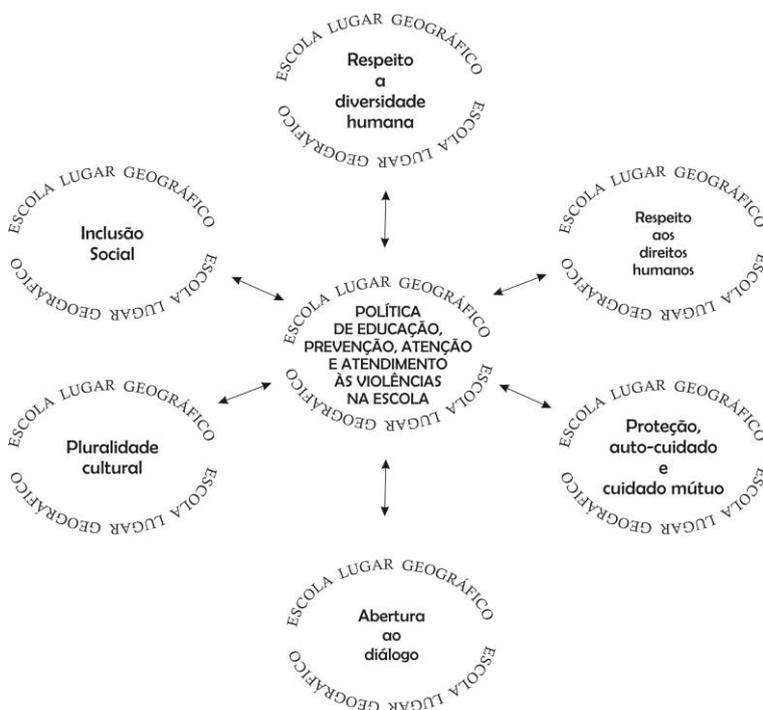
Fonte: Organizado pelas autoras com base nos referidos documentos, 2019.

Estas políticas, recentemente lançadas e distribuídas às escolas da rede estadual, são relevantes por amparar e orientar a diversidade na educação catarinense. Embora todos esses documentos tenham relação com a diversidade, após uma análise preliminar, selecionamos para o estudo a 2ª edição da “Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola” por ter estreita relação com esta pesquisa, já que aborda a juventude e sua ligação com as violências na escola.

Desde a década de 1980 vem sendo desenvolvidos projetos, programas e metodologias voltadas à saúde e prevenção nas escolas da rede estadual de Santa Catarina, estando contemplado, inclusive, na PCSC de 1998, no caderno de Temas Multidisciplinares. A partir do ano 2000 foram incluídas nestas iniciativas o APOIA (aviso por infrequência do aluno) e o APOMT (aviso por maus tratos a crianças e adolescentes). Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação lançou a 1ª edição do caderno intitulado Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, que teve em 2018 divulgada a sua 2ª edição, a qual analisamos. A ideia principal desta política é o trabalho em rede, envolvendo escola-

SUPRE¹⁹-SED. Na figura 13, podemos entender de forma ampla a visão desta política sobre as noções que pesquisamos.

Figura 13 - Síntese da diversidade presente na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola



Fonte: Organizado pelas autoras com base no PEE, 2019.

A figura 13 nos leva a compreender esta política em relação as noções gerais desta pesquisa, pois considera o respeito às diversidades, levando-se em consideração a necessidade de garantia aos direitos humanos. A violência, de maneira ampla, só poderá ser minimizada a partir do diálogo, da proteção, do autocuidado e do cuidado mútuo, promovendo a inclusão social.

As noções de diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão foram pesquisadas no documento e organizadas em um quadro (anexo J). A partir da elaboração e do estudo desse quadro, encontramos os descritores D1 a D10, C1 a C9, V1 a V114, I1 a I5, sintetizados na tabela 20:

¹⁹ Supervisão Regional de Educação, nome adotado em 2019, após a reorganização político administrativa, que substitui as nominadas GEREDS – Gerências Regionais de Educação.

Tabela 20 - Classificação das noções contidas na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola conforme suas características.

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D4, D5, D8
	O	D2, D3, D6, D7, D9
	SR	D1, D10
Conflito	L	C2, C3, C4
	O	C1, C5, C6, C7, C8, C9
	SR	-
Violência	L	V14, V21, V24, V63, V66, V72, V77
	O	V4, V5, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V15, V16, V22, V23, V25, V26, V27, V28, V30, V31, V32, V33, V34, V35, V36, V37, V39, V44, V45, V47, V48, V49, V50, V51, V52, V53, V54, V55, V56, V57, V58, V59, V60, V61, V62, V65, V68, V69, V70, V71, V73, V74, V75, V76, V79, V80, V81, V82, V83, V84, V85, V86, V88, V89, V90, V91, V92, V93, V106, V107, V108, V109, V110, V111, V112, V113, V114
	SR	V1, V2, V3, V6, V7, V17, V18, V19, V20, V29, V38, V40, V41, V42, V43, V46, V64, V67, V78, V87, V94, V95, V96, V97, V98, V99, V100, V101, V102, V103, V104, V105
Inclusão	L	-
	O	-
	SR	I1, I2, I3, I4, I5
Exclusão	L	-
	O	-
	SR	-

Fonte: Organizado pelas autoras com base no referido documento, 2019.

Notamos neste quadro, que aproximadamente 28,3% das assertivas relacionadas às noções pesquisadas são utilizadas de maneira indiscriminada, em

detrimento de 61,6%% que se encontram esmaecidas no documento e 10,1% que apresenta fortes indícios luminosos, o que pode ser melhor visualizado no gráfico 12:

Gráfico 12 - características das noções pesquisadas na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.



Fonte: Organizado pelas autoras com base na Política, 2019.

Notamos no gráfico a existência de indícios luminosos em relação as noções de diversidade, conflito e violência, totalizando 30%, 34% e 6%, respectivamente. Do mesmo modo, é possível perceber a opacidade em relação as mesmas noções, com 50%, 66% e 64%. A noção de inclusão é referenciada em sua totalidade de maneira diversa e desconectada de nossa pesquisa. Já a noção de exclusão sequer é mencionada.

As noções esmaecidas no documento nos ajudam a pensar a pesquisa, já que o documento prevê uma busca por igualdade que deve perpassar pelo respeito à diversidade, aos direitos humanos e o reconhecimento da diferença (D2, D3, D6, D7). Estabelece a necessidade de diálogo com a diversidade, a fim de promover o acolhimento, a aprendizagem e a proteção (D9). A noção de conflito conduz a uma reflexão em relação ao modo de ser adolescente para compreender a existência de conflitos, utilizando o diálogo como modo de conduzi-los (C5, C7, C8, C9), encontrando meios de estimular o protagonismo juvenil (C1). As noções de violência apresentadas, são numerosas, relacionam-se quase que em sua totalidade à implementação desta política no sentido de identificar e atender as violências, enfrentando e transformando a realidade a partir da educação (V4, V5, V8, V9, V10,

V11, V12, V23, V48, V49). Essa política reforça a ideia do atendimento em rede, para além das fronteiras do lugar escola, através do fortalecimento e envolvimento de diferentes entes sociais, ofertando inclusive, atividades recreativas, esportivas e culturais, tanto para vítimas, quanto agressores, possibilitando o contato com outras oportunidades de convivência, que lhes tirem da realidade da violência (V13, V15, V16, V22, V25, V27, V28, V30, V32, V33, V34, V39, V44, V47, V50, V51, V52, V69, V82, V83, V84, V88, V89, V90, V91, V92, V93). Essas assertivas opacas destacam ainda a necessidade de formação dos sujeitos que compõe a comunidade escolar, para facilitar o entendimento e a atuação em projetos e campanhas de prevenção a todos os tipos de violência que compõem esse ambiente (V34, V35, V36, V37, V45, V71, V73, V74, V75, V76, V79, V85, V86). Essa política apresenta ainda o aporte teórico e a legislação em que encontra amparo para se constituir, enquanto mecanismo de defesa, proteção e combate à violência que apresenta “multiplicidade de sentidos”(V53, V54, V55, V56, V57, V58, V59, V60, V61, V62, V65, V68, V70, V80, V81, V106, V107, V108, V109, V110, V111, V112, V113).

Essa análise encontrou em 10,1% das assertivas, indícios luminosos fortes relacionados as noções de diversidade, conflito e violência, que encontram-se em destaque na tabela 21:

Tabela 21 – Noções de maior potencial luminoso na Política de Diversidade em SC

DESCRITOR	DESCRIÇÃO
D4	Um grande desafio que exigirá o máximo empenho na busca de soluções que promovam um ambiente escolar acolhedor das diversidades e adequado a toda a comunidade. (p. 7)
D5 V14	Apresentamos esta Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências em nossas escolas, com a certeza de que este documento motivará a construção de um novo tempo em que cada um cuidará de si e do outro, comprometendo-se com uma escola que acolhe e entende a diversidade como um bem que socializa saberes, priorizando as potencialidades de cada um na promoção do preceito universal de educação de qualidade para todos. (p. 9)
D8 C4 V77	Não se aceita, entretanto, que esses conflitos se resolvam ou se desenvolvam com desrespeito, falta de tolerância à diversidade de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, com preconceito, com manifestações de violência, de relações de poder, enfim, evidenciando-se, nesse contexto, a prática da violação dos direitos humanos. (p. 30)
C2	Desconstruir a cultura das violências, apontando para uma cultura da

	paz, implica reconhecer que as relações sociais “sempre preveem que o conflito, e a unidade, o acordo e a coesão só existem porque são sínteses das diferenças” (ROCHA, 2010, p. 71). (p. 27)
C3	A escola, assim, tem uma função importante na prevenção, não somente por ser um local onde crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu tempo, mas também por ser o período escolar um importante momento de desenvolvimento humano. Somadas a estas características, configura-se, também, como espaço em que há socialização e convivência coletiva. Assim, é comum o surgimento de conflitos, inerentes a todos os grupos humanos. (p. 30)
V21	Têm-se presenciado, com recorrência, as diferentes manifestações dos fenômenos das violências em todo o mundo, nos diferentes contextos sociais, inclusive no universo educacional, onde crianças, adolescentes, jovens e profissionais da educação reproduzem, nas escolas, as violências e tensões do mundo exterior, além de produzirem violências específicas do contexto escolar fruto da (des)organização dos espaços, tempos, currículo e das próprias vivências escolarizadas. (p. 13)
V24	Ainda, segundo os dados, identifica-se, nestas classificações como tipo de violência manifestada predominante o bullying, seguido de violência do tipo depredação de patrimônio público. (p. 13)
V63	Assim, assumir-se-á o entendimento das violências como um fenômeno gerado nos processos sociais, levando as pessoas, grupos, instituições e sociedades a se agredirem mutuamente, a se dominarem, a tomarem à força a vida, o psiquismo, os bens e/ou o patrimônio alheio. Dessa forma e, para efeitos de maior compreensão, pode-se dizer que existe uma violência estrutural, que se apoia socioeconômica e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida, uma violência da resistência que marca a reação das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma (MINAYO; ASSIS, 1993 apud BRASIL, 1997). (p. 27)
V66	Deve-se enfatizar que estas formas de violências da, à e na escola apresentam o espaço escolar como um lócus onde ocorrem situações de incivilidade, bullying, injustiças, indisciplina, desrespeito, intimidação, agressividade, preconceito, vandalismo. (p. 28)
V72	O aperfeiçoamento do processo de humanização requer experimentar a autoaceitação e o autorrespeito, com ética e zelo por si e construir práticas promotoras de resiliências que incentivam ações coletivas em busca da superação das adversidades, manifestadas na escola por meio do fracasso escolar, autoritarismos, racismos, sexismos, etnocentrismos, entre outras manifestações de violências que ferem as subjetividades. (p. 29)

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos questionários, 2019.

D4 nos apresenta a necessidade de encontrar alternativas capazes de tornar a escola acolhedora das diversidades, permitindo inferir que ela ainda não cumpre esse papel. Essa ideia encontra-se reforçada por D5 e V14 que destaca a necessidade do cuidado mútuo, do acolhimento e compreensão da diversidade, condição necessária para a socialização dos saberes.

D8, C4 e V77 afirma que não é aceitável que se viole os direitos humanos com práticas que não respeitem a diversidade em qualquer de suas formas. Contudo, essa não aceitação não impede que esses eventos ocorram em nossas escolas. Essa assertiva é complementada por C2 que admite existir nas escolas uma cultura de violência que precisa ser desconstruída e por C3 ao afirmar que a escola é um espaço de socialização de diferentes sujeitos, razão pela qual “é comum o surgimento de conflitos”. Para V21 a violência ocorre em todos os contextos sociais do global ao local, permitindo depreender que é natural ocorrer no ambiente escolar a reprodução dos fenômenos vivenciados ou testemunhados na sociedade.

Em V24, ressalta que o *bullying* é o primeiro tipo de violência que ganha destaque. Esse tipo de violência, apresenta relação direta com essa pesquisa, já que ele ocorre normalmente praticado por uma pessoa ou um grupo que, através de diferentes práticas, tanto físicas quanto emocional, persegue de maneira reiterada outra pessoa ou grupo, que se encontra normalmente em situação de vulnerabilidade. Essa vulnerabilidade pode ser social, econômica, religiosa, cultural, ou ainda estar relacionada a características peculiares da constituição do sujeito como por exemplo a aparência física. Essas manifestações são reforçadas por V66 que apresenta também no rol das violências, entre outros, as injustiças, o desrespeito e o preconceito.

Nesse contexto, é importante destacar a compreensão apresentada por V63 que afirma existir uma violência de ordem estrutural, motivada por desigualdades sócias, econômicas e políticas. Para além desta violência, existe uma violência de ordem cultural, que de acordo com V72, se manifesta na escola “por meio do fracasso escolar, autoritarismos, racismos, sexismos, etnocentrismos, entre outras formas de violências que ferem as subjetividades”.

Os indícios luminosos encontrados nesta política de diversidade são potentes para a compreensão da relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares, já que esse documento trata especificamente das questões da violência

ocorridas no ambiente escolar. Após a análise das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual selecionadas para esta pesquisa, estudaremos no próximo capítulo os discursos dos egressos do ensino médio.

3 UM OLHAR À REALIDADE: OS CONFLITOS NA ESCOLA

A gravidez é um estágio que muda o contexto real da vida. Durante todo este processo descobrimos que nem tudo que idealizávamos se efetiva, além do que, somos surpreendidas por uma série de descobertas que até então não poderíamos supor. Gestar a vida é uma soma de expectativas. É um preparo constante para o desconhecido que exigirá atenção e cuidado. Trata-se de olhar para os documentos que registram os acompanhamentos e, também, atender a realidade do corpo em movimento. É importante reiterar que esse complexo fronteiro tem envolvidas relações, no modo como assumimos a analogia entre gravidez e pesquisa e, também, em relação às três bases metodológicas, neste capítulo, apresentadas enquanto confronto com a realidade da escola.

Na analogia da gravidez, no capítulo 2 estudamos os discursos impressos nos documentos da política educacional nacional e estadual de SC. Agora, realizamos o estudo dos discursos dos egressos da EB. Isso nos permite olhar para o modo como os estudantes percebem os conflitos escolares e relações com a diversidade. As relações que constatamos, analisaremos em relações com as apreensões obtidas do estudo dos documentos das políticas educacionais. Do estudo dos discursos nos documentos e do estudo dos discursos dos estudantes, então, obtemos dados para compreender como se apresenta essa fronteira entre diversidade e conflitos escolares, que é nosso objetivo geral da pesquisa.

Para um olhar mais atento à realidade, utilizamos como instrumento um questionário online²⁰ (apêndice A), aplicado aos alunos ingressantes nos cursos de graduação da UFFS-SC no ano de 2019, para compreender qual a visão existente sobre a relação entre diversidade e conflitos escolares dos sujeitos que estiveram, recentemente, frequentando a Educação Básica e que iniciaram a sua formação superior no ano em curso, em conformidade com o que detalhamos no início desta pesquisa. Responderam ao questionário, no mês de março de 2019, 36 alunos ingressantes em 11 dos 13 cursos de graduação da UFFS-SC no ano de 2019. Os discursos apresentados nas falas dos alunos são referenciados no texto, pela letra inicial R correspondente a palavra resposta, seguido do numeral ordinal, sendo compostos pelos descritores R1 a R36.

²⁰ Criado a partir de um formulário no google forms, que possibilita também acompanhar as respostas de maneira online.

A primeira parte do questionário é composta por questões que apresentam um perfil dos alunos como idade, ano de conclusão e modalidade de Ensino Médio cursada, renda familiar, curso superior em que está matriculado na UFFS-SC. A segunda parte apresenta questões relacionadas à sua vivência e conhecimento enquanto aluno da EB em relação a situações de conflitos e violências múltiplas, sofridos, praticados ou testemunhados bem como suas repercussões e encaminhamentos dados pela escola.

Os resultados obtidos com as respostas dos alunos foram organizados em dois subtítulos, o primeiro denominado “perfil dos alunos pesquisados” e o segundo chamado de “a face dos conflitos”. Utilizando o questionário vamos perceber se há relações entre os conflitos e a diversidade, a partir dos enunciados dos egressos da Educação Básica. Posteriormente, esses indicativos nos servirão para relacionar com as políticas analisadas no capítulo anterior.

A fim de aprofundar o diálogo com os documentos estudados, além dos questionários, utilizamos o relatório do NEPRE-online 2018 e o relatório da UNESCO 2019, sobre violência escolar e *bullying*. No relatório do NEPRE-online 2018, constam as informações registradas pelas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de SC, que, embora não corresponda à totalidade de escolas, tampouco de ocorrências, serve como recorte à nossa análise. Já o relatório da UNESCO é resultado de uma pesquisa desenvolvida em 2017, cujo resultado foi divulgado no ano corrente e visa apresentar dados recentes sobre a violência escolar e o *bullying* em âmbito mundial. Ambos os instrumentos serão analisados na sequência, compondo o que nomeamos de concretude da pesquisa: o discurso dos egressos da EB e os relatórios contemporâneos.

3.1 CONCRETUDE DA PESQUISA: O DISCURSO DOS EGRESSOS DA EB E OS RELATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS

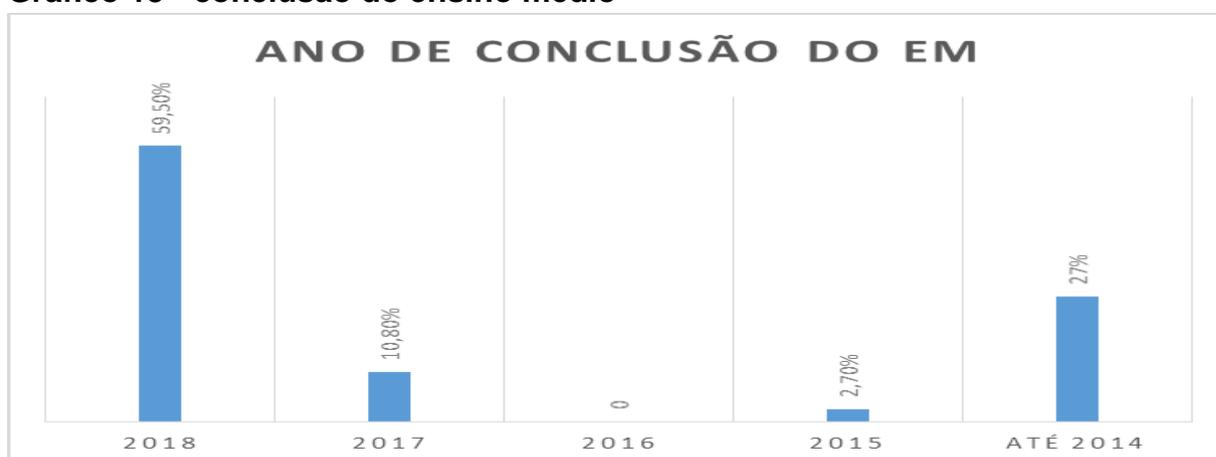
A materialidade dessa pesquisa ocorre com a análise do questionário (apêndice A) aplicado aos alunos egressos da EB e ingressantes nos cursos de graduação da UFFS-SC, em 2019. No item 3.1.1 traçaremos um perfil dos alunos participantes desta pesquisa e no item 3.1.2 identificaremos qual o envolvimento destes alunos com a temática, o que denominamos de ‘a face dos conflitos’. Em

seguida continuaremos o diálogo com os relatórios contemporâneos recentemente divulgados a fim de estabelecer uma relação local-global, no item 3.1.3.

3.1.1 Perfil dos alunos pesquisados

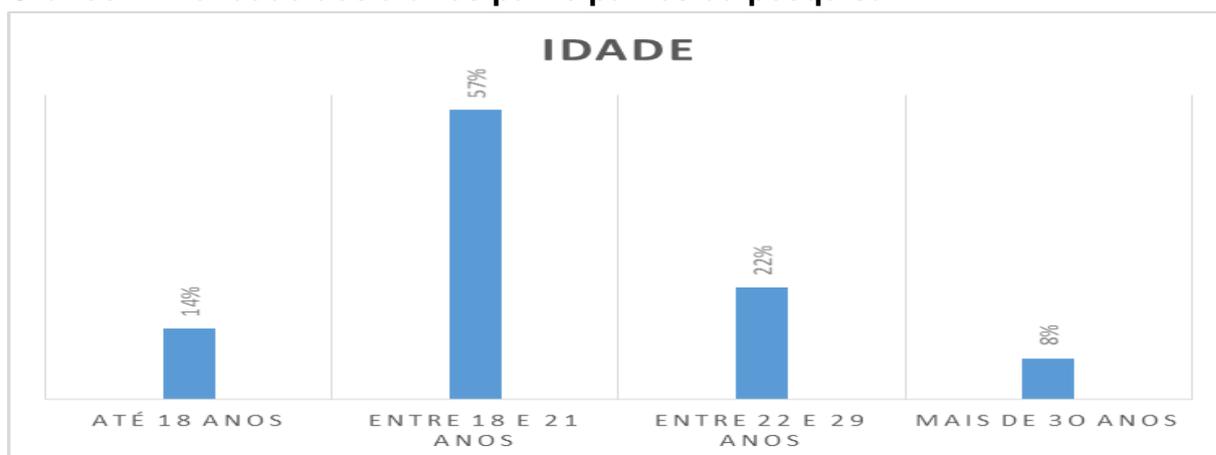
Os questionários dos egressos nos revelam que aproximadamente 59,5% dos alunos ingressaram no Ensino Superior no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, última etapa da EB. Apenas 27% dos ingressantes concluíram a última etapa da Educação Básica a mais de 5 anos, conforme verificamos no gráfico 13.

Gráfico 13 - conclusão do ensino médio



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

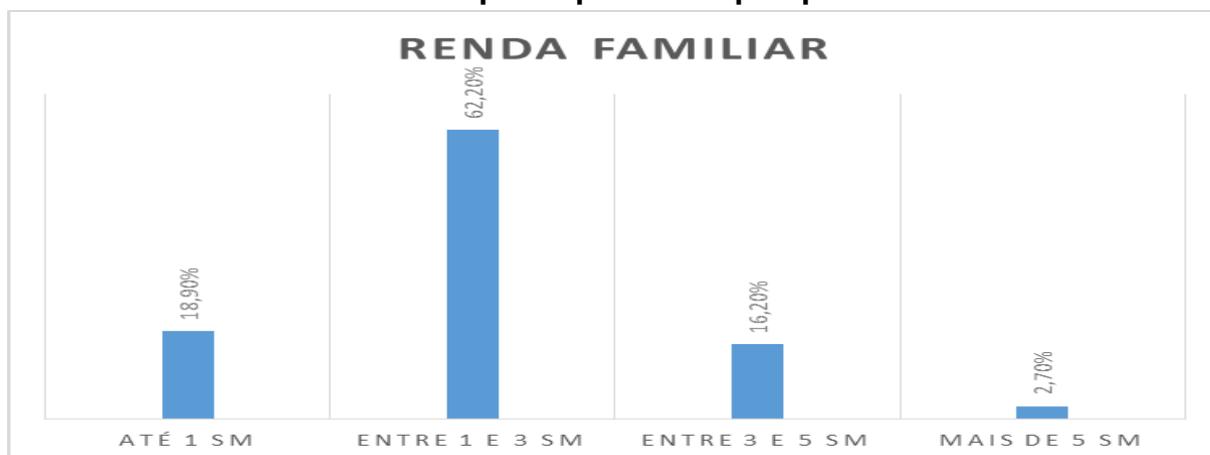
O ano de conclusão do Ensino Médio é relativo e não apresenta necessariamente relação com a idade, tendo em vista situações de retenção e evasão escolar ou ainda outras formas de conclusão do Ensino Médio, última etapa da EB, fora da rede regular de ensino. O gráfico 14, revela a idade dos alunos participantes desta pesquisa no período de aplicação dos questionários.

Gráfico 14 - a idade dos alunos participantes da pesquisa

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Levando em consideração a idade oficial aproximada de 17 anos, para a conclusão do Ensino Médio na rede regular de ensino, para um aluno que iniciou o Ensino Fundamental aos 6 anos, conforme legislação vigente e sem retenção. Neste caso, apenas 14% dos alunos declaram ter concluído a EB e imediatamente ingressado no Ensino Superior, já que apresentam idade inferior a 18 anos. Notamos que aproximadamente 71% dos alunos da UFFS-SC, que responderam o questionário, compõe uma população jovem, com idade inferior a 21 anos. Uma parcela composta por 8% dos alunos idade superior a 30 anos.

A idade dos alunos pode ter relação com a renda média familiar declarada no gráfico 15, pois a pouca idade e a legislação trabalhista indica que, via de regra, esse público está fora do mercado formal de trabalho.

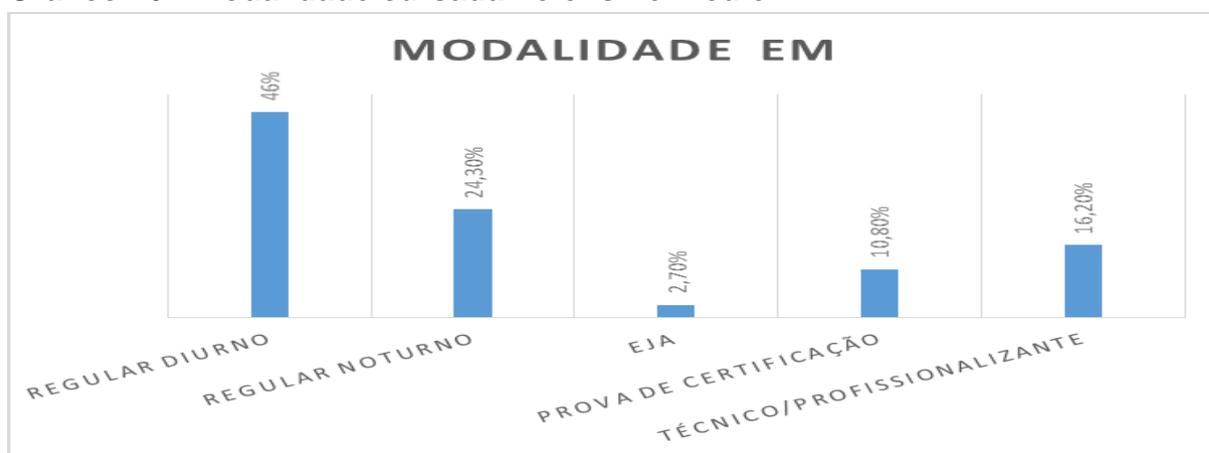
Gráfico 15 - renda familiar dos participantes da pesquisa

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

A maioria dos alunos, formada por 88,1%, declarou ter renda familiar de até três salários mínimos²¹, o que equivale a R\$ 2.994,00. Apenas uma parcela inferior a 3% tem renda familiar superior a 5 salários mínimos, equivalente a R\$ 4.990,00, conforme verificamos no gráfico 15.

Outra informação importante para definir o perfil desses alunos, relacionado com a idade de conclusão da EB e com a idade de ingresso no Ensino Superior é a modalidade de ensino utilizada para a conclusão da EB, de acordo com os dados do gráfico 16:

Gráfico 16 - modalidade cursada no ensino médio



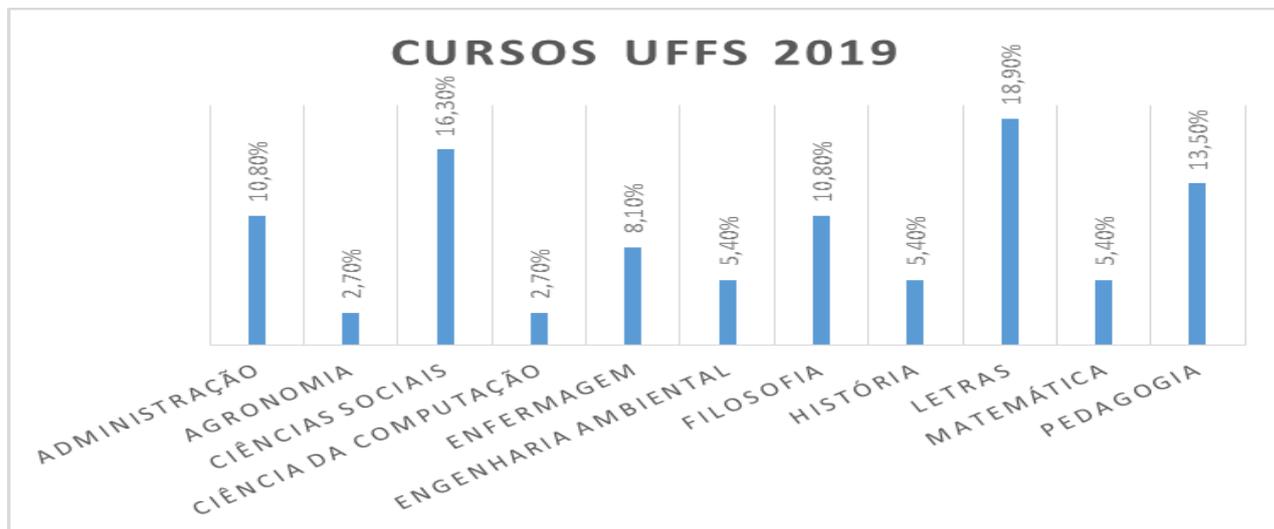
Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os dados do gráfico 16 permitem perceber que 74,3% dos alunos cursaram o Ensino Médio regular, sendo 46% no período diurno e 24,3% no período noturno. Essa informação se encontra com o fato de aproximadamente 70,3% dos alunos terem concluído a EB nos últimos dois anos e 71% terem idade inferior a 21 anos, o que nos permite entender que essa parcela dos alunos frequentou o ensino regular, e após a conclusão ingressou no curso superior. Outros 16,2% dos alunos frequentaram o Ensino Médio integrado ao ensino técnico profissionalizante. É importante salientar que 13,5% dos calouros do Ensino Superior não concluíram a Educação Básica em idade própria, sendo utilizada como meio de conclusão a educação de jovens e adultos (EJA) por 2,7% e as provas de certificação por 10,8% dos alunos.

²¹ O valor do salário mínimo vigente desde 01/01/2019 é de R\$ 998,00.

Em relação aos cursos de graduação, constatamos com o envolvimento de alunos de 11 dos 13 cursos ofertados pela UFFS – SC, de acordo com o que nos apresenta o gráfico 17:

Gráfico 17 - cursos matriculados na UFFS em 2019



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Notamos que aproximadamente 70% dos participantes desta pesquisa buscam sua formação profissional nas licenciaturas, sendo o curso de letras o de maior destaque de participação com 18,9%, seguido pelo curso de Ciências Sociais 16,3% e Pedagogia, com 13,5% de participantes. Já os cursos de bacharelado, representam 30% de participantes, com destaque para a participação dos alunos do curso de administração com 10,8%, seguido pelo curso de enfermagem com 8,1% e engenharia ambiental com 5,4%.

Considerando válida, a descrição do perfil dos alunos participantes da pesquisa, a fim de compreender quem são esses alunos, damos sequência ao próximo item, analisando a face dos conflitos.

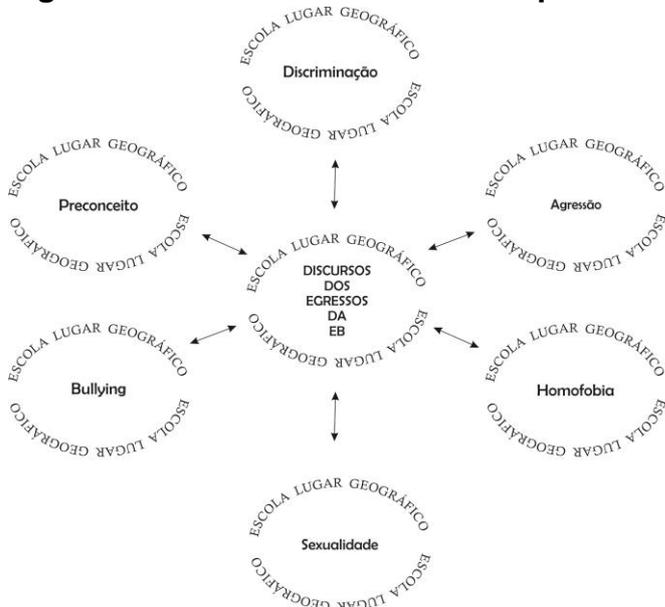
3.1.2 A face dos conflitos

Conhecer o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa é fundamental para identificarmos a realidade em que estão inseridos. Além das perguntas voltadas à identificação do perfil dos participantes da pesquisa, elencamos uma série de outras perguntas capazes de identificar o conhecimento, a relação e a vivência

destes com a temática. Nessa parte, as questões que compõe o questionário são objetivas e discursivas. Para a análise das questões discursivas, que não apresentam identificação, elaboramos descritores próprios, formados pela letra R de resposta, seguida do numeral ordinal referente ao aluno, tendo como descritores: R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R27, R28, R29, R30, R31, R32, R33, R34, R35 e R36. Esses Descritores não apresentam nenhuma possibilidade de identificação dos alunos e servem apenas para melhor compreensão dos resultados desta pesquisa.

De maneira geral, o discurso dos alunos pode ser sintetizado na figura 14.

Figura 14 - Síntese da diversidade presente nos discursos dos egressos da EB



Fonte: Organizado pelas autoras com base nos questionários, 2019.

Percebemos um discurso em tom de denúncia por parte dos egressos que relatam o fato da escola ser um lugar marcado por uma sucessão de acontecimentos, geralmente omitidos ou negligenciados. É bastante acentuado o discurso de que, em muitos casos, o aluno ainda não tem clareza do que está acontecendo, principalmente em relação à sexualidade, mas também com as próprias mudanças relacionadas à fase da adolescência e não encontram apoio por parte da escola, que demonstra uma dificuldade em gerir os conflitos manifestados em várias formas citadas pelos alunos, como por exemplo o *bullying*, a agressão

física e verbal, o preconceito e a discriminação em razão da orientação sexual, da cor da pele, do peso, da religião, entre outros motivos apontados.

Os discursos foram analisados a fim de identificar a existência das cinco noções investigadas: diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão. Para cada noção foram atribuídos descritores específicos compostos pela letra inicial da noção e o numeral ordinal correspondente, identificando D1 a D11, C1 a C12, V1 a V3, E1 a E2. Em seguida analisamos cada descritor e o classificamos de acordo com suas características em luminoso (L), opacos (O) ou sem relação (SR), conforme sintetizado na tabela 21.

Tabela 22 - Classificação das noções contidas nos discursos dos egressos da EB conforme suas características

Noção	Característica	Descritor
Diversidade	L	D3, D4, D5, D6, D8 e D9
	O	D1, D2, D7, D10 e D11
	SR	-
Conflito	L	C1, C2, C4, C5, C6, C7, C9, C10 e C12
	O	C3, C8 e C11
	SR	-
Violência	L	V3
	O	V1 e V2
	SR	-
Inclusão	L	-
	O	-
	SR	-
Exclusão	L	E1 e E2
	O	-
	SR	-

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos questionários, 2019.

As noções depreendidas nos discursos dos egressos mostram-se mais contundentes em relação à nossa pesquisa. Aproximadamente 64,3% das menções apresentam fortes indícios luminosos em detrimento de 35,7% que, embora opacos, também ajudam a pensar esse contexto. Observamos a inexistência de noções sem

relação com a pesquisa o que nos induz a pensar que esse resultado está relacionado diretamente com a proximidade dos egressos da EB com a experiência vivida no lugar escola, enquanto os documentos das políticas educacionais encontram-se distantes da realidade das escolas, e por essa razão os usos das noções ocorrem de maneira generalizada. Essas características ficam melhor visualizadas no gráfico 18.

Gráfico 18 - características das noções pesquisadas nos discursos dos egressos da EB



Fonte: Organizado pelas autoras com base nos discursos dos egressos, 2019.

O gráfico nos revela que as noções não são utilizadas de maneira indiscriminada, sendo possível afirmar que todas elas apresentam relação com essa pesquisa. A noção de inclusão não foi citada nos discursos analisados, talvez por que a palavra em si não representa, para o aluno, uma relação forte com a pesquisa. Neste caso, o aluno não se apropria da noção de inclusão como necessária à função social da escola, de acolher os diferentes e promover uma educação emancipatória. Esse indício pode estar relacionado ao uso comum desse termo, vinculado à questão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os indícios de luminosidade são elevados, totalizando 54,6% da noção de diversidade, 75% da noção de conflito, 33% da noção de violência e 100% da noção de exclusão. Podemos inferir que esses discursos, por se tratarem da vivência dos alunos, são manifestações do cotidiano das escolas que marcam suas vidas de maneira

negativa. Essas noções em que encontramos maiores indícios luminosos encontram-se na tabela 22²².

Tabela 23 - Noções de maior potencial luminoso nos discursos dos egressos

DESCRITOR	ASSERTIVA ²³
D3	Eu acho que isso só existe pq algumas pessoas não são criadas para lidar com a diversidade, falta de os pais os ensinarem a respeitar qualquer pessoa independente de como ela é.
D4 e C1	Considero que existe de modo geral os conflitos em decorrência da diversidade. Talvez falte orientação.
D5 e C4	Esses conflitos têm relação por que ainda é difícil para algumas pessoas aceitarem o seu próximo apesar das diferenças, e no ambiente escolar percebemos o grande choque de culturas, pois é lá que temos um contato mais direto com pessoas de diversidades diferentes das nossas.
D6	Existe porque muitas escolas não tratam como prioridade o ensino sobre a diversidade, sendo essa de suma importância. Já que não ensinam sobre o respeito ao próximo, os alunos muitas vezes com opiniões formadas e não questionadas acabam repetindo comportamentos irracionais fomentando o ódio ao diferente.
D8 e C9	A diversidade na verdade não é algo muito fácil de ser aceito por determinados grupos, o que pode causar esses conflitos
D9 e C10	Primeiro porque na escola onde eu estudava existia pouca diversidade, a maior e mais comum era referente a classe social apenas. Então todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito.
C2	Porque a maioria dos casos de conflitos tem por base a não aceitação do outro "ser diferente".
C5	Por que as pessoas não são iguais e algumas não aceitam essas diferenças e acabam criando conflitos.
C6	Pois os conflitos são gerados a partir de intolerância e preconceito sendo estes problemas sociais
C7	Existe, pois vários conflitos que presenciei estavam relacionados à cor da pele, à orientação sexual ou à pobreza.
C12	Acredito que os conflitos acontecem quando a pessoa não conhece alguém próximo que já passou por algum tipo de discriminação ou nunca passou pessoalmente por aquilo. A partir do momento que se entende que somos todos iguais, temos todos os direitos, tendemos a respeitar o outro. Mas o ambiente de casa e escolar precisam ser

²² Apresentamos no quadro 22, todos os discursos dos egressos da EB, que julgamos apresentar maior potencial luminoso.

²³ Foram realizadas correções gramaticais nos discursos dos alunos, que não modificam o seu contexto.

	um ambiente em que se conversa sobre isso e se discute sobre o papel de cada um de nós em cada contexto que estamos inseridos.
V3	Pois muitas pessoas abominam o "diferente", pois não querem ser "diferentes" e aí usam da violência, como meio de não ser "assim", mas acabam sendo pessoas tão mal resolvidas, que em muitas circunstâncias, o ódio pela diferença passa da fase de " <i>Bullying</i> " para uma perseguição e até mesmo homicídio. Infelizmente.
E1	Tipo físico (magreza) e timidez, através de brincadeiras de mal gosto e exclusão
E2	Descaso dos professores com alunos que tinham problemas físicos/mentais, humilhação, também por parte dos professores, de alunos com dificuldade de aprendizado em determinadas disciplinas, piadas e exclusão de colegas de baixa renda, negros e deficientes.

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos discursos dos egressos, 2019.

Além da luminosidade ser presente nos discursos dos alunos, também há uma certa tendência em justificar essa relação entre a diversidade e os conflitos escolares. D3, D4, C1 e C12 afirmam existir os conflitos em função da diversidade, mas atenuam a situação por considerar que, talvez, falte orientação por parte da família para que esses alunos aprendam a respeitar os outros, sem nenhuma forma de distinção. Essa afirmação é reforçada por D5, D8 e C4, que diz ser “difícil para algumas pessoas aceitarem o seu próximo apesar das diferenças”, destacando ainda que, a escola por ter essa característica de reunir, num mesmo espaço, uma multiplicidade de sujeitos diferentes provoca esse “choque de culturas”. Apesar desse discurso, D9 e C10 destaca outra situação no mínimo curiosa. Embora os discursos tenham uma tendência em afirmar que a questão central está no fato da escola reunir um grande número de alunos com características diversas e essa variedade provocar os conflitos, afirma que “na escola onde [...] estudava existia pouca diversidade, a maior e mais comum era referente a classe social apenas” e por essa razão “todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito”. Neste caso, não importa a quantidade ou a variedade de características, e sim o fato de ser diferente do padrão estabelecido daquele momento e naquele lugar. E1 destaca que os motivos para a ocorrência dos conflitos são variados, mas destaca principalmente o “tipo físico (magreza) e timidez, através de brincadeiras de mau gosto e exclusão”. Infelizmente, a afirmação de E2 nos deixa reflexivos, por destacar que os conflitos motivados pela diversidade não ocorrem apenas entre os pares, reforçando que presenciou “descaso dos professores com alunos que tinham problemas físico-mentais [...] de alunos com dificuldade de aprendizado em

determinadas disciplinas” e que foram alvos de “piadas” e também de “exclusão de colegas de baixa renda, negros e deficientes”.

O discurso apresentado por C9 destaca que “a diversidade na verdade não é algo muito fácil de ser aceito por determinados grupos, o que pode causar esses conflitos”. Quando pensamos nos motivos dessa não aceitação, “do outro ser diferente”, conforme declarado por C2, C5, C6 e C7, nos deparamos com um discurso incomodativo apresentado por V3: “muitas pessoas abominam o "diferente", pois não querem ser "diferentes" e aí usam da violência, como meio de não ser "assim"”. Essa afirmação parece se caracterizar como uma autodefesa por não querer se assemelhar ao outro.

A culpabilização da escola, também é recorrente nos discursos apresentados pelos alunos, como é o caso de D6 que destaca o fato de que “muitas escolas não tratam como prioridade o ensino sobre a diversidade, sendo essa de suma importância” e complementa para que não fiquem dúvidas: “já que não ensinam sobre o respeito ao próximo, os alunos muitas vezes com opiniões formadas e não questionadas, acabam repetindo comportamentos irracionais fomentando o ódio ao diferente”. Em outras palavras, esse aluno declara que a escola é responsável, tanto por propiciar o encontro de diferentes, quanto pelo fato de não abordar questões relativas ao respeito mútuo.

Os participantes foram questionados se, durante a época em que eram estudantes da Educação Básica, haviam presenciado dentro das dependências da escola, cenas de agressão física ou verbal, perseguições, desacato ou desrespeito ao professor, indisciplina em sala de aula ou outras situações semelhantes. A maioria expressiva, representada por 84% dos estudantes responderam positivamente, conforme destacado no gráfico 19:

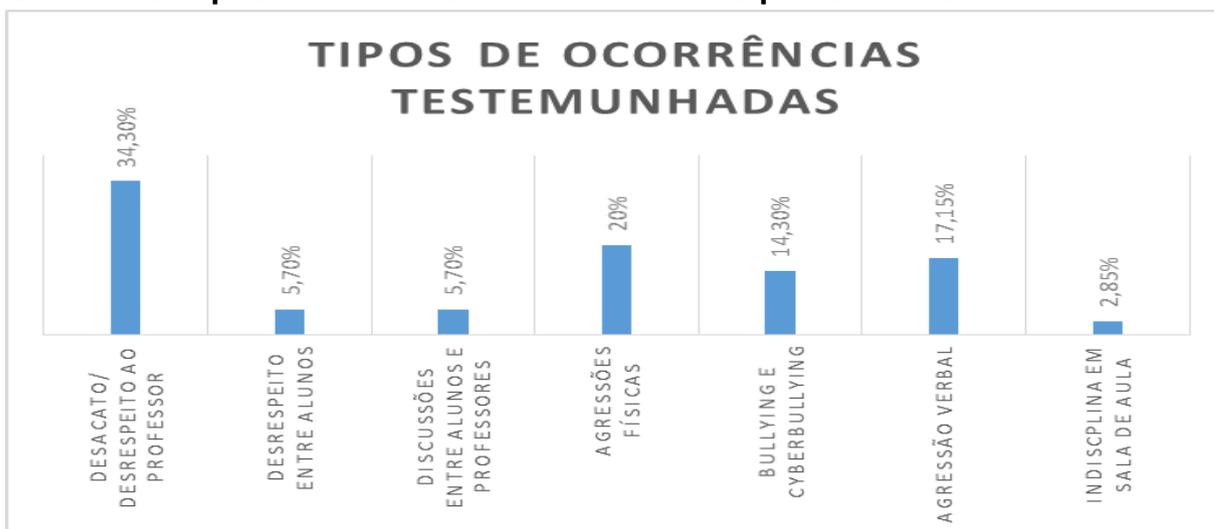
Gráfico 19 - testemunhas de cenas de agressão, desacato ou desrespeito durante a EB.



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Arelada a esta constatação, investigamos junto aos alunos, qual das cenas presenciadas teve consequências mais graves e os porquês. Os alunos destacaram diversos casos que merecem atenção, conforme podemos observamos no gráfico 20:

Gráfico 20 - tipos de ocorrências testemunhadas pelos alunos na EB



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

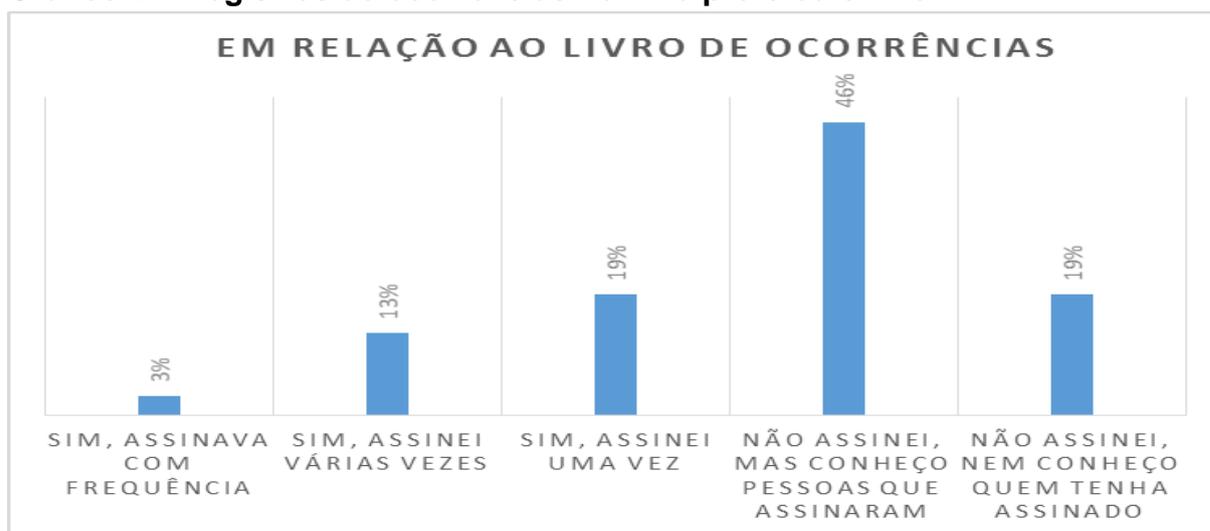
Infelizmente, confirmamos no discurso dos alunos, que disparadamente o desrespeito ao professor está presente em nossas escolas. Outros fatores relevantes configuram-se em agressões físicas, verbais, *bullying* e *cyberbullying* que

ocupam respectivamente o 2º, 3º e 4º lugar nas definições apresentadas pelos alunos.

Um fator pouco manifestado pelos alunos, que em geral é um dos grandes problemas em sala de aula, é a questão da indisciplina, com apenas 2,85%. Outros 5,7% citaram as discussões entre alunos e professores como ocorrência de maior gravidade presenciada no ambiente escolar. A justificativa para tal fato seria as notas que os alunos tiravam em provas e trabalhos.

Normalmente, as situações apresentadas acima, são passíveis de medidas adotadas pela escola em relação às vítimas e aos autores. Ao serem questionados, sobre qual delas tiveram consequências mais graves, obtivemos declarações importantes para nossa reflexão. Entre as declarações apresentadas, destacamos o argumento apresentado por R3 ao afirmar que “nenhuma atitude desrespeitosa teve a consequência à altura. Geralmente, [...] a sala toda ouvia sermão do diretor e no máximo o aluno era suspenso por 3 dias”. Na argumentação do aluno, as consequências não condiziam com os fatos, no máximo o que poderia acontecer era uma bronca coletiva e suspensão para o envolvido e tudo voltava ao normal. Fato este, complementado por R7: “a maioria das coisas que aconteciam eram tidas como ‘rotineiras’ e se passava um pano por cima e seguia-se em frente”. Esse argumento demonstra certa naturalização da violência escolar, algo tão comum que acaba sendo tratado como normal.

Tendo conhecimento de que as situações que desrespeitam as regras da escola são registradas em livros ou outros documentos, os entrevistados foram questionados sobre sua familiaridade com esses documentos. Aproximadamente 35% dos alunos declararam ter assinado pelo menos uma vez o livro de ocorrências. O dado mais curioso é que em meio a tantas situações ocorridas nas escolas, 19% dos entrevistados declararam que além de não terem assinado, desconheciam qualquer colega que o tenha feito. Outros 46%, admitiram que embora não tenham assinado conheciam alunos que assinaram o livro, conforme observamos no gráfico 21.

Gráfico 21 - registros de ocorrências no livro preto ou similar

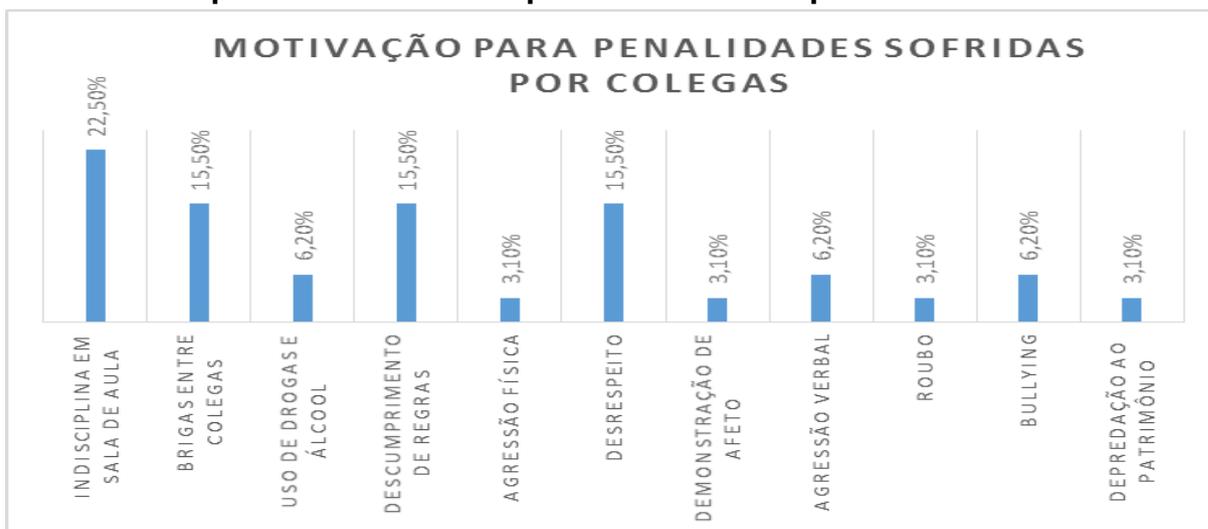
Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os motivos vinculados à assinatura do livro preto, apresentados pelos alunos, são diversos e em geral estão relacionados à indisciplina, chegadas atrasadas, discussão com colegas, desrespeito, desatenção, conversas durante a aula e furto.

Ao serem questionados se haviam sofrido alguma penalidade enquanto eram alunos da Educação Básica, aproximadamente 34,3% dos entrevistados responderam positivamente. Entre essas penalidades, constatamos que 8,4% dos alunos foram repreendidos, 16,7% receberam suspensão das aulas e 74,9% foram advertidos.

Nas respostas apresentadas é possível depreender que os níveis de gravidade para determinar o tipo de penalidade aplicada em cada situação é relativo e varia conforme a unidade escolar e as regras contidas em seu regimento, já que um aluno foi suspenso das aulas, por exemplo, por ter se molhado na chuva, enquanto outros foram apenas advertidos em casos de agressão física e consumo de bebida alcóolica nas dependências da escola.

Já em relação às penalidades sofridas por outros alunos durante a Educação Básica, 90,6% dos alunos tem conhecimento de colegas que a receberam. Destes, 27,3% tiveram colegas que foram expulsos da escola, 54,6% suspensos e 18,1% advertidos. Entre os motivos apresentados estão a indisciplina, o desrespeito aos professores, agressão física entre alunos, não cumprimento de regras, uso de drogas e álcool, *bullying*, agressão verbal, roubo e danos ao patrimônio público, conforme demonstrado no gráfico 22:

Gráfico 22 - tipos de ocorrências que resultaram em penalidades

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

As atitudes apresentadas como motivos para os colegas terem recebido penalidades na escola, são variadas e perpassam em geral a transgressão de regras, manifestando-se tanto na forma física quanto verbal. Entre essa suposta transgressão de regras, destacamos o fato apontado por 3,1% que foram penalizadas por demonstração de afeto entre pessoas do mesmo sexo.

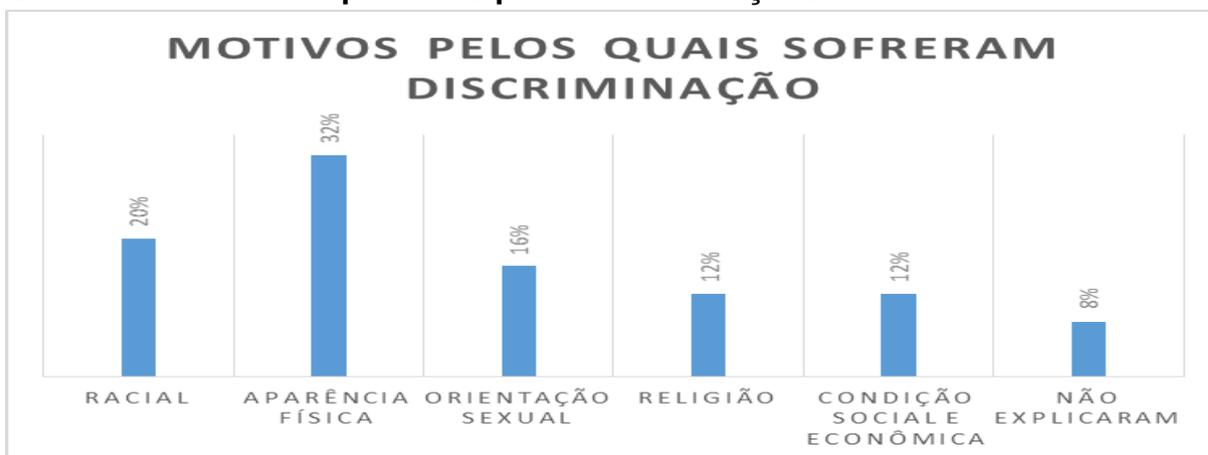
Ao serem questionados se sofreram algum tipo de discriminação enquanto eram estudantes da Educação Básica, isto é, se haviam sido tratados de maneira diferente dos demais em virtude de raça, religião, sexo, orientação sexual, condição social, tipo físico, entre outros, o resultado é muito expressivo, conforme observamos no gráfico 23:

Gráfico 23 - vítimas de discriminação na EB

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Conforme observamos no gráfico acima, 62% dos participantes sofreram algum tipo de discriminação. Em geral, estes alunos declararam ter passado por humilhações, recebendo apelidos ofensivos, sendo alvos de brincadeiras de mau gosto, exclusão e agressões físicas. As causas de maior impacto nas declarações estão relacionadas à orientação sexual, à religião e ao tipo físico principalmente relacionado ao peso. Além disso, também foram citadas questões relacionadas à raça/cor de pele, tipo de cabelo, condição social e econômica, conforme demonstrado no gráfico 24.

Gráfico 24 - motivos apontados pelas discriminações sofridas



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os casos de discriminação por conta da aparência são os mais citados como motivos pelos quais os alunos são discriminados. Já a discriminação racial, que leva em consideração fatores como a cor da pele e o tipo de cabelo, ocupam a segunda posição, com números muito expressivos. Se levarmos em consideração a história da formação do povo brasileiro, que é fruto da miscigenação entre negros, indígenas e brancos, cujos resultados são agrupados em uma categoria definida pelo IBGE como pardos, maior contingente de pessoas que compõe a população brasileira atualmente, esse tipo de discriminação poderia ser considerado auto discriminação, já que se despreza no outro, algo que pertence a cada sujeito, o fato de sermos resultado da mistura entre os povos.

Em relação à orientação sexual, fica claro que, normalmente, o próprio aluno, ainda não tem clareza do que acontece consigo e se depara, de um lado com

colegas que o fazem de piada e de outro, não consegue ter apoio do lugar escola, já que nem sempre encontra profissionais com conhecimento e abertura ao diálogo. Em vários momentos, nas falas²⁴ dos alunos, é possível identificar essa problemática, cujo contexto apresenta fortes indícios luminosos.

Ao explicar os motivos de ter assinado o livro de ocorrências, R28 destaca ter sido vítima de:

Homofobia em duas escolas que cursei o ensino médio. Na primeira que cursei o ensino médio sai da escola por comentários de alunos que diziam que gays tinham que morrer e quando procurei a direção da escola, nada era feito e decidi mudar de escola, onde nesta próxima sofri homofobia da coordenação da escola e da zeladora o que provocou grande instabilidade emocional minha e acabei sendo desrespeitoso e fiquei suspenso da escola, logo em seguida desisti de cursar o ensino médio e fui estudar para concluir pelo ENEM.

Dois situações agravantes são destacadas pelo aluno em duas unidades escolares diferentes. A primeira faz referência à discriminação e ameaça sofrida por sua orientação sexual, por parte dos alunos da escola. A segunda, a discriminação sofrida em outra escola, pelos mesmos motivos, por parte dos profissionais. Nas duas situações o aluno não teve respaldo para solucionar o problema e acabou desistindo de estudar para acabar com o problema, no qual ele era vítima. Ficam evidentes nos discursos dos alunos, a dor, o sofrimento e a crueldade que deixa marcas em suas vidas.

A gravidade desta violência é confirmada por R12 que declara ter testemunhado um colega sofrer “advertências por demonstração de afeto entre pessoas do mesmo sexo”. Neste caso, ganha visibilidade o fato de que as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade, principalmente no contexto da sexualidade, por considerarem demonstrações de afeto como violação de regras de conduta.

O lugar geográfico escola, nem sempre se constitui enquanto espaço de acolhimento, devido a sua característica de reunir uma multiplicidade de sujeitos, características e interesses. Nesse sentido, destaca R7:

Escola nunca é um lugar fácil e se foi para alguém, a pessoa é muito privilegiada; para mim foi um terror psicológico durante todo o tempo,

²⁴ Nessas falas realizamos pequenas adequações gramaticais, que não modificam o contexto ou o sentido da resposta dos alunos.

durante minha formação básica eu era uma criança meio viada e gordinha, ou seja, um alvo fácil. Sofri algumas represálias e etc, acabei me blindando com o estudo e me tornando um dos melhores alunos da turma que ajudava todo mundo na hora da prova ou de trabalhos. O Ensino Médio foi muito mais uma pressão e cobrança estética interna, - o que gerou alguns transtornos alimentares - somado a não aceitação da minha sexualidade do que "sofrer discriminação" em si. Havia aqueles momentos que tinha umas alfinetadas e "brincadeiras" com uma discriminação velada. Tanto que eu só consegui aceitar minha sexualidade depois de 3 anos na faculdade (durante minha primeira graduação).

Nesta resposta, complexa e reveladora, o aluno deixa claro ter sido discriminado dentro do ambiente escolar, durante toda a sua formação, tendo sofrido danos psicológicos, tanto por conta de sua aparência física por estar acima do peso, quanto pela sua sexualidade, o que o levou a ter dificuldades de aceitar a própria orientação sexual. O preconceito, a discriminação e a segregação vivem disfarçados com o nome de brincadeiras e infelizmente é comum ouvirmos declarações de pessoas que julgam como situações normais. Normal deveria ser a criança ir para a escola estudar e estabelecer laços sociais saudáveis e não ser considerada como alvos potenciais de perseguições. Esse contexto é reforçado por R28, quando afirma:

No ensino básico eu não conhecia nada sobre minha sexualidade, afinal eu era apenas um menino, porém afeminado, sempre brincava com meninas e era discriminado por isso tanto por alguns professores quanto por colegas de aula, até o primeiro ano do ensino médio sofri o que hoje entendo como homofobia, não só bullying como agressões físicas. Foi a partir do ensino médio que descobri sobre minha sexualidade e me rebelei contra esses ataques dentro da escola, o que sempre me deixou numa posição vulnerável, porque fui tratado pela coordenação de duas escolas como "complexado", e nada era feito contra os agressores a não ser uma conversa, exceto em casos de agressão física no qual também fui suspenso.

O aluno ressalta que, mesmo antes de ter clareza de sua orientação sexual, já sofria discriminação por conta de sua aparência. Quando teve certeza de sua sexualidade, passou a estar mais vulnerável, sendo tratado pelos profissionais da escola como "complexado" e não como vítima, enquanto para os agressores restava apenas uma conversa, sem consequências mais graves, a não ser que resultasse em agressões físicas, considerados pela escola como infrações graves.

É preciso se apropriar destas declarações para refletir, quantas vezes somos agentes de propagação do preconceito e da discriminação no meio em que estamos inseridos, conforme aponta R32:

Uma professora, a da terceira série foi demasiadamente complicada na minha vida, inclusive me encaminhou para a neuropsiquiatria. Contudo, minha mãe me levou no psicólogo, que após quatro sessões disse que o problema era, naquele caso, com a docente. Acreditem, era mesmo. Eu não tinha caligrafia, sendo assim era motivo de gozação na sala de aula, pela própria professora que insistia em mostrar a sala "o quão feia era minha letra", palavras dela. Também percebia seu olhar de julgamento pelo meu jeito feminino.

Esse aluno ressalta que, desde a infância, sentia um julgamento por parte de uma professora em especial, pelo constrangimento que era exposto diante da turma, a princípio por sua letra não corresponder às expectativas da professora, quanto por se sentir julgado por ela em decorrência de ter um jeito mais feminino.

Seguidamente essas evidências estão estampadas em palavras ou atitudes que não nos damos conta. R18 destaca que “um colega gay, foi impedido de jogar vôlei com as meninas, pois vôlei era esporte de menina”. Neste caso, mostra-se muito atual, a famosa discussão acerca das “coisas de meninas e de meninos”. Aqui o aluno deixa claro que existiam esportes diferenciados levando em consideração a questão de gênero e que um colega gay não podia jogar vôlei porque aparentemente era do gênero masculino, e vôlei era jogo de menina.

Diante dessa realidade, R28 faz uma declaração em tom mais acusatório quando afirma existir, entre os fatores que motivam as pessoas a se envolverem em conflitos/brigas/perseguições, a “falta de uma coordenação escolar eficiente e preparada, para lidar com a diversidade dentro da escola”, além da falta “de assuntos que abordam preconceito e punições educacionais, não apenas a suspensão”.

Os discursos apresentados, responsabilizando a escola sobre a propagação dos conflitos, disfarçados de preconceito e discriminação, são fortes, conforme observamos no discurso de R28

Nenhuma das escolas que eu estudei buscou solucionar o problema dos alunos comigo, apenas era feita uma conversa na qual eu tinha que perdoar a pessoa pelas ofensas e ali acabava até o próximo episódio, as vezes isso acontecia fora da escola na ida pra casa e ali já não era mais responsabilidade da escola. Eu fui ofendido constantemente com apelidos depreciativos e pejorativos, como frutinha, baitola, viadinho, pula poça, bambi, Serginho (em função de um gay afeminado que participou do Big Brother Brasil) etc, ninguém nunca me explicou porque as pessoas me chamavam dessa forma, durante todo meu ensino fundamental nunca entendi pq essas pessoas me tratavam diferente, fui descobrir o que era uma pessoa gay quando estava saindo do primeiro ano do ensino médio, e

não foi por meio da escola. Nunca tive nenhuma ajuda relevante da coordenação da escola, eu sempre chorava muito quando ia pra coordenação pq eu tinha vergonha de contar o que havia acontecido comigo e eu tinha que fazer isso na frente de quem me agredia diariamente com olhares e piadas jogadas no ar, era humilhante, e além disso nunca vou esquecer de dois episódios: uma professora pediu pra que uma amiga se afastasse de mim pq eu era má influência e eu nunca seria ninguém na vida; uma coordenadora disse que eu era complexado por achar que as piadas que os alunos faziam eram sobre mim, que eu sempre me envolvia nessas situações pq eu não era humilde. Essas situações todas me afetaram muito, as escolas não estão preparadas pra receber alunos como eu, as coordenações tem medo de conversar sobre isso com os pais dos alunos, mas essa impotência é falta de informação e preconceito.

Esse discurso frisa novamente que as escolas não tentaram resolver o problema, tendo em vista que, normalmente, estabelecem conversas entre vítimas e agressores, mas que a solução não se efetiva. Neste caso acaba se evidenciando a situação de vulnerabilidade da vítima, que acaba se sentindo ainda mais humilhada, diante dos agressores.

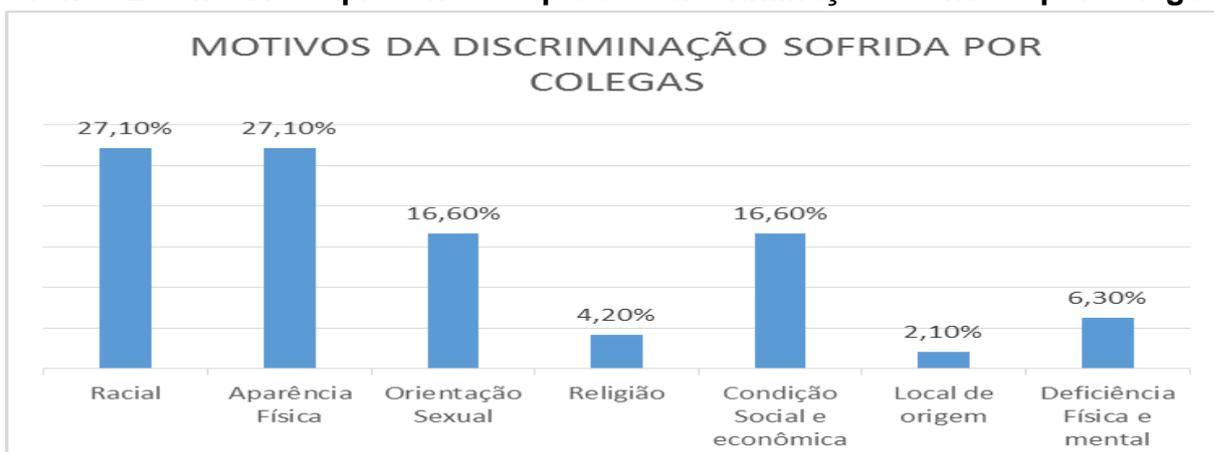
É possível perceber, nos fragmentos dos discursos apresentados, uma visão de passividade adotada pela escola em relação às questões de sexualidade. Contudo, devemos levar em consideração a precariedade das escolas no que tange aos recursos humanos, principalmente a falta de uma equipe multidisciplinar no cotidiano das escolas, que teria condições de mediar as situações através de diálogos e reflexões.

Os discursos apresentados pelos alunos chamam a atenção para o fato de que 86% deles testemunharam colegas sendo discriminados, conforme aponta o gráfico 25:

Gráfico 25 - testemunhas de discriminação sofrida por colegas

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os motivos declarados são basicamente os mesmos apresentados pelos alunos que sofreram discriminação na escola, contudo, se destacam discriminações por racismo, orientação sexual, aparência física e condição socioeconômica, conforme observamos no gráfico 26:

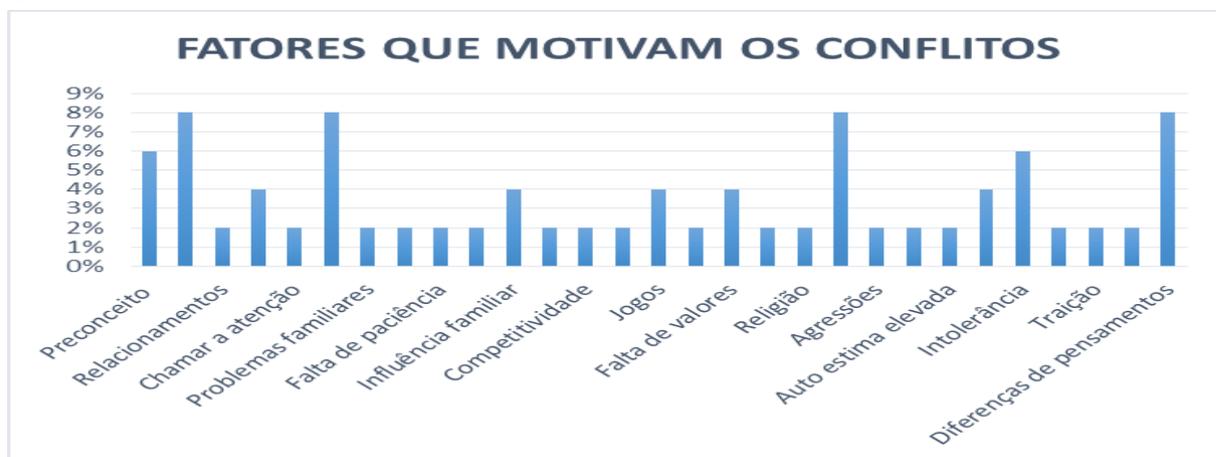
Gráfico 26 - motivos apresentados para as discriminações sofridas por colegas

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os participantes da pesquisa entendem que os fatores que motivam as pessoas a se envolverem em conflitos, brigas, perseguições são muito variados, mas perpassam os caminhos do preconceito, da falta de valores, da necessidade de

status, da intolerância, das intrigas pessoais, dos problemas familiares, da falta de limites e de orientação familiar, conforme observamos no gráfico 27.

Gráfico 27 - fatores desencadeadores de conflitos na escola



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

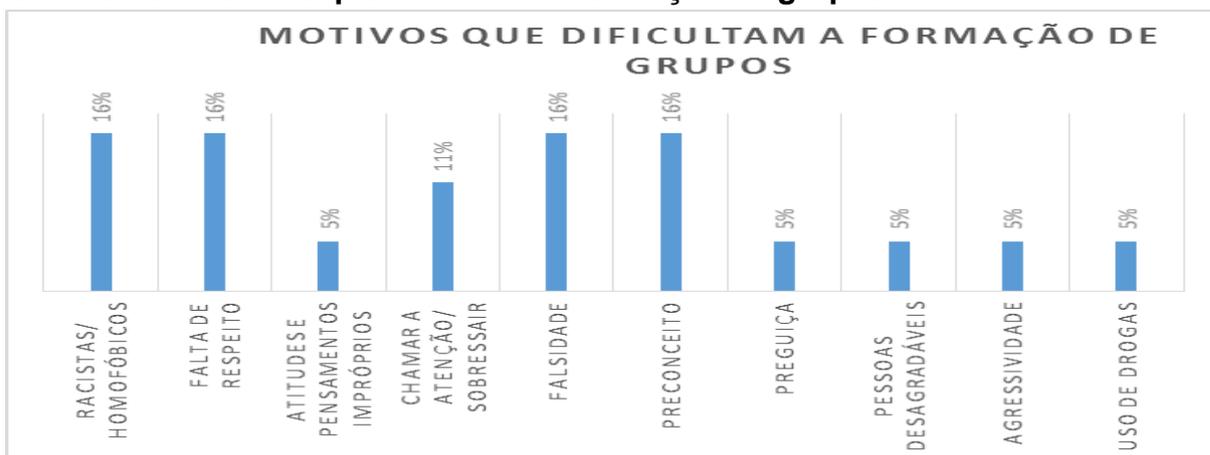
No gráfico 27 notamos o destaque para as diferenças de pensamentos e comportamentos, a necessidade de status, a sexualidade, a intolerância e a falta de respeito em geral. Todos os fatores apontados são importantes e preocupantes, pois tendem a justificar as ocorrências com tais motivos.

Os entrevistados também foram questionados sobre a possibilidade de terem praticado algum tipo de discriminação durante o período escolar, ao que aproximadamente 46% negaram sua participação. Entre os 56% que admitiram terem praticado algum tipo de discriminação com os colegas, receberam destaque vários fatores, principalmente os relacionados às questões sociais e econômicas, conforme verificamos no gráfico 28:

Gráfico 28 - motivos apresentados pelos autores da discriminação

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Sabemos da formação de grupos específicos nas escolas. Ao tentar identificar os fatores que motivam a formação destes grupos nos deparamos com questões de afinidade, influência e boa índole. Em geral, os alunos destacaram que os indivíduos somente são evitados nos grupos se tiverem pensamentos diferentes deles em aspectos como preconceito, agressividade, intolerância, entre outros, conforme apresentado no gráfico 29.

Gráfico 29 - motivos que dificultam a formação de grupos

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Conforme nos mostra o gráfico 30, ao serem questionados sobre entender haver relação entre os conflitos escolares e a diversidade em todas ou qualquer uma de suas formas, 97% entendem existir essa relação, ou seja, entendem que os

conflitos ocorridos nas escolas têm origem nas várias facetas da diversidade, como as de origem racial, social, econômica, sexual, de gênero, entre outros.

Gráfico 30 - entendimento dos alunos com relação a diversidade e os conflitos escolares



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Os motivos apresentados para justificar essa relação são os mais complexos e de uma riqueza de informações muito grande. Entre as respostas apresentadas, há quem, além de explicar os motivos pelos quais entende haver relação entre a diversidade e os conflitos escolares, também apresentam a origem dessa situação. Para a totalidade de alunos participantes desta pesquisa, a questão essencial está na influência recebida pelas pessoas. Para 64,25% dos alunos o problema maior está na família, que não aceita a diversidade/o diferente e logo, não ensina os filhos a aceitarem e respeitarem também. Já, 14,3% afirmam que a influência é exercida pela sociedade como um todo. Outros 14,3% atribuem a culpa à escola e 7,15% aos amigos em geral. Neste aspecto podemos depreender que a discriminação, o preconceito, a não aceitação da diversidade é cultural, ou seja, as pessoas aprendem a discriminar, por presenciarem em seu cotidiano, conforme já afirmado anteriormente por Madureira (2007, p.60).

Em relação à influência da família, foi atribuída a responsabilidade aos pais, por não ensinarem os filhos a respeitarem as pessoas “independente de como ela é” (R16) e por não aceitarem “que seus filhos se aproximem de pessoas diferentes” (R4), por acharem que estes serão “influenciados de forma errada” (R2). Há que se

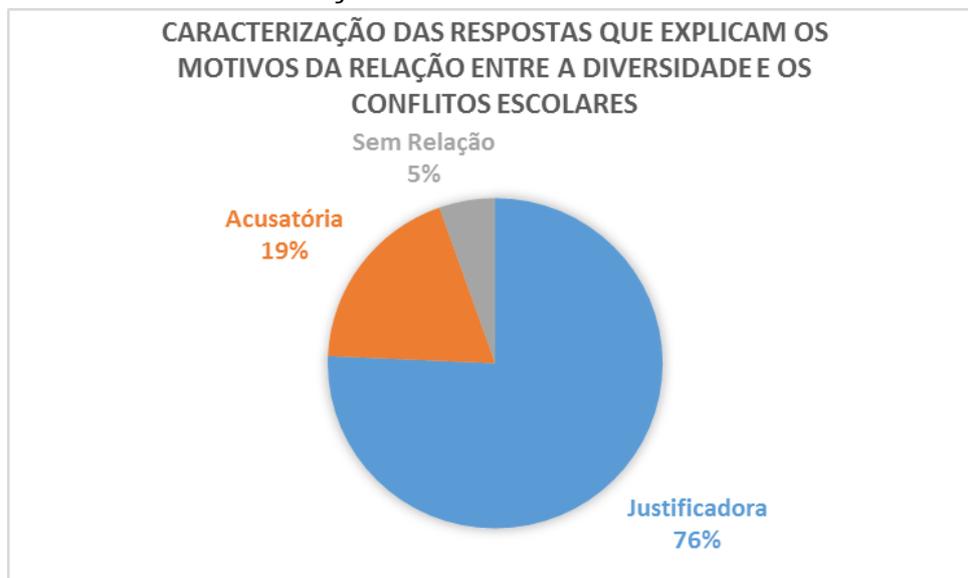
destacar o agravante de que, além de não ensinarem a respeitar, demonstram que a diversidade é algo negativo, sendo que “muitas vezes por próprio incentivo dos pais os alunos são motivados a tomar ou não certas atitudes” (R5).

Sobre a participação da escola na reprodução da discriminação e preconceito, 14,3% a ela atribuíram o problema da falta de respeito à diversidade. R18 destaca que “muitas escolas não tratam com prioridade o ensino sobre a diversidade, sendo essa de suma importância”, e, em razão disso “os alunos muitas vezes com opiniões formadas e não questionadas acabam repetindo comportamentos irracionais fomentando o ódio ao diferente” (R17). Resta nos questionarmos, neste caso, de onde vêm essas opiniões formadas e não questionadas?

Um apontamento delicado atribuído à escola, e que nos mostra que o lugar escola além de vulnerável, pode, mesmo sem intencionalidade, acentuar a problemática, diz R28: “nenhuma das escolas que eu estudei buscou solucionar o problema dos alunos comigo, apenas era feita uma conversa na qual eu tinha que perdoar a pessoa pelas ofensas e ali acabava até o próximo episódio”. Muitas vezes, o profissional se depara com determinadas situações e não encontra meios de solucioná-las, devido a vários fatores, incluindo o desconhecimento daquela situação, suas crenças e também o próprio preconceito que, geralmente, encontra-se ofuscado na ideia de que não somos preconceituosos. Da forma como foi relatado pelo aluno, temos a nítida sensação de que a vítima é um transgressor.

Há que se destacar que, embora os alunos reconheçam essa não aceitação da diversidade, a existência da discriminação e do preconceito, as justificativas apresentadas, demonstram, além de estarem internalizados, certo comodismo ou passividade. As respostas dos alunos foram organizadas em noções pelas características que apresentam (anexo 12). Podemos depreender respostas acusatórias e justificadoras, conforme observamos no gráfico 31:

Gráfico 31 - caracterização das respostas dos alunos que explicam o entendimento da relação entre a diversidade e os conflitos escolares



Fonte: Organizado pelas autoras com base nas respostas dos alunos, 2019.

Nesta análise, constatamos que os entrevistados tendem a reconhecer que a diversidade tem profunda relação com a ocorrência dos conflitos escolares, de diversas formas. Aproximadamente 19%, reconhecem essa relação, culpando à escola, a família, aos amigos e a sociedade como um todo, ou seja, na opinião deles o conflito, o agressor e as vítimas só existem porque essas instâncias não cumpriram o seu papel de educar e orientar, logo, essa situação é resultado do meio em que está inserida. Já 76% também reconhecem essa relação, no entanto, apresentam discursos que justificam os acontecimentos como situações normais do cotidiano.

No que se refere à contribuição da família, podemos destacar, entre o conteúdo das respostas dadas, que “falta de os pais ensinarem a respeitar qualquer pessoa independentemente de como ela é” (R16), o que leva algumas pessoas a não serem “criadas para lidar com a diversidade” (R17). Essa resposta, ao mesmo tempo em que atribui a culpa aos pais, ameniza o fato, pois os filhos não foram criados para lidar com a diversidade, o que justificaria a existência de conflitos, logo, não existiriam culpados. Outro aluno afirma que “quando crescemos ouvindo determinadas coisas sobre determinados grupos sociais, começamos a ver sentido ou sei lá o que, mas achamos que aquilo é correto, e aí a gente começa a dar o tratamento que julgamos ser o merecido” (R3), ou seja, nos tornamos aquilo que o meio em que convivemos nos molda. As verdades, concepções e ideais são

repassados culturalmente por aqueles que convivem conosco e contribuem com nossa formação e são, via de regra, aceitos e naturalizados como verdades inquestionáveis. Tal situação é destacada por R30 ao afirmar que,

Dependendo do ambiente do qual a criança vem, ela pode ter certo receio de se relacionar com pessoas diferentes de seu convívio, e conforme ela cresce seu caráter vai sendo moldado de acordo com as pessoas com as quais ela se relaciona, e a partir dessas relações ela pode acabar tendo uma boa relação com pessoas "diferentes" ou encarar a diversidade como algo negativo (R30).

As influências, nesse caso fazem toda a diferença. A criança pode aprender a respeitar ou a discriminar. Em geral, a violência se perpetua por uma sucessão de casos não resolvidos, já que de acordo com R5, "muitas vezes por próprio incentivo dos pais os alunos são motivados a tomar ou não certas atitudes", referindo-se a uma experiência pessoal, sofrida na escola e que ainda exerce forte influência sobre ele, onde outro aluno o atormentava e o forçava a abraçá-lo. Neste caso, R5 explica que, como "a direção da escola nada fazia, pois não acreditavam no que ocorria", seu pai "foi até a escola e como ninguém tomou providências pediu para que eu começasse a bater nele para me defender". Em situações parecidas, quantas foram às vezes em que os professores ou a direção da escola já ouviram comentários semelhantes dos pais, incentivando os filhos a adotarem medidas mais agressivas?

Há uma tendência em acreditar que a possibilidade maior de conflitos ocorre em lugares maiores, pela concentração de um maior número de pessoas. Tal situação é negada, por R27, oriundo de uma escola menor, "primeiro porque na escola onde eu estudava existia pouca diversidade, a maior e mais comum era referente à classe social apenas. Então todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito". Essa afirmação nos remete ao fato de não gostar e não aceitar o diferente, sem ao menos dar a oportunidade de se fazer conhecer.

Nesta direção, R36 sintetiza a ideia ao afirmar "que os conflitos acontecem quando a pessoa não conhece alguém próximo que já passou por algum tipo de discriminação ou nunca passou pessoalmente por aquilo", do contrário, entenderia que "somos todos iguais, temos todos os direitos, tendemos a respeitar o outro". Neste sentido, é necessário que casa e escola dialoguem "sobre isso e se discuta sobre o papel de cada um de nós em cada contexto que estamos inseridos" (R36).

Outros 43%, reconhecem, mas justificam essa relação, tentando atenuar a problemática. Os demais 40%, reconhecem que a diversidade é motivo da existência dos conflitos de forma conformista, segundo o qual as pessoas não aceitam e não compreendem as diferenças e os grupos se organizam por afinidades, mesmo reconhecendo que as pessoas não são iguais.

Na sequência, a análise dos discursos dos egressos da EB é complementada pela análise de dois importantes relatórios contemporâneos, relacionados a realidade local e global das escolas.

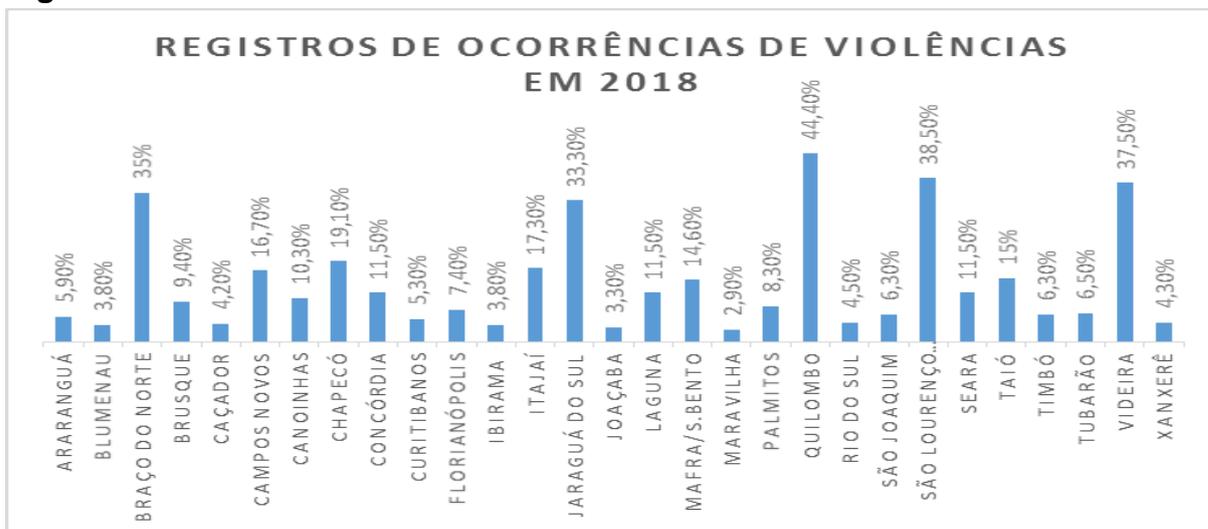
3.1.3 Relatórios contemporâneos: um diálogo entre o local e o global

O diálogo entre os discursos dos alunos tem continuidade com a análise do relatório do NEPRE-online 2018 e com a pesquisa sobre violência na escola e *bullying*, divulgada pela UNESCO no início de 2019, que nos permite estabelecer uma relação entre o local e o global.

Vinculado à Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola e ao NEPRE, foi desenvolvida uma ferramenta atribuída ao SISGESC (Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina), chamada de NEPRE online onde as escolas podem e devem realizar os registros relacionados as violências ocorridas no ambiente escolar, tendo como objetivo integrar os NEPREs existentes nas escolas, SUPRE e SED, gerando dados relacionados as violências ocorridas nas escolas, para facilitar a análise e o planejamento de ações de prevenção nas escolas.

Referente ao período letivo de 2018 (fevereiro a novembro) foi divulgado um relatório do NEPRE-online, a partir das informações registradas pelas escolas estaduais. Essa ferramenta é uma fonte de dados importante, embora percebamos que nem todas as unidades escolares a utilizem para realizar seus registros, conforme observamos no gráfico 32:

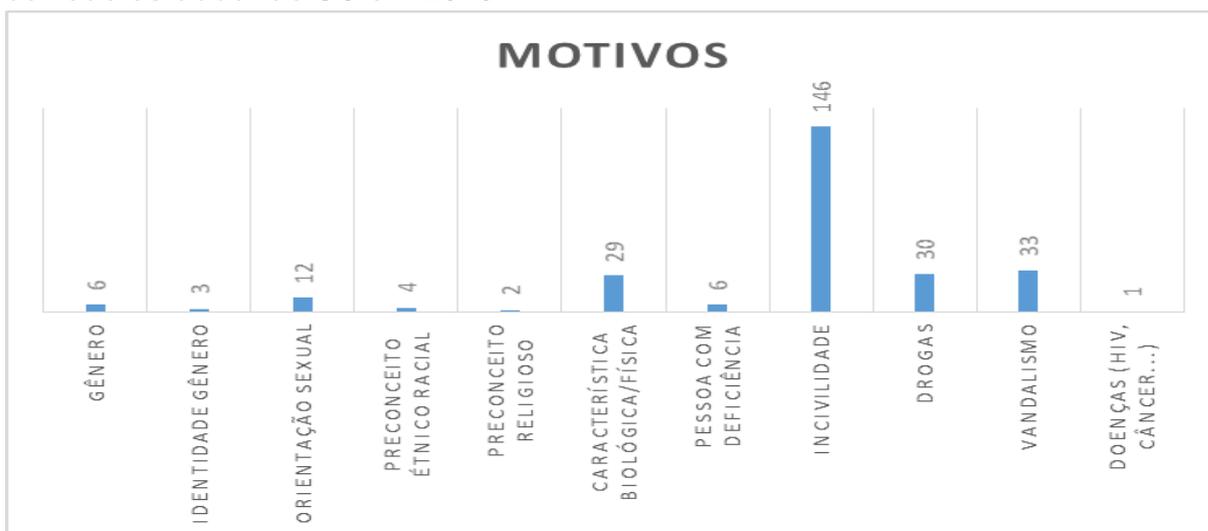
Gráfico 32 - Percentual de escolas em cada gerência regional de educação que registraram as ocorrências de violência na escola em 2018 no NEPRE-online



Fonte: Adaptado pelas autoras, com base no relatório do NEPRE-online 2018, 2019.

Embora a adesão das escolas seja considerada baixa, acrescida do fato de que nem todos os episódios ocorridos no interior das escolas são registrados utilizando esta ferramenta, este relatório vem ao encontro desta pesquisa, principalmente quando apresenta o gráfico 33, que retrata os motivos geradores de violência ou conflitos nas escolas.

Gráfico 33 - motivos apresentados como geradores de violência nas escolas da rede estadual de SC em 2018



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Relatório NEPRE-online 2018, 2019.

Ao analisarmos o gráfico acima, referente aos registros realizados pelas escolas, podemos destacar que 23,2% deles tem relação direta com a diversidade em suas diversas formas: de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religioso, características físicas, biológicas, pessoas com necessidades educacionais especiais e doenças crônicas. Outros 53,6% são destacados como atos de incivildade, que pode ou não ter relação com nossa pesquisa, pois conforme Charlot (2002, p. 437), incivildades seriam “comportamentos que se contrapõem as regras de boa convivência”, as chamadas falta de limites, o que nos permite pensar: boa convivência e falta de limites em relação a quem e ao quê? Outros 23,20% estão relacionados ao uso de drogas e ao vandalismo.

Partindo do cenário de conflitos e violência na escola em âmbito local, vamos ao encontro do relatório sobre a situação mundial, divulgado pela UNESCO em 2019. Esse relatório é resultado de uma pesquisa realizada pela parceria entre a UNESCO e o Instituto de Prevenção à Violência Escolar vinculado a Universidade de Mulheres EWha, e apresenta contribuições importantes ao contexto desta pesquisa, apontando que entre as causas implícitas da violência na escola e do *bullying*, se destacam as “normas sociais e de gênero”, principalmente as que se baseiam “na discriminação de gênero e em expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados ao *status* de cada gênero (UNESCO, 2019, p. 8), destacando que

As crianças e os adolescentes mais vulneráveis, incluindo os mais pobres ou provenientes de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, migrantes ou pertencentes a comunidades de refugiados ou pessoas com deficiências físicas, apresentam maiores riscos de sofrer violência escolar e *bullying*. Crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não se conforma às normas sociais ou de gênero tradicionais são afetados de modo desproporcional.

Os dados apresentados por este relatório são alarmantes, demonstrando que, anualmente, aproximadamente “246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência escolar e *bullying*”, *destacando uma* “prevalência da violência de três a cinco vezes mais significativas entre estudantes LGBT, do que entre outros estudantes”, resultado que varia conforme a cultura local (UNESCO, 2019, p. 9). Além da questão de gênero, a questão econômica e social também é um fator essencial que submete alunos a situações de discriminação e violência na escola.

Esse documento reafirma que as violências nas escolas “são reforçadas por normas e estereótipos de gênero, orientação sexual e demais fatores que contribuem para a marginalização – como pobreza, identidade étnica ou idioma”. No decorrer do documento os índices variam conforme a região e a manifestação da violência, contudo, são contundentes os motivos apresentados para tal prática. (UNESCO, 2019, p. 17).

Entre os principais motivos para a ocorrência da violência na escola, este relatório aponta as questões relacionadas a diversidade, o que nos direciona à nossa hipótese de pesquisa, conforme a figura 14:

Figura 15 - Motivos desencadeadores da violência escolar e do *bullying* de acordo com a UNESCO



Fonte: UNESCO, 2019, p. 16.

A ilustração acima é clara ao propor que, entre os fatores desencadeadores de violência, se encontram justamente aqueles voltados às diferenças, que fogem ao padrão da “normalidade” previamente estabelecida e que se enquadram no público que compõe a diversidade. Entre esses fatores se destacam as questões socioeconômicas, de orientação sexual e de gênero, as deficiências e as questões étnico-raciais, vindo ao encontro do que propõe esta pesquisa.

Os dados apresentados por esta pesquisa chamam a atenção e é uma mostra da realidade, haja vista que o próprio documento aponta para a tendência dos alunos silenciarem o sofrimento, e por diversas razões, muitos alunos demoram

a denunciar a violência sofrida ou nem o fazem em aproximadamente 30% dos casos.

Tendo em vista o resultado concreto da realidade apresentado por estes relatórios, no próximo item, estabeleceremos um diálogo entre os resultados das análises realizadas até aqui.

3.2 DIVERSIDADE E CONFLITOS ESCOLARES: FRONTEIRAS NO LUGAR GEOGRÁFICO ESCOLA

A construção desse percurso investigativo iniciou pelos discursos teóricos apresentados pelos pesquisadores, fazendo uma pausa para o estudo das políticas educacionais e seguindo em direção ao estudo dos discursos dos alunos egressos da EB. Neste momento, estabelecemos um tríptico diálogo entre essas três bases metodológicas (bibliográfica, documental e empírica), a fim de confluir a relação entre a diversidade e os conflitos escolares e refletir acerca das luminosidades e opacidades constatadas.

A escola é um lugar geográfico que suscita a existência de conflitos pelo encontro de diferentes. É uma terra fértil para que a discriminação e o preconceito de manifeste e para que se fortaleça um modo positivista de ver o mundo, um modo seletivo e excludente. Segundo Arroyo (1992, p. 46), nela existe uma “cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui”, amparada por práticas que se perpetuam. Esse espaço, teoricamente deveria acolher indistintamente a todos, mas historicamente se apresenta como um espaço de segregação, perpetuando padrões estereotipados, o que nas palavras de Arroyo (2007, p. 120) “tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”.

Arroyo (1992, p. 48) é categórico ao afirmar que não é suficiente reconhecer a existência da diversidade no universo escolar. É preciso aceitar que alunos e professores, ao compor esse espaço “adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos” da escola e automaticamente a cultura ali vigente se impõem às concepções individuais, ocasionando naturalmente a existência de conflitos. Nesse contexto, tende a tornar os “processos de exclusão popular

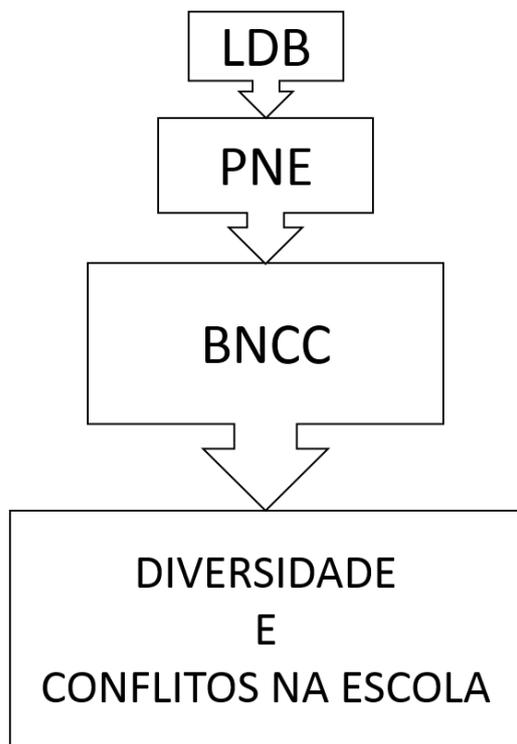
explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente”. Não só promove a discriminação e a segregação como também, tenta impor seus ideais e concepções de mundo.

A escola tem muitas frentes cotidianas e não consegue dar atenção às muitas demandas que ocorrem diariamente. Essa dificuldade da escola, contribui para que se fortaleçam essas relações de força e poder, discriminatórias e excludentes. Ela não tem estrutura para pensar essas questões, embora esse lugar geográfico seja potencializado para essa finalidade.

Neste cenário, notamos que, quando o documento analisado tem uma relação mais intrínseca com a realidade, isto é, quando os sujeitos estão presentes, a relação entre a diversidade e os conflitos escolares aparece de modo mais contundente. Quanto mais geral o documento for, no sentido de orientar a educação, mais distantes da realidade sociocultural e histórica se apresenta. Quanto mais especificidades o documento apresentar em relação tanto ao currículo quanto à função social da escola, mais proximidade e conseqüentemente maior luminosidade terá com a realidade vivenciada pelas escolas. Por exemplo, a LDB é um documento mais amplo que norteia os rumos da educação nacional e não traz em seu contexto luminosidades em relação à questão investigada nesta pesquisa. Já a Proposta Curricular de Santa Catarina, documento de referência estadual, menos amplo na escala local global, apresenta mais luminosidades em relação com o cotidiano da escola.

Em relação às políticas educacionais analisadas em âmbito nacional, notamos que há certo distanciamento entre o contexto apresentado e a realidade pesquisada, conforme ilustrado na figura 16.

Figura 16 - Existência de proximidade luminosa entre os documentos em âmbito nacional e a relação da diversidade e os conflitos escolares



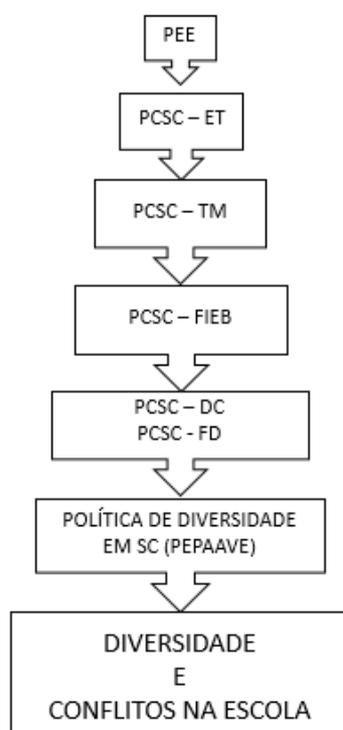
Fonte: elaborado pelas autoras após análise dos documentos, 2019.

A figura 16²⁵ está organizada de modo a demonstrar a proximidade e o distanciamento dos documentos com a escola e com a relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Embora conduzam a educação escolar, não contemplam necessariamente nosso problema de pesquisa. A dimensão e a posição dos retângulos em relação à diversidade e conflitos na escola, representada pelo retângulo da base, expressa a ideia da proporção e do distanciamento da realidade. A ilustração representa a escola, marcada pela existência de uma diversidade e por conflitos em seu interior, como a base investigativa desta pesquisa. Os documentos analisados em âmbito nacional estão distribuídos na figura conforme a presença de luminosidade constatada. Quanto menores e mais distantes, mais opacidade apresenta para a possibilidade de relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Quanto maior e mais próximo da base, maior luminosidade, logo, estabelece relação entre a diversidade e os conflitos escolares.

²⁵ O objetivo da ilustração é inferir a ideia de proximidade e intensidade luminosa entre a pesquisa e os discursos contidos nas políticas educacionais em âmbito nacional, mas não obedece aos critérios matemáticos de proporcionalidade.

Em relação às políticas educacionais analisadas em âmbito estadual, notamos que há uma maior proximidade entre o contexto apresentado e a realidade pesquisada, num percentual maior de documentos, conforme ilustrado na figura 17.

Figura 17 - Existência de luminosidade entre os documentos em âmbito estadual e a relação da diversidade e os conflitos escolares



Fonte: elaborado pelas autoras após análise dos documentos, 2019.

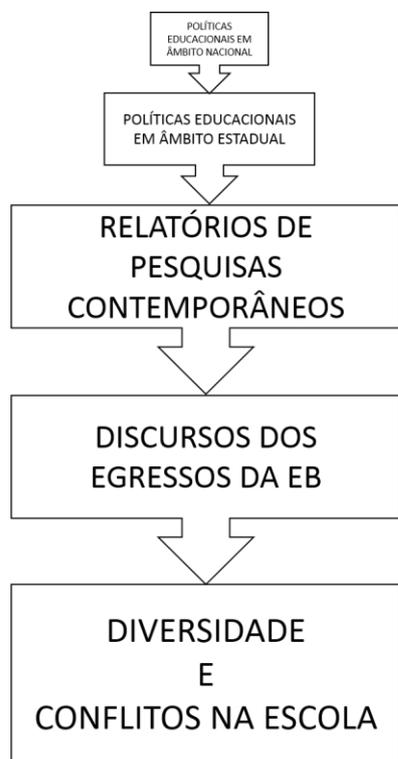
A figura 17²⁶ está organizada de modo a demonstrar a proximidade e o distanciamento dos documentos com a escola e na relação entre a diversidade e os conflitos escolares, que embora conduzam a educação escolar, não contemplam necessariamente nosso problema de pesquisa. A ilustração representa a escola, marcada pela existência de uma diversidade e por conflitos em seu interior, como a base investigativa desta pesquisa. Os documentos analisados em âmbito estadual estão distribuídos na figura conforme a presença de luminosidade constatada. Quanto menores e mais distantes, mais opacidade apresenta para a possibilidade de relação entre a diversidade e os conflitos escolares. Quanto maior e mais próximo da base, maior luminosidade, assim, estabelece relação entre a diversidade

²⁶ O objetivo da ilustração é inferir a ideia de proximidade e intensidade luminosa entre a pesquisa e os discursos contidos nas políticas educacionais em âmbito estadual, mas não obedece aos critérios matemáticos de proporcionalidade.

e os conflitos escolares. Podemos notar que as políticas educacionais em âmbito estadual, apresentam, em geral, maiores indícios luminosos, estabelecendo relação entre a diversidade e os conflitos escolares. O único documento que não apresenta luminosidade e está distante da base desta pesquisa, é o PEE

Paralelamente à constatação encontrada nos discursos das políticas educacionais, observamos maior potencial luminoso nos discursos dos egressos e em relatórios recentes, relacionados a realidade contemporânea das escolas em âmbito local e global, conforme observamos na figura 18.

Figura 18 - Existência de luminosidade entre os discursos dos egressos da EB, os relatórios contemporâneos e a relação da diversidade e os conflitos escolares



Fonte: elaborado pelas autoras após análise dos documentos, 2019.

A figura 18²⁷ está organizada de modo a demonstrar a proximidade e o distanciamento dos discursos analisados, tanto nos documentos das políticas educacionais e estaduais, quanto nos discursos dos egressos da EB e nos relatórios

²⁷ O objetivo da ilustração é inferir a ideia de proximidade e intensidade luminosa entre a pesquisa e os discursos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual e dos discursos dos egressos da EB e também dos relatórios contemporâneos analisados, mas não obedece aos critérios matemáticos de proporcionalidade.

contemporâneos estudados. Os discursos contidos nas políticas educacionais tendem a ser mais distanciados da realidade, tanto quanto maior abrangência o documento representar, apresentando um discurso mais formal e que mantenha certa neutralidade e amplitude, já que não especifica pormenoridades. Para Fairlough (2001, p. 103) esses discursos são marcados por uma complexidade “de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações”, conforme os interesses vigentes.

Por outro lado, nos discursos dos egressos, notamos que estabelecem um diálogo aberto e claro com o resultado apresentado nos relatórios do NEPRE-online, relacionado às escolas estaduais de Santa Catarina, e com o relatório apresentado pela UNESCO, sobre a realidade das escolas em relação à violência em âmbito mundial.

Na interposição das respostas dos discursos dos egressos e dos relatórios do NEPRE-online 2018 e da UNESCO 2019, é possível constatar nossa hipótese através de dados cruéis da realidade. As respostas dos egressos da EB confluem para:

- 97% dos egressos afirmam ter relação entre a diversidade e os conflitos escolares;
- 54% admitem que já praticaram algum tipo de discriminação;
- 84% testemunharam cenas de agressão, desacato e desrespeito;
- 62% afirmaram terem sido discriminados;
- 86% presenciaram colegas sendo discriminados.

Esses índices são muito elevados e denotam a necessidade urgente de um novo olhar para a realidade do cotidiano das escolas. Entre os motivos apontados, tanto por quem foi vítima, quanto por quem testemunhou ou foi autor de discriminação, são os mesmos, apenas apresentando pequena variação percentual, destacando-se questões como a cor da pele, a aparência física, a orientação sexual, a religião, o gênero, a pobreza e as deficiências, entre outros.

Esses mesmos motivos são apresentados em escala global, quando analisamos os dados fornecidos pelo NEPRE-online e pelo relatório da UNESCO

2019, nos levando a inferir que a relação entre a diversidade e os conflitos escolares perpassa pelo local e o global. Esses resultados vêm ao encontro dessa pesquisa, apresentando de maneira contundente a existência de relação entre a diversidade e os conflitos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DA PESQUISA NASCE UMA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa foi concebida a partir de uma hipótese observada no cotidiano escolar, onde eram perceptíveis por trás de situações conflituosas, motivações discriminatórias acompanhadas de um discurso naturalizado. Essa hipótese nos levou ao questionamento que delineou esta pesquisa. Neste percurso investigativo, procuramos responder por que há relação entre a diversidade e os conflitos ocorridos no lugar geográfico escola.

Para encontrarmos essa resposta procuramos analisar a relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares a partir do estudo dos discursos presentes nos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual e nos discursos apresentados pelos egressos da EB. Ao todo analisamos seis políticas educacionais e os discursos manifestados por 36 alunos egressos da EB e ingressantes nos cursos de graduação da UFFS-SC em 2019.

A materialização desta pesquisa está organizada em três capítulos principais. O primeiro capítulo contempla uma revisão a partir das contribuições feitas por pesquisadores da temática tanto da diversidade quanto dos conflitos no lugar geográfico escola. No segundo capítulo, realizamos um estudo dos discursos presentes nos documentos das políticas educacionais e no terceiro capítulo nos dedicamos ao estudo dos discursos apresentados pelos egressos da EB, além de relatórios recentes apresentados pelo NEPRE-online 2018 e pela UNESCO 2019. Nos apoiamos em três bases metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa: análise bibliográfica, documental e empírica, para as quais utilizamos como metodologia a análise textual discursiva (ATD).

Estabelecendo relações entre os discursos dos egressos da EB e os discursos das políticas educacionais em relação às noções de diversidade, conflito, violência, inclusão e exclusão, infere que na fronteira entre a diversidade e os conflitos ocorridos no lugar geográfico escola, há intensa atividade e é marcada pelo confronto das diferenças e da não aceitação dessa multiplicidade de sujeitos e de suas características.

Essa negação fica evidente nos discursos dos egressos, quando esses reconhecem a relação entre a diversidade e os conflitos escolares, mas as

justificam, sob vários argumentos que acabam naturalizando a situação. O percurso investigativo até aqui percorrido, revelou que a escola é um lugar geográfico no qual existem relações entre a diversidade e os conflitos. Os conflitos ocorridos no interior das escolas, manifestados de diversas formas, ocorrem tendo como fator motivacional a diversidade encontrada entre os alunos, marcados por diferenças quanto ao modo de ser, de ter e de poder. Apresentam características físicas, sociais, econômicas, culturais, religiosas, emocionais e étnicas que tendem a ser alvos de exclusão, por uma parcela de pessoas que se consideram normais e superior, tentando impor suas convicções.

Escola é lugar geográfico, âmbito da coletividade. Uma das finalidades da escola é promover o confronto de sujeitos diferentes. Entendemos que é desse confronto que ocorrem aprendizagens emancipatórias e que o preconceito e a discriminação prejudicam essas múltiplas aprendizagens. É nesse lugar geográfico de encontro de coletivos que os alunos se estão em situação de autoafirmação.

De modo geral as políticas educacionais nos mostraram que a legislação se apresenta com uma linguagem padronizada, ampla e distante da realidade e do cotidiano das escolas. As políticas educacionais, em âmbito nacional, por se tratarem de diretrizes mais generalizadas, apresentaram poucos aspectos luminosos para responder à pergunta que perseguimos com a pesquisa. Podemos destacar como documento que apresenta maiores indícios luminosos e ao mesmo tempo maior opacidade, a BNCC, devido à sua finalidade e seu volume, acrescida do fato de ser um documento mais contemporâneo. Em relação à análise das políticas educacionais em âmbito estadual, podemos destacar a presença de fortes indícios luminosos no conjunto dos documentos que compõe a PCSC, cuja elaboração tem se configurado dentro de um processo contínuo, que contempla a participação de um coletivo de profissionais. Já a política de diversidade analisada, intitulada Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimentos às Violências na Escola, embora se materialize como um potente instrumento para minimizar as ocorrências de violências nas escolas, não contribui com a resposta que procurávamos, pois não indica a possibilidade de relação entre a diversidade e os conflitos escolares.

Por outro lado, quando saímos do discurso teórico presente na legislação e nos aproximamos da realidade apresentada nos discursos dos alunos e de dados presentes nos relatórios contemporâneos analisados, fica evidente a relação existente entre a diversidade e os conflitos escolares. Os relatos dos alunos são

ricamente ilustrativos e os estudamos de maneira minuciosa e precisa, devido a complexidade apresentada. Neste recorte da pesquisa, os egressos são categóricos ao afirmar que os conflitos ocorridos no interior das escolas são motivados pelas questões da diversidade, desmascarando o falso mito de sociedade livre de preconceito em que vivemos. Os relatórios apresentados pelo NEPRE-online e pela UNESCO também apontam essa realidade mascarada no cotidiano das escolas, tanto em nível estadual quanto mundial.

Podemos relacionar essas constatações com a noção de escala geográfica. Quanto maior a proximidade na relação com o fenômeno, mais claramente se vislumbram as questões contundentes, a exemplo dos egressos que deixam claro em seus discursos, a relação entre conflitos escolares e diversidade. Configura-se como grande escala geográfica que atenta para a parte do todo, permitindo, assim, vislumbrar detalhadamente uma dada realidade. Paralelamente, quanto maior a generalidade na relação com o fenômeno, mais esmaecidas ficam as questões contundentes, a exemplo dos documentos cujos discursos fracamente textualizam essa relação entre conflitos e diversidade. Configura a pequena escala geográfica, que percebe em âmbito abrangente minimizando os detalhes e maximizando generalizações. Esta pesquisa permite, então, sinalizar que na construção dos documentos que configuram as políticas educacionais é necessário auscultar em grande escala.

Os discursos apresentados pelos alunos evidenciam o quanto o contexto escolar pode ser cruel com as pessoas, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de um olhar mais atento ao cotidiano da escola. É notável a dor e o ressentimento presentes nesses discursos tanto em relação à escola, quanto em relação aos profissionais que dela fazem parte.

Há um forte apelo pela humanização dos espaços escolares e dos profissionais da educação, que pelos discursos apresentados pelos egressos da EB encontram-se esmaecidos, demonstrando desconhecer o assunto, sem apresentar empatia aos fatos que envolvem as questões da diversidade, deixando, muitas vezes, transparecer seus dogmas e preconceitos. Essas constatações nos levam a refletir sobre as marcas que mesmo sem intencionalidade estamos deixando na sociedade, enquanto educadores.

A fronteira entre conflitos escolares e diversidade, que encontramos na nossa investigação, é tensa e violenta. Contudo, fazendo frente ao esmaecimento dessa

tensão e violência, compreender porque há relação e por que a diversidade é uma das motivadoras dos conflitos escolares existentes, auxilia a escola a assumir essa realidade e construir instrumentos ao enfrentamento do problema. Isso, para não ser apenas reprodutora de exclusão social, buscando ser um espaço de acolhimento e humanização.

Questionar porque há relação entre a diversidade e os conflitos na escola, nos leva a reflexão de que a escola é o lugar geográfico onde deve acontecer conflitos no campo das ideias, do debate, razão pela qual a diversidade deve ser assumida enquanto um dispositivo construtivo e não alienatório. É nessa fronteira entre a diversidade e os conflitos, que está a potência emancipatória da escola.

A diversidade é fundamentalmente contributiva para as aprendizagens escolares, pois enriquece o diálogo prospectivo entre os sujeitos singulares que compõem a escola. Contudo, ao não trazer de modo luminoso essa relação com a diversidade – pois há um esmaecimento dos registros e reflexões na escola e um atenuamento e distanciamentos das textualizações nos documentos das políticas educacionais – esses esmaecimentos encobrem os conflitos, e acabam por obstaculizar ao invés de servirem como dispositivos que poderiam auxiliar na aprendizagem dos conhecimentos.

É o lugar geográfico, enquanto contexto espaço-temporal que abarca sujeitos diferentes para criar um contexto específico no qual se dedica a ensinar e aprender conhecimentos, que precisa ser considerado na formação inicial e continuada de professores. É nessa fronteira conformada pelo confronto arbitrariamente criado, por que é esse o papel da escola, que residem os desafios, mas, também, as possibilidades de enfrentamento da questão.

Compreender essas questões de cunho conceitual, mas que se fazem reais na escola, e, nesse debate, reconhecer que há luminosidades e opacidades é um caminho para desencadear enfrentamentos. Essa constatação e proposição, se abrem à novas frentes investigativas e formativas na área da Educação, em diálogo com as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Diferenças, Estigma e Preconceito: o desafio da inclusão.** In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233- 248.

_____. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In: AQUINO, Julio Goppa. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola.** 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí/RS, 2014. Orientação professora doutora Helena Copetti Callai.

ARAUJO, Jurandir Almeida de Almeida. **Educação, desigualdade e diversidade: grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 4, n. 8, p. 114-125, out. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/255>>. Acesso em: 24 out. 2019.

ARROYO, Miguel González. **Quando os movimentos sociais e os coletivos diversos indagam a educação.** In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 10., 2008, Braga. Actas... Braga: Conglab, 2008. p. 228-231.

_____. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar.** In: GOMES, N. L. (org) Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-130.

_____. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** Revista Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 53, jan/mar, 1992.

BARRETO, A; ARAÚJO, L; PEREIRA, M.E (org). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998 in Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, v. 10.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Documento final CONAE**. 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em 14/11/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em 28/10/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 28/10/2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30/10/2018

BUTTNER, A. 1985b. **Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar**. In: **Teoria y método en la geografía anglosajona**. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona, Ariel, p. 227-241

CALLAI, Helena C. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. VIII Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em 18/05/2009

CANAU, Vera M F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 12/11/2018.

_____. **Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença**. Revista Nuevaamerica/Novamerica, n.134, 2012. Disponível em http://www.edu.puc-rio.br/gecec/downloads/04_Cotidiano_Esc_Igualdade_diferenca.pdf. Acesso em 12/11/2018

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade in Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes de professores de geografia no Brasil: o caso de Goiânia**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/11.pdf>. Acesso em 03/03/2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISPINO, Álvaro. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554>. Acesso em 30/10/2018.

CORTESÃO, Luiza. **Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/02.pdf>. Acesso em 13/11/2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sociocultural**. Disponível em: <https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em 09/12/2018.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. **Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade**. Educação & Realidade, jul/dez 2000, p. 163-177. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855>. Acesso em 14/11/2018.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. **Educação, conflito e convivência democrática**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10022/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20conflito%20e%20conviv%C3%Aancia%20democr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FERNANDES, M. E. (1991. Memória Camponesa. Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: Acesso em: 08/11/2018

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Revista Souza Marques, vol I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. COMUNICAÇÕES- Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ano 10, nº 1, junho de 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 13/11/2018

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In **INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Antonio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006. Programa Salto Para o Futuro. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_3/uni_3_UPE_o_curriculo_da_sua_escola/material_apoio/BRASIL_%20salto_para_o_futuro_%20indagacoes_sobre_o_curriculo_no_ensino_fundamental.pdf#page=30. Acesso em: 13/11/2018

_____. **Trabalho, educação e diversidade: Um longo trabalho pela frente.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 143-155, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/retratos-da-escola/14357-retratos-da-escola-volume-4-numero-7-julho-a-dezembro-de-2010.html>. Acesso em 05/12/2018.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Políticas de educação para diversidade sexual: escola como lugar de direitos.** In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: **desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, vol.46 nº.159. São Paulo, Jan./Mar, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038. Acesso em 15/12/2018.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em 09/12/2018.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. **Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual.** In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009 (p. 47-71)

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MACHADO, Lia Osório. **Limites, Fronteiras, Redes.** In: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (Org.). Fronteiras e Espaço Global. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. Brasília, 2007.

MAFFESOLI, MICHEL. **A terra fértil do cotidiano.** Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 36, agosto de 2008, quadrimestral. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4409/330>
8. Acesso em 23/07/2019.

Marques, M. O.; **Educação/ interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**, UNIJUÍ: Ijuí, 1996.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Um sentido global do lugar**. In: ARANTES, Antônio A. (org). O espaço da diferença. Campinas: Papirus, 2000

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo Reconstutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Educação escolar e cultura(s), Maio/Jun/Jul/Ago 2003 nº 23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 12/11/2018.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **Diversidade e diferença no espaço escolar: desafios para a educação inclusiva**. Revista História e Diversidade Vol. 6, nº 1 (2015). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/viewFile/865/854>. Acesso em 11/11/2018.

PARANÁ. Secretaria do Interior e Justiça e Instrução Pública. **O Código de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba, 1917. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125257/1917_Codigo%20do%20Ensino%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25/01/2019.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **Violência contra professores nas escolas**. Consultoria Legislativa. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016-7221_violencia-contra-professores-nas-escolas_katia-pereira-1. Acesso em 10/07/2019

PRIOSTE, Claudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola - queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-101058/en.php>. Acesso em 09/12/2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos CEDES, Campinas, n.35, p. 79-93, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2024**. Florianópolis. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em 20/03/2018.

SANTA CATARINA. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1988-1991)**. Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1988.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Jornal nº 1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989a.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Jornal nº 2, Florianópolis: IOESC, 1989b.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Jornal nº 3, Florianópolis: IOESC, 1990a.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: e o processo continua**. Jornal no 4. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1990b.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública, do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular (versão preliminar)**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino, Florianópolis: COGEN, 1997.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. - - Florianópolis: COGEN, 1998c.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação de educação especial**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação do campo**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Educação ambiental: políticas e práticas pedagógicas**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006 (2ª edição).

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade Direito e ação afirmativa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educacionpublica.org/wpcontent/uploads/2017/06/retratos_da_escola_13_2013.pdf#page=12, Acesso em: 13/11/2018

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996, 308 p.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644. Acesso em 10/10/2017

_____. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 14/11/2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**. Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo, ensino médio e BNCC um cenário de disputas**. Disponível em https://moodle-academico.ufes.edu.br/pluginfile.php/176229/mod_resource/content/1/BNCC%20disputas.pdf. Acesso em 30/08/2017.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e Diversidade Cultural Algumas reflexões sobre a LDB**. INTERMEIO 4 - Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2688-8431-1-PB.pdf>. Acesso em: 14/11/2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DA EB
INGRESSANTES NA GRADUAÇÃO DA UFFS-SC EM 2019**

1. Em que ano você conclui o Ensino Médio?

2018 2017 2016 2015 2014 ou antes

2. Qual a sua Idade?

menos de 18 entre 18 e 21 entre 22 e 29 Mais de 30

3. Qual sua renda familiar?

- até 1 Salário Mínimo
- de 1 a 3 Salários Mínimos
- de 3 a 5 Salários Mínimos
- Mais de 5 Salário Mínimo

4. O Ensino Médio foi cursado no período:

diurno noturno outro: _____

5. Qual a modalidade de Ensino Médio você cursou?

- Regular diurno
- Regular noturno
- EJA
- Prova de certificação (Enem, Encceja, etc...)
- Escola do campo
- Escola indígena
- Integral
- Técnico profissionalizante

6. Qual o curso superior que está frequentando em 2019 na UFFS SC?

- Administração
- Agronomia
- Ciência da Computação
- Ciências Sociais

- Enfermagem
- Engenharia Ambiental
- Filosofia
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Medicina
- Pedagogia

7. Durante sua época de estudante você presenciou dentro da escola, cenas de agressão física, agressão verbal, perseguição, desacato ou desrespeito ao professor, indisciplina em sala de aula, etc...

- sim não

7.1 Qual teve consequências mais graves? (agressão física, agressão verbal, perseguição, desacato ou desrespeito ao professor, indisciplina em sala de aula, etc...). Explique porque.

8. Durante sua época de estudante, em relação ao denominado “livro de ocorrências” ou “livro de registros”?

- Não assinei, mas conheço pessoas que assinaram
- Sim, assinei uma vez
- Sim, assinei várias vezes
- Sim, eu assinava com frequência

8.1 Explique os motivos de ter assinado o livro.

9. Durante sua época de estudante na Educação Básica você sofreu alguma penalidade (advertência, suspensão, expulsão, etc...? Qual(is)? Porque (Comente sua resposta)?

10. Durante sua época de estudante na Educação Básica você teve colegas que tenham sofrido alguma penalidade (advertência, suspensão, expulsão, etc...? Qual(is)? Comente sua resposta?

11. Você considera ter sofrido algum tipo de discriminação durante a sua época de estudante na educação básica, ou seja foi tratado de maneira diferente dos demais alunos(ex: raça, religião, sexo, orientação sexual, condição social, tipo físico [magreza ou obesidade] etc...)?

() sim () não

11.1 Explique qual foi a discriminação sofrida. Comente.

12. Você presenciou algum colega sofrendo algum tipo de discriminação durante a sua época de estudante na educação básica, ou seja, sendo tratado de maneira diferente dos demais alunos(ex: raça, religião, sexo, orientação sexual, condição social, tipo físico [magreza ou obesidade] etc...),por parte de alunos, professores, pais ou outras pessoas?

() sim () não

12.1 Explique qual foi a discriminação sofrida. Comente.

13. Pela sua vivência na escola, que fatores motivam as pessoas a se envolverem em conflitos/brigas/perseguições?

14. Você praticou algum tipo de discriminação durante a sua época de estudante na educação básica, ou seja, tratou de maneira diferente outros alunos e/ou professores em razão de sua raça, religião, sexo, orientação sexual, condição social, tipo físico [magreza ou obesidade] etc...? Comente

15. Na escola, há formação de grupos de alunos: há os que se tornam bons amigos, e, há também aqueles que não fazem parte do nosso círculo de amizades por alguma razão. Que fatores fazem com que você não queira ou aceite determinada pessoa em seu círculo de amizades?

16. Você entende haver relação entre os conflitos escolares e a diversidade (racial, religiosa, sexual, social, econômica, gênero, aspecto físico, etc...)?

() sim () não

16.1 Explique porque você considera que existe ou não existe relação entre os conflitos escolares e a diversidade.

ANEXOS

ANEXO A - LDB – Lei 9394/96			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (p. 9)	O
	D2	Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (p. 23)	O
Conflito	Noção não mencionada no documento		
Violência	V1	IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (p. 14)	O
	V2	§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a	O

		produção e distribuição de material didático adequado. (p. 20)	
Inclusão	I1	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (p. 20)	SR
	I2	I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (p. 26)	SR
	I3	Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (p. 40)	SR
Exclusão	Noção não mencionada no documento		

ANEXO B - PNE			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. (p. 08)	SR
	D2	*No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades. (p. 15)	O
	D3	Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo (p. 16)	O
	D4	Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das	O

		regiões nas quais se inserem.* (p. 44)	
	D5	Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.* (p. 52)	O
	D6	A heterogeneidade e a diversidade são elementos positivos, pois permitem atender a uma demanda muito variada. (p. 57)	O
	D7	Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. (p. 64)	O
	D8	Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. (p. 64)	O
	D9	Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País. (p. 64)	O
	D10	*Além disso, a diversidade da capacidade de arrecadação de Estados e Municípios, e destes entre si, levava a uma diferença significativa de gasto por aluno, pelo simples fato de estar matriculado numa escola estadual ou municipal. (p. 91)	SR
Conflito	Noção não mencionada no documento		
Violência	V1	*Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive,	O

		assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.** (p. 17)	
Inclusão	11	O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. (p. 06)	SR
	12	*No prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; (p. 33)	O
	13	Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários.** (p. 46)	SR
	14	Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; (p. 63)	O
	15	Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (p. 64)	O
	16	Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (p. 67)	O
	17	Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas	O

		governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (p. 70)	
	18	A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. (p. 71)	O
	19	h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; (p. 78)	O
	110	Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a consequente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro. (p. 98)	O
Exclusão	E1	O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. (p. 15)	O
	E2	A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania,	O

		reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. (p. 19)	
E3		Tendo em vista este conjunto de dados e a extensão das matrículas no ensino fundamental, é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. (p. 22)	SR
E4		Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. (p. 22)	SR
E5		A exclusão ao ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão. (p. 28)	SR
E6		Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. (p. 59)	SR

ANEXO C – BNCC			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.	SR
	D2	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 9)	O
	D3	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (p. 10)	L
	D4	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e	L

		potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 10)	
D5		Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (p. 11)	O
D6		Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014) (p. 11-12)	SR
D7		Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (p. 14)	O
D8		Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de	O

		aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (p. 14)	
D9		Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p. 14)	L
D10		Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade. (p. 15)	SR
D11		No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (p. 15)	O
D12		CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004(22), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010(23)). (p. 20)	SR
D13		Objetos de conhecimento: Respeito à diversidade. (p. 29)	SR
D14		Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.p.29	L

	D15	Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (p. 37)	O
	D16	O mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (p. 43)	O
	D17	Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. (p. 54)	L
	D18	Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. (p. 61)	O
	D19	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (p.65)	O
	D20	Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a	O

		diversidade, com a diferença. (p. 68)	
D21		Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. (p. 70)	O
D22		Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. (p. 70)	O
D23		Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. (p. 70)	L
D24		Esta complexidade se expressa pela articulação: da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; (p. 75)	SR
D25		Esta complexidade se expressa pela articulação: da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. P.75	O
D26		Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. (p. 75)	SR
D27		Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades	SR

		a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (p. 75-76)	
D28		Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (p. 78)	SR
D29		Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (p. 96)	SR
D30		Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. p. 97)	O
D31		Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (p. 110)	SR
D32		Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura,	SR

	fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (p. 132)	
D33	Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (p. 156)	O
D34	Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; (p. 156)	L
D35	Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (p. 157)	SR
D36	Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e	SR

	de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (p. 157)	
D37	Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (p. 196)	SR
D38	Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (p. 197)	O
D39	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (p. 198)	O
D40	Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). (p. 203)	SR
D41	Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. (p. 219)	SR

	D42	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (p. 237)	O
	D43	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (p. 246)	O
	D44	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 250)	L
	D45	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 254)	L
	D46	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 258)	L
	D47	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros),	O

		valorizando a diversidade entre culturas. (p. 259)	
D48		Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 262)	L
D49		Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 267)	O
D50		Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (p. 321)	SR
D51		Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções. (p. 322)	O
D52		Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que	O

	<p>promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 324)</p>	
D53	<p>Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias. (p. 324)</p>	O
D54	<p>Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (p. 325)</p>	SR
D55	<p>A unidade temática Vida e evolução propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. (p. 326)</p>	SR
D56	<p>Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças</p>	O

	<p>ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (p. 327)</p>	
D57	<p>Objetos De conhecimento: Respeito à diversidade. (p. 332)</p>	SR
D58	<p>Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (p. 333)</p>	L
D59	<p>Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica. (p. 351)</p>	SR
D60	<p>Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo. (p.351)</p>	SR
D61	<p>Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. (p. 353)</p>	O
D62	<p>Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo,</p>	O

		percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (p. 354)	
D63		Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). (p. 354)	O
D64		Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos. (p. 356)	O
D65		Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 357)	L
D66		Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). (p. 361)	L
D67		Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas	O

	indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. (p. 368)	
D68	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. (p. 387)	O
D69	Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (p. 389)	SR
D70	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. (p. 390)	SR
D71	Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (p. 395)	SR
D72	Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (p. 400)	O

D73	Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. (p. 401)	SR
D74	Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. (p. 401)	O
D75	Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. (p. 404)	O
D76	A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (p. 404)	L
D77	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (p. 415)	O
D78	O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. (p. 418)	O
D79	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e	O

	asiática). (p.423)	
D80	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (p. 427)	SR
D81	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (p. 429)	O
D82	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (p. 433)	L
D83	Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. (p. 435)	O
D84	A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. (p. 435)	O
D85	Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. (p. 437)	O
D86	Valorizar a diversidade de formas de	O

	vida. P.443	
D87	Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). (p. 453)	SR
D88	Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (p. 463)	L
D89	Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (p. 464)	SR
D90	É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (p. 473)	O
D91	A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (p. 486)	O
D92	O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética,	O

		significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. (p. 489)	
	D93	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (p. 490)	L
	D94	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (p. 490)	O
	D95	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (p. 490)	O
	D96	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias	L

		e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (p. 492)	
D97		Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. (p. 494)	O
D98		Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (p. 495)	O
D99		Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área. (p. 495)	SR
D100		Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e	O

	(re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (p. 496)	
D101	Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo. (p. 496)	SR
D102	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica (p. 496)	O
D103	Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (p. 498)	O
D104	Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos. (p. 498)	SR

	D105	A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; (p. 500)	O
	D106	Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas (p. 516)	SR
	D107	Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos, buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apreciativos, entre os mais complexos (documentários, reportagem multimidiática, ensaio etc.) e os menos complexos. (p. 519)	SR
	D108	O desenvolvimento dessa competência específica prevê ainda que os estudantes possam identificar aspectos consensuais ou não na discussão tanto dos problemas investigados como das intervenções propostas, com base em princípios solidários, éticos e sustentáveis, valorizando a diversidade de opiniões de grupos sociais e de indivíduos e sem quaisquer preconceitos. Nesse sentido, favorece a interação entre os estudantes, de forma cooperativa, para aprender e ensinar Matemática de forma significativa. (p. 534)	O
	D109	Em Vida, Terra e Cosmos, resultado da articulação das unidades temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo	SR

		desenvolvidas no Ensino Fundamental, propõe-se que os estudantes analisem a complexidade dos processos relativos à origem e evolução da Vida (em particular dos seres humanos), do planeta, das estrelas e do Cosmos, bem como a dinâmica das suas interações, e a diversidade dos seres vivos e sua relação com o ambiente. (p. 549)	
	D110	Para que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, as competências específicas e habilidades propostas para o Ensino Médio exploram situações-problema envolvendo melhoria da qualidade de vida, segurança, sustentabilidade, diversidade étnica e cultural, entre outras. (p. 550)	O
	D111	Diante da diversidade dos usos e da divulgação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea, torna-se fundamental a apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (p. 551)	SR
	D112	Da mesma forma, entender a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização permite aos estudantes atribuir importância à natureza e a seus recursos, considerando a imprevisibilidade de fenômenos, as consequências da ação antrópica e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico. (p. 556)	SR
	D113	Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com	O

		a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana. (p. 557)	
D114		Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. (p. 559)	O
D115		Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (p. 561)	O
D116		Nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura é relativamente simples. Bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela formação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade. (p. 563)	O
D117		Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (p. 564)	O
D118		Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio deve permitir aos estudantes compreender e analisar a	O

		diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. (p. 569)	
D119		Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (p. 572)	O
D120		Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (p. 573)	O
D121		Júlio César Meireles de Freitas Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. (p. 581)	SR
D122		Ivana de Siqueira Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. (p. 582)	SR
D123		Sueli Teixeira Mello Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. (p. 582)	SR
D124		Ivana de Siqueira Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. (p. 586)	SR
D125		Sueli Teixeira Mello Secretária de Educação Continuada, Alfabetização,	SR

		Diversidade e Inclusão – Secadi. (p. 586)	
Conflito	C1	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 10)	L
	C2	Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (p. 37)	O
	C3	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. (p. 46)	O
	C4	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (p. 46)	L
	C5	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (p. 65)	O
	C6	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. (p. 111)	SR
	C7	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com	SR

		base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. (p. 135)	
C8		Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (p. 139)	O
C9		A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (p. 157)	SR
C10		Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. (p. 169)	SR
C11		Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (p. 194)	SR

	C12	Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. (p. 243)	SR
	C13	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 250)	L
	C14	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 254)	L
	C15	Objeto de conhecimento: Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões). (p. 256)	SR
	C16	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 258)	L
	C17	Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais	L

	falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p. 262)	
C18	Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. (p. 356)	L
C19	Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. (p. 356)	O
C20	Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. (p. 381)	O
C21	Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (p. 387)	O
C22	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações	O

		geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (p. 389)	
C23		Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. (p. 389)	SR
C24		Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. (p. 389)	SR
C25		Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. (p. 393)	SR
C26		Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (p. 393)	SR
C27		Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (p. 398)	O
C28		Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. (p. 398)	L

C29	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (p. 402)	L
C30	Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. (p. 403)	O
C31	Essas descobertas simples resultam em um aprimoramento dos mecanismos de comunicação e se constituem, posteriormente, no substrato para a elaboração do diálogo e da resolução de conflitos. (p. 404)	O
C32	O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. (p. 418)	O
C33	Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. (p. 419)	SR
C34	Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. (p. 420)	SR
C35	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da	SR

		centralização política e os conflitos na Europa. (p. 422)	
C36		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. (p. 422)	O
C37		Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (p. 425)	O
C38		Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (p. 427)	SR
C39		Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito. (p. 427)	SR
C40		Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (p. 429)	SR
C41		Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (p. 429)	SR
C42		Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. (p. 433)	SR
C43		Promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; (p. 467)	L
C44		Mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de	O

		conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; (p. 478-479)	
	C45	Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (p. 485)	O
	C46	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (p. 490)	L
	C47	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. (p. 491)	O
	C48	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias	L

		e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (p. 492)	
	C49	Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas. (p. 492)	O
	C50	Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio. (p. 563)	O
	C51	Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas e, também, às movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. (p. 563)	O
	C52	Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos,	O

		favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes. (p. 564)	
	C53	No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes. (p. 568)	SR
	C54	Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. (p. 573)	O
	C55	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (p. 573)	O
Violência	V1	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como	L

		universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (p. 61)	
V2		Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (p. 237)	SR
V3		Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). (p. 361)	L
V4		Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (p. 425)	L
V5		Objetos de conhecimento: A questão da violência contra populações marginalizadas. (p. 430)	L
V6		Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (p. 431)	L
V7		Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de	L

		preconceito e violência. (p. 433)	
	V8	Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (p. 437)	L
	V9	A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública. (p. 567)	O
	V10	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (p. 570)	L
	V11	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (p. 577)	O
	V12	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (p. 577)	L
Inclusão	I1	Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme	O

		destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (p. 11)	
	12	Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (p. 16)	O
	13	Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. (p. 36)	SR
	14	Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. (p. 155)	SR
	15	Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles. (p. 303)	SR
	16	Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade	O

	do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (p. 327)	
17	O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” (p. 400)	SR
18	A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. (p. 401)	SR
19	Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (p. 417)	SR
110	Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (p. 421)	SR
111	Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (p. 423)	SR
112	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e	O

		das populações afrodescendentes. (p. 429)	
I13		Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. (p. 435)	SR
I14		Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (p. 462)	O
I15		Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (p. 466)	O
I16		a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (p. 500)	SR
I17		Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes	O

		formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. (p. 573)	
	I18	Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (p. 579)	O
Exclusão	E1	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas. (p. 15)	O
	E2	Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwon do etc.). (p. 217)	SR
	E3	Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?”. (p. 400)	SR
	E4	Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (p. 417)	O
	E5	Associar o conceito de cidadania a	SR

		dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (p. 421)	
E6		Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. (p. 421)	O
E7		Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (p. 423)	SR
E8		Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (p. 429)	O
E9		Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (p. 436)	L
E10		Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. (p. 573)	L
E11		Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (p. 579)	O

ANEXO D - PCSC – Disciplinas Curriculares			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	FERRI, Cássia. Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento. Florianópolis, 1996. (mimeo). (p. 33)	SR
	D2	Pensar em gêneros significa acolher, na sala de aula, diversidade de textos, entendendo-se que na diversidade de formas residem também objetivos e interesses diferenciados. (p. 39)	SR
	D3	Abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita. (p. 69)	SR
	D4	Passando grande parte do tempo a “escutar” as falas dos outros, as crianças percebem a diversidade que existe nas formas orais de expressão, enquanto que a escrita é muito mais conservadora. (p. 71)	SR
	D5	Parece que o que se chama “padrão de língua” não faz muitas exigências ao nível discursivo, que é exatamente onde pode haver maior diversidade: um texto escrito pode ser extremamente formal, extremamente artístico, extremamente espontâneo – por que não? (p. 72)	SR
	D6	Foucambert sustenta que é o número, a diversidade e a qualidade de seus leitores que garante ao Estado o atributo da democracia. (p.146) (p. 75)	SR
	D7	Os seres vivos como manifestação da natureza: diversidade dos seres vivos; (p. 118)	SR

D8	Elementos bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos: diversidade vegetal no ambiente: conhecendo a flora local; (p. 119)	SR
D9	Elementos bióticos: diversidade animal no ambiente: conhecendo a fauna local; (p. 119)	SR
D10	Elementos bióticos: diversidade dos invertebrados; (p. 119)	SR
D11	Retomada de alguns conceitos básicos, estudados na 3. ^a série: diversidade animal e vegetal, funções vitais...: (p. 120)	SR
D12	Diversidade dos materiais extraídos da natureza, transformados e produzidos pelos homens: (p. 121)	SR
D13	Constatação da diversidade vegetal: (p. 125)	SR
D14	Relação da diversidade dos materiais na composição do ambiente: (p. 129)	SR
D15	Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. (p. 153)	O
D16	Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado. (p. 155)	O
D17	Para maior clareza do que foi exposto acima, podemos indicar como tema geral para a 5. ^a série a “Diversidade Étnico-cultural” de Santa Catarina. (p. 158)	O
D18	Selecionar alguns movimentos culturais do Estado. Exemplos: Festas – Farra do Boi, do Rosário, Boi de mamão, do Tiro, São João, Reisado, Divino, CTGs.	O

	Construção das cidades nos padrões arquitetônicos de origem dos vários grupos. Manifestações religiosas (suas diferenças e seus modos de preservação e difusão). Representar estes exemplos no momento atual como uma fotografia buscando a maioria diversidade possível. (p. 161)	
D19	Com base nos autores apresentados, observam-se as diferentes interpretações e significados atribuídos ao jogo. Sua diversidade nas discussões teóricas são muitas, o que evidencia a riqueza com que se apresenta na vida das pessoas, e, na mesma proporção, sua possibilidade como um fazer pedagógico. (p. 217)	SR
D20	Procura respeitar a diversidade, as tradições, as normas, os cultos e as interpretações teológicas das Igrejas que representa. (p. 226)	O
D21	Nesta perspectiva, na escola pública do Estado de Santa Catarina a Educação Religiosa Escolar propõe como centro valores e objetivos comuns a todas as crenças. Sua proposta pede de todos um esforço na busca de caminhos para a unidade, respeitando e promovendo a diversidade cultural e religiosa. (p. 226)	O
D22	...reconhecer que Deus nos deu, na sua infinita criação, uma diversidade e pluralidade expressas nas múltiplas culturas e humanidades. (p. 229)	O
D23	Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente em nosso Estado. (p. 233)	O
D24	Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador. (p. 233)	O

	D25	Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns. (p. 233)	O
	D26	Significa, pelo contrário, garantir a afirmação da diversidade como traço fundamental para a construção da identidade que se põe e repõe permanentemente e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (p. 233)	O
	D27	Respeitar e valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca sem qualquer discriminação. (p. 233)	L
Conflito	C1	Para Kulmann Junior (1991) a concepção de “assistência científica” era o Estado sem obrigações, assumindo a função de supervisionar e subsidiar as entidades, propondo um método para a escolha das instituições que fariam o atendimento à população pobre; caracterizando a população que seria assistida, atribuindo-lhe um papel educativo, a fim de evitar o conflito entre as classes sociais. (p. 14)	SR
	C2	Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo. (p. 15)	L
	C3	Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio	O

	significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais. (p. 16)	
C4	A relação da criança com seu mundo familiar se diferencia, segundo o lugar que ocupa e o papel que lhe é conferido. Neste período, ela se sente estritamente solidária com sua família e ao mesmo tempo desejosa de autonomia, o que lhe causa repetidos conflitos. (p. 17)	O
C5	A relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados, atribuídos pela sua cultura através do outro. É importante considerar que este processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existindo conflitos, enfrentamentos, fazendo-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas. (p. 23)	O
C6	Dialógica- compreendida na explicitação das contradições, dos conflitos para que possa conduzir o conhecimento de modo crítico e transformador. (p. 24)	O
C7	E, finalmente as facilidades e dificuldades sentidas pelo educador, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores. (p. 25)	O
C8	Dentre as obras citadas, muitas são interpretações dos autores a respeito de acontecimentos históricos, versões afastadas da História oficial e do didatismo; formas de ver o homem situado no espaço geográfico e seu relacionamento com ele, análises do comportamento humano à luz de reações e implicações emocionais, conflitos e indagações do ser a respeito de si e da vida. (p. 37)	SR
C9	A Literatura mostra-se como uma	SR

	oportunidade de explicitação dessas relações e desses conflitos. Por isso ela investiga, diz, pensa, contesta e supera seu próprio dizer. Há nessa contestação uma vertente de tentativa de compreensão do homem, de auto-conhecimento e de entendimento da organização social. (p. 39)	
C10	Daí expandir para obras que tratam de temas decorrentes é um pulo só. É farta, a Literatura, de obras que enfocam o homem envolvido em conflitos pela sobrevivência, disputas de terra e liderança política. (p. 45)	SR
C11	Essa resposta estará embutida nas propostas que a escola oferecer à comunidade. Essas propostas terão a “cara” da Geografia, da História, da Língua Portuguesa, das Ciências, enfim, de tudo aquilo que se entendeu compor o currículo – que pode e deve, por isto mesmo, ir sofrendo alterações na medida em que se deseje responder aos conflitos do dia-a-dia, tirando definitivamente a escola dos “parênteses” onde ela se acha ainda encaixada. (p. 62)	O
C12	Os textos se compõem de enunciados que obedecem a certas condições de organização, e refletem as características históricas da sociedade onde circulam – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos. (p. 73)	SR
C13	O leitor virtual pode estar mais ou menos próximo do real. A maior distância pode ser provocadora de conflitos que atingirão a relação leitor/autor. Nesse caso a possibilidade de compreensão decresce. Na língua falada essa distância pode ser negociada (pedir a quem discursa para simplificar, por exemplo); (p. 74)	SR
C14	A partir das situações de interação, a criança cria um sistema provisório para	SR

		antecipar certos elementos. Os fracassos e os conflitos levam a ajustar progressivamente esse sistema. Aos cinco anos de idade, o que a criança sabe fazer melhor [...] é criar significado. (p. 76)	
C15		Espera-se que o professor, participante ativo de todas as atividades que propõe, possa ter a gratificação de ver suas crianças assumindo aos poucos a organização de suas próprias ações, sugerindo, decidindo, encontrando a melhor forma de dar respostas a todas as situações de conflito que se apresentarem. (p. 80)	O
C16		Vitaly RUBTSOV (1996, p. 190), relatando uma experiência de aprendizagem de aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares segundo a orientação vygotskyana, afirma que em toda atividade comunitária bem organizada, o papel preponderante pertence ao controle recíproco e à troca de tarefas, assim como à situação de conflito (confronto) na aprendizagem, sem esquecer a análise dos resultados do trabalho coletivo feita pelos próprios participantes. (p. 80)	SR
C17		A história da química deve permear todo o ensino de química, possibilitando a compreensão do processo de elaboração desse conhecimento com seus avanços, erros e conflitos. (p. 146)	SR
C18		As atividades experimentais devem ser utilizadas como geradora de conflito nos alunos, pois quando somente, demonstram a veracidade de informações científicas podem produzir uma aceitação inquestionável da ciência, não permitindo compreender sua construção e pouco contribuindo para a visualização do conhecimento como todo. (p. 149)	SR

C19	Apresenta como agente de dominação e transformação da natureza (aparecem seus conflitos e transformações. (p. 151)	SR
C20	Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. Além disso é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais. (p. 155)	L
C21	A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito(luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. (p. 155)	SR
C22	Os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. (p. 155)	L
C23	Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. (p. 156)	SR
C24	Na 6ª série pode-se elencar como tema central a ocupação territorial e os vários conflitos fundiários. (p. 158)	SR
C25	Partindo-se da ação coordenada da luta pela terra no momento atual, recuperar a história dos conflitos que tem sua origem na ação missionária sobre as áreas indígenas e que se prolonga nos vários	SR

		enfrentamentos que se produziram e ainda permanecem presentes nesta região. (p. 159)	
C26		O entendimento que parte do passado para o presente não permite recuperar os problemas atuais, uma vez que eles aparecem não como engendramento de conflitos, mas como consequência de fatos passados, reafirmando a mecânica linear de causas e consequências. (p. 159)	O
C27		QUEIROZ, Maurício Vinhas de. Messianismo e Conflito Social. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981. (p. 164)	SR
C28		Nesta visão a região reflete os conflitos existentes na divisão do trabalho e das disputas político-ideológicas e econômicas. (p. 171)	SR
C29		Por exemplo, o pólo metal-mecânico, a indústria têxtil, a agroindústria (integrados), a cerâmica e o extrativismo mineral, o setor moveleiro, o madeireiro, o turístico, a colonização, as etnias, os conflitos regionais além de outros. (p. 178)	SR
C30		Os temas podem ser: [...]conflitos étnicos, sociais, culturais, econômicos. (p. 179)	O
C31		Sociedade concreta, formada por homens reais, constituída de conflitos e contradições. (p. 180)	O
C32		Neste sentido, para o Ensino Médio propõe-se os seguintes temas: [...]conflitos étnicos. (p. 180)	O
C33		BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988. (p. 207)	SR
C34		Os questionamentos que se apresentam nos jogos estimulam a busca de respostas múltiplas, que devem acontecer dentro do grupo, possibilitando	O

		a troca de experiências e a vivência de movimentos diversificados bem como dificuldades que surgem no decorrer do jogo e que devem ser discutidas, favorecendo a aprendizagem, que ocorre entre o diálogo e o conflito, na busca da superação do individualismo. (p. 218)	
	C35	Pode-se afirmar que "cada cultura tem em sua estruturação e manutenção o substrato religioso que a caracteriza e o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos." (p. 227)	SR
	C36	Está cada vez mais difícil viver juntos pacificamente em nossas cidades por causa dos conflitos sociais, raciais e étnicos, do abuso de drogas, do crime organizado e da anarquia. (p. 230)	L
	C37	Para tanto é preciso que o educador aproprie-se da realidade plural, tenha clareza quanto a sua convicção de fé, seja aberto ao diálogo, e mediador de conflitos entre educandos, escola e comunidade. (p. 232)	O
	C38	Mediação de conflitos através do diálogo. (p. 234)	O
Violência	V1	Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (pretensão dos historicistas alemães chefiados pelo positivista Otto Von Ranke). (p. 156-157)	SR
Inclusão	I1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior	O

		facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (p. 09)	
	12	Esta situação não difere da realidade da maioria dos estados do País, uma vez que a legislação pertinente, até dezembro de 1996, limitava-se a recomendar a inclusão de LE na grade curricular. (p. 85)	SR
	13	Nesse espaço de relações sociais de conhecimentos, ideologias é que acontece a exclusão, ou a inclusão, no processo de ensino. Cabe à escola clarear as relações de poder, instrumentos, trunfos que estão sob domínio das estruturas que comandam o espetáculo global/local ou vice-versa. (p. 172)	O
	14	A inclusão da Arte na escola primária foi discutida de maneira acirrada, não como disciplina a ser ensinada, mas apenas como forma de expressão. (p. 185)	SR
	15	Devido ao intenso movimento dos professores, de norte a sul do país, visando mostrar que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou-se a inclusão, no corpo da lei, da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino. (p. 186)	SR
Exclusão	E1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é	SR

	portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (p. 9)	
E2	Até porque, não há qualquer sociedade ou comunidade globalizada que não seja atingida direta ou indiretamente, incluindo aqui a exclusão, pelos resultados do sistema contemporâneo de ciência e tecnologia, que interfere na produção, nos serviços e nos costumes, em suma, em toda a cultura humana. (p. 111)	SR
E3	Para isso, basta imaginar uma justaposição de átomos quânticos, levando em conta o princípio de exclusão enunciado por Pauli. (p. 137)	SR
E4	A escola, como espaço de relações de poder, está localizada num lugar geográfico determinado por interesses diversos e por ela passam pessoas com diferentes níveis econômicos, profissões, conhecimento, tipos de família, moradias, crenças, num contexto de muitas tradições. Nesse espaço de relações sociais de conhecimentos, ideologias é que acontece a exclusão, ou a inclusão, no processo de ensino. (p. 172)	O
E5	Nestas condições, ao praticarmos o voleibol, podemos fazê-lo de forma competitiva, de trabalho, ou de lazer. Está ainda ligado ao caráter afetivo, que diz respeito às relações que se estabelecem com quem o pratica como: satisfação, superação, exclusão, raiva etc. (p. 215)	SR
E6	Tais instituições são representadas e organizadas pelas Confederações e Federações Esportivas que padronizam o esporte mundial, exacerbando a competição e a busca de recordes. Esta é uma prática que está cristalizada em nossas instituições escolares, sem a devida reflexão – consciência do por que se age desta forma, servindo para	SR

		fortalecer as desigualdades, promovendo experiências de sucesso para uma minoria e experiências de fracasso para uma grande maioria, tendo como conseqüência a exclusão, e, o que é muito mais grave, a auto-exclusão de um número significativo de nossos educandos das aulas de Educação Física. (p. 220)	
	E7	Ao trabalharmos o futebol, o voleibol ou qualquer outra modalidade esportiva da escola, as regras não podem ser rígidas, limitando não só o número de participantes como também sua atuação. Muito pelo contrário, elas devem ser produzidas pelo grupo, tendo como um dos objetivos maiores possibilidades de viver autênticas experiências de movimentos que expressem a sua corporeidade e neguem a exclusão. (p. 222)	SR
	E8	A Proposta Curricular do Estado não pretende eliminar o esporte da escola, mas transformá-lo numa prática educativa, conscientizando os alunos das relações que existem entre o esporte e os fenômenos sociais, portanto contextualizando-o, problematizando-o, superando, desta maneira, os fatores que ainda hoje permeiam a prática pedagógica: o rendimento, a competitividade, a discriminação, a exclusão, para uma ação mais condizente com o ambiente escolar, que emancipe o homem e seja um dos sustentáculos de transformação da sociedade. (p. 223)	SR

ANEXO E - PCSC – Formação Docente			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	Ao observarmos a história da psicologia como ciência, nos deparamos com um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão aparência de um corpo despedaçado, sem unidade (Patto, 1984, p. 77). Embora possua essa diversidade, a psicologia tem uma unidade ideológica: atende aos interesses da classe dominante, buscando a adaptação do sujeito à sociedade, que é considerada natural e imutável. (p. 15)	SR
	D2	Temas de filosofia: A questão da diversidade humana e dos preconceitos. (p. 43)	O
	D3	A globalização cultural como um referencial de organização do trabalho escolar, as identidades culturais como um recurso de organização do trabalho escolar, cuja elucidação permite transformar a compreensão da “diversidade cultural enquanto problema” na compreensão da “diversidade cultural enquanto recurso”, nas relações entre professor/aluno e alunos/alunos; (p. 49)	L
	D4	Esta condição é inevitável no trabalho escolar e exige uma prática que consiga lidar com o desenvolvimento de um certa ordem de conhecimentos – entre eles: Admitimos, no trabalho curricular, os	O

	<p>conflitos e a diversidade de práticas e conhecimentos sociais? Uma outra interrogação permanente e útil é de que modo a potencialidade humana está sendo considerada? (p. 77)</p>	
D5	<p>A diversidade e heterogeneidade deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de crianças diferentes que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos pessoais de aprendizagem e possibilitar suas inter-relações. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las. (p. 103)</p>	L
D6	<p>FERRI, Cássia. Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento. Florianópolis, 1996. (mimeo). (p. 105)</p>	SR
D7	<p>- configurações textuais e gêneros discursivos (diversidade de textos) (p. 112)</p>	SR
D8	<p>A diversidade de situações, contextos, espaços de uso da linguagem: variação lingüística (dialetos, registros, estilos). (p. 112)</p>	SR
D9	<p>Nesta perspectiva a Proposta de História – Versão 88/91 – está sendo redefinida para que se adapte aos objetivos acima propostos. Deste modo, ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. (p. 139)</p>	O
D10	<p>A rua e o bairro; a edificação e os</p>	O

		lugares atribuídos a vários papéis vivenciados na instituição; a sua relação com o município, Estado e com o País. Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado. (p. 141)	
Conflito	C1	O materialismo dialético se refere à realidade, sendo uma disciplina da razão, habilitando à leitura dos conflitos e contradições da sociedade. (p. 19)	O
	C2	Wallon (1981) rompe com uma noção de desenvolvimento linear e estática, demonstrando que o ser humano se desenvolve no conflito, sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. (p. 21)	O
	C3	Os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções. (p. 21)	O
	C4	Ao longo dos estágios o desenvolvimento da criança aparece de forma descontínua, com contradições e conflitos resultantes das interações e das condições do meio. (p. 21)	O
	C5	O conflito ocorre entre a atividade predominante de um estágio e a atividade predominante do estágio seguinte. (p. 21)	SR
	C6	O pensamento sincrético aparece como uma justaposição de temas ambivalentes, devida à incapacidade da criança de perceber as contradições e sair do	O

		conflito. (p. 23)	
C7		A estrutura de pares é etapa necessária ao desenvolvimento do pensamento categorial, permitindo à criança afirmar as qualidades e as relações existentes, a partir dos conflitos e contradições entre a estrutura elementar do par e as interações entre os pares. (p. 23)	O
C8		O aluno precisa aprender a conviver com a diferença sem segregar, crescendo com o conflito e o intercâmbio, tornando-se um ser humano com suas múltiplas dimensões trabalhadas na totalidade (Oliveira, 1984). (p. 25)	L
C9		- Os conflitos entre a escola pública e a privada. (p. 37)	SR
C10		CARMINATI, Fábila Liliá Luciano. Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve. Porto Alegre:UFRGS,1993 (dissertação de Mestrado). (p. 37)	SR
C11		A socióloga Heloísa Dupas Penteadó, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atuando na formação de professores de Sociologia, no livro Televisão e Escola: conflito ou cooperação, (1991), tece considerações a respeito da Pedagogia da Comunicação, que fundamenta o trabalho escolar com as mídias e apresenta oito experiências de ensino com mídias imagéticas (TV, dramatização, vídeo-psicodrama pedagógico) em diferentes níveis de ensino (a leitura desses textos pode ajudar o professor a utilizar o recurso TV no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior). (p. 70)	SR

	C12	PENTEADO, Heloísa D. <i>Televisão e Escola: conflito ou cooperação?</i> S.P., Cortez, 1991. _____. <i>Meio Ambiente e Formação de Professores</i> , S.P., Cortez, 1994. (p. 72)	SR
	C13	Trata-se de enfrentar cotidianamente situações e processos que não se definem e se resolvem apenas dentro do espaço da escola: o que significa trabalhar com alunos que têm privilégios diferentes em função de sua classe social, raça e sexo? Por que iriam desejar mudar a situação aqueles cujos interesses são favorecidos por formas de opressão? Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual? (p. 76)	L
	C14	Esta condição é inevitável no trabalho escolar e exige uma prática que consiga lidar com o desenvolvimento de uma certa ordem de conhecimentos – entre eles: Admitimos, no trabalho curricular, os conflitos e a diversidade de práticas e conhecimentos sociais? Uma outra interrogação permanente e útil é de que modo a potencialidade humana está sendo considerada? (p. 77)	O
	C15	Cada sujeito, em cada situação, precisa ocupar um lugar para enunciar-se. As enunciações, assim, refletem valores sociais que têm orientações contrárias (oposições, confrontos); a consequência disso são os conflitos mais ou menos abertos. (p. 109)	L
	C16	Condições de produção das atividades discursivas: papel dos interlocutores, normas, conflitos, imagens etc.; (p. 111)	SR

C17	discussão de problemas/conflitos fundamentais da educação escolar. (p. 112)	SR
C18	Por exemplo, pólo metal-mecânico, a indústria têxtil, a agroindústria (integrados), a cerâmica e o extrativismo mineral, o setor moveleiro, madeireiro, o turístico, a colonização, as etnias, os conflitos regionais, além de outros. (p. 132-133)	SR
C19	Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade. (p. 141)	L
C20	A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito(luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção. (p. 141)	O
C21	Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. (p. 141)	O
C22	Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. (p. 142)	SR
C23	Nesta proposta, optou-se pelo materialismo dialético na medida que ele entende a História como fruto dos conflitos entre as classes sociais e como decorrência de projetos de vencedores e vencidos. Os sujeitos sociais são múltiplos e contraditórios o que permite a	O

		apreensão de maior riqueza tanto na identificação do presente, quanto dos elementos constitutivos das raízes dos fenômenos no passado. (p. 143)	
	C24	BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988. (p. 148)	SR
Violência	V1	No caso da ciência Sociologia sua contribuição se refere à busca de melhor compreensão de comportamentos inerentes a fenômenos sociais considerados problemáticos: – o já aludido desemprego no campo e na cidade e as relações de trabalho por ele responsáveis; a questão de poder e o autoritarismo manifesto nas relações sociais das mais diferentes instituições sociais (governamental, familiar, escolar, hospitalar, religiosa, de lazer, etc); os padrões de comportamento sexual; o fenômeno da pobreza; da violência nas suas diferentes manifestações (questão da droga, da violência carcerária, a violência das “torcidas” de futebol, a violência verbal, etc.). (p. 62)	O
	V2	Não há conhecimento sem o entendimento do passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses. Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (pretensão dos historicistas alemães chefiados pelo positivista Otto Von Ranke). (p. 142-143)	SR
Inclusão	I1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela	SR

		inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (p. 12)	
12		A prática educativa que defendemos precisa contribuir para desvendar e compreender estas relações, bem como o modo de organização da sociedade onde vivemos; precisa estar comprometida com aqueles que vêm sendo excluídos, inclusive do acesso ao saber; deve estar pautada no entendimento da escola como espaço de inclusão, que tenha compromisso claro com a socialização do conhecimento organizado e acumulado historicamente. (p. 31)	O
13		Para isso, assume-se a concepção da avaliação como diagnóstico, processo e instrumento que subsidie nossa ação no sentido da emancipação, da autonomia, da humanização, ou seja, da inclusão de cada um e todos os nossos educandos num processo de aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios. (p. 42)	SR
14		Inclusão na proposta, de conteúdos que atendam às exigências do momento sócio-econômico e político (neoliberalismo, globalização econômica, pluralidade cultural, avanços tecnológicos, questões do meio ambiente); (p. 51)	SR

	15	A aguda consciência que os professores têm dos problemas de ensino que enfrentam, decorrentes da falta de formação específica em Sociologia e do tipo de formação a que estiveram sujeitos, levou-os a reivindicarem a inclusão na nova proposta programática, de considerações metodológicas detalhadas, esclarecendo procedimentos didáticos adequados à linha teórica nela implícita, bem como procedimentos de avaliação. (p. 57)	SR
	16	Além de a proposta programática e o professor garantirem a inclusão, na lista das questões educacionais, daquelas referentes ao fenômeno da Evasão e do Fracasso Escolar, por se constituírem fenômeno indesejável de alta frequência na realidade escolar brasileira atual, desvirtuador da democratização do ensino. (p. 66)	SR
	17	Na maneira científica de resolver questões que surgem e que se constituem em desafios à inteligência infantil, não é obrigatória a inclusão de etapas formais; contudo, o professor precisa ampliar a capacidade das crianças para apreciarem aquilo que as rodeia. (p. 125)	SR
Exclusão	E1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas	SR

		os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (p. 12)	
E2		O processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, expressa-se na produção do fracasso escolar, seja através de profecias auto-realizadoras e/ou da estigmatização e exclusão das diferenças (Rosenthal, 1988). (p. 25)	O
E3		- Estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia e classe social. (p. 27)	O
E4		Um dos grandes desafios que se apresenta para o educador do curso de magistério, que forma professores para atuar prioritariamente em escolas públicas, é oferecer instrumentos para estudo, análise e compreensão da sociedade contemporânea, onde a exclusão crescente de direitos e condições dignas de sobrevivência impossibilita grande parcela de homens a realizarem sua cidadania. (p. 28)	O
E5		Esta situação de exclusão vem produzindo-se ao longo da história: tem-se disseminado a proposta política de um “Estado Mínimo” que o desobriga de seus deveres para com os cidadãos, remetendo para o mercado a função de regular e garantir o acesso à saúde, à segurança, à educação, entre outros, que são direitos fundamentais pelos quais todos nós lutamos. (p. 30)	SR
E6		Esta realidade nos leva a pensar na escola pública como lugar de resistência, onde o conhecimento ali	O

	veiculado capacite os alunos a contestar toda forma de exclusão: seja ela a partir de políticas públicas neoliberais que favorecem a competição e o individualismo, seja pelo descaso do poder público com os problemas sociais do nosso tempo. (p. 31)	
E7	GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995. (p. 37)	SR
E8	Uma radicalidade teórico-prática que também no afaste do ceticismo, porque vai exigindo dos sujeitos a escolha, e, pensamos que esta escolha deverá ir se pautando pela perspectiva de um projeto histórico comprometido com a transformação, com a superação da exploração, da dominação, da exclusão, da alienação, tendo em vista a humanização, novas relações do homem com o mundo, do homem com os outros homens, do homem consigo mesmo. (p. 41)	O
E9	GENTILI, Pablo (org).. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 46)	
E10	Uma proposta que garanta a permanência do aluno na escola, combatendo a evasão, buscando compreender as razões sociais da repetência e tentando diminuir o fracasso escolar, focalizando as relações procurando dar conta dos fatos sociais e dos valores éticos e morais que as condicionam, deve ser trabalhada dentro de uma pedagogia histórico-crítica fundamentada pelo materialismo histórico, numa perspectiva dialética e sócio-interacionista, através da qual as conseqüências perversas da	O

		organização econômica (marginalização, exclusão do indivíduo da sociedade, exploração, etc.), não devem ser vistas como algo normal e natural, mas como resultado das relações sociais e dos interesses entre os homens, e portanto como um fenômeno cultural. (p. 58)	
E11		No momento presente, com o grande avanço da tecnologia e da automação da produção e dos serviços, vivemos o grande problema do desemprego que vai marginalizando (pondo à margem, do lado de fora) muitas pessoas das sociedades. Trata-se do fenômeno chamado da “exclusão social”. (p. 61)	SR
E12		O agente social desempregado vai sofrendo uma série de perturbações nos diferentes grupos sociais de que participa, até que acaba, muitas vezes, se afastando deles, sozinho ou junto com seus familiares, passando a viver ao relento, nas ruas, sem destino ou perspectivas. Mas, como o homem é um ser social, tão forte é esta característica de sua espécie, que é freqüente observar-se que as vítimas desta exclusão também se agrupam ou se reúnem para resolver as questões de sobrevivência da vida cotidiana. (p. 61)	SR
E13		Mecanismos externos e internos de exclusão de alunos do sistema de ensino. (p. 98)	SR
E14		A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um	O

		novo projeto social, que supere a exclusão (p. 106)	
--	--	-----------------------------------------------------	--

ANEXO F - PCSC – TEMAS MULTIDISCIPLINARES			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	ABORDAGEM ÀS DIVERSIDADES NO PROCESSO PEDAGÓGICO (p. 5)	SR
	D2	Defende-se, ainda, a socialização do conhecimento científico através do acesso amplo e irrestrito a este saber, por todos, considerando, além dos aspectos arrolados neste texto, a formação social brasileira que se caracteriza por sua multiculturalidade étnica e diversidade cultural ⁶ e a respectiva desigualdade social. (p. 15)	O
	D3	Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as formas de ensinar e sobre a produção de materiais para uma educação comprometida com a superação das desigualdades, conflitos e contradições postas na sociedade, sem perder de vista a diversidade cultural. (p. 27)	O
	D4	REFLETINDO O CURRÍCULO: Trabalhando com a diversidade... (p. 35)	SR
	D5	Tornar possível uma proposta curricular que dê vez à diversidade no processo pedagógico, implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.(...). (p. 35)	SR
	D6	Não é possível ignorar o fato de que, ao recebermos os alunos na EJA, a maioria já vivencia e interage no seu cotidiano com uma	SR

	diversidade de portadores de textos e que, portanto, não será o professor a dar início ao processo de alfabetização do aluno. (p. 37)	
D7	SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico. Florianópolis. 1997. (p. 41)	SR
D8	Ao apontar a diversidade de conceitos do meio ambiente, procura-se possibilitar uma reflexão crítica que permita a elaboração de conceitos coletivos por parte dos educadores, tendo em vista que formam um eixo norteador fundamental para a produção da educação ambiental dentro da vertente sócio ambiental adotada nesta Proposta Curricular. (p. 44)	SR
D9	Nesta perspectiva, a escola busca trabalhar na direção da heterogeneidade, possibilitando lugar e espaço para as diversidades. (p. 62)	O
D10	FERRI, Cássia. Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento. Florianópolis, 1996 (mimeo). (p. 63)	SR
D11	Aqui a avaliação passa a ser um instrumento que favorece as decisões do professor e autolocalização do aluno. Esta dinâmica interativa exige, entretanto, um reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a forma de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações. (p. 69)	SR
D12	SANTA CATARINA. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Abordagem às	SR

	diversidades no processo pedagógico. Florianópolis, 1996. (p. 71)	
D13	ABORDAGEM ÀS DIVERSIDADES NO PROCESSO PEDAGÓGICO (p. 72)	SR
D14	A DIVERSIDADE NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL (p. 72)	SR
D15	Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. (p. 72)	L
D16	A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula: sem essa diversidade não seria possível a troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas. (p. 73)	O
D17	A escola e a diversidade. (p. 74)	SR
D18	TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE. (p. 75)	SR
D19	Tornar possível uma proposta curricular que dê voz à diversidade no processo pedagógico implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir. Desta forma, far-se-á, a seguir, algumas considerações a respeito do tema. (p. 75)	SR
D20	Em contradição à escola e ao processo de aprendizagem que se discutiu até então, ainda existem na rede de ensino modalidades	O

	específicas de atendimento à diversidade, dentre os quais o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), que tendem a assumir um caráter cada vez mais transitório, caminhando para superação da sua marginalidade, na medida em que as escolas assumirem a diversidade como o pressuposto fundamental para organização de sua prática e formulação de seu projeto político-pedagógico. (p. 75)	
D21	Os processos de aprendizagem a serem desencadeados por uma escola que pretenda abordar a diversidade supõe necessariamente a proposição de atividades que possibilitem a elaboração conceitual, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural. (p. 77)	SR
D22	Atualmente, em razão de todos os fatores histórico-sociais anteriormente considerados, ainda existem modalidades de atendimento às diversidades que assumem um caráter segregacionista, a exemplo das classes de apoio pedagógico. (p. 77)	O
D23	Muito mais do que a estruturação de uma classe para atender em separado, trata-se de uma ação da escola no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, sendo preferencialmente buscadas alternativas pedagógicas no espaço da sala de aula. (p. 77)	O
D24	FERRI, Cássia. Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento. Texto apresentado no I Seminário de Intercâmbio científico entre educadores do ensino regular e especial. Fraiburgo, 1996. [mimeo]. (p. 80)	SR

D25	SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 80)	SR
D26	Do ponto de vista demográfico, a maior parte dos povos indígenas é formada por microssociedades que se apresentam à sociedade nacional com uma enorme sócio-diversidade, sendo aproximadamente 206 etnias, falando mais de 170 idiomas (RICARDO, 1995). (p. 82)	O
D27	O que ocorre, portanto, é que não se pode apenas ter a intenção de aceitar a diversidade incluindo-a nos conhecimentos/conteúdos escolares, mas saber que isso se efetivará nos intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo, nas experiências de apropriação que entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas. (p. 86)	O
D28	A diversidade cultural indígena tem se ampliado à medida que as sociedades indígenas vêm ocupando outros espaços políticos e culturais que lhes permitam consolidar-se enquanto diferentes. (p. 88)	O
D29	BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Sociedades Indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil. Brasília, 1996. (p. 90)	SR
D30	RICARDO, Carlos Alberto. "Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA,	SR

		Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. (p. 90)	
	D31	THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. (p. 91)	SR
	D32	SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA. (p. 99)	SR
Conflito	C1	O surgimento ou a amplitude da “agressividade” também pode decorrer da repressão sexual exercida sobre o indivíduo nessa fase. O conflito dá-se, justamente, pela aparente liberação sexual e as restrições reais que continuam oprimindo a vivência sexual do adolescente. (p. 22)	SR
	C2	Os coletores/caçadores parecem ter sido em sociedades fluídas, harmoniosas e igualitária. Não que não possuíssem agressividade nem tivessem experimentado conflito. Mas desenvolveram, certamente, mais capacidades de cooperação do que competição. (p. 13)	O
	C3	O surgimento ou a amplitude da “agressividade” também pode decorrer da repressão sexual exercida sobre o indivíduo nessa fase. O conflito dá-se, justamente, pela aparente liberação sexual e as restrições reais que continuam oprimindo a vivência sexual do	SR

		adolescente. (p. 22)	
C4		Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as formas de ensinar e sobre a produção de materiais para uma educação comprometida com a superação das desigualdades, conflitos e contradições postas na sociedade, sem perder de vista a diversidade cultural. (p. 27)	O
C5		A educação ambiental deve, ainda, incorporar a dimensão do conflito que caracteriza as diferentes posturas dos diversos agentes sociais ante a problemática sócioambiental, para resgatar a produção de um pensamento e uma ação mais crítica nos sujeitos do processo educativo. (p. 49)	SR
C6		Permanecendo no âmbito das conclusões centradas no indivíduo e em vínculos determinados por trajetórias pessoais, ignoram o caráter histórico destas trajetórias e suas interfaces com a prática social, com as contradições e conflitos resultantes destas relações. (p. 67-68)	SR
C7		É necessário superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante em selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos e compreender a escola como espaço sócio-cultural em que sujeitos históricos agem através das alianças e conflitos, aceitação de normas e transgressões. (p. 87)	O
C8		A interculturalidade pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, interação e não a mera convivência entre as diversas culturas. O processo de interação implica num profundo respeito pelas diferenças, rejeitando a pretensão da homogeneidade de idéias e atitudes	O

		e a supressão dos conflitos e negociações. (p. 88)	
	C9	O projeto político-pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar os conflitos na busca de superar relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação escolar. (p. 96)	O
	C10	Para o autor, se de um lado a escolarização universal tem contribuído para desativar as fontes de conflitos sociais e, portanto, tem servido à reprodução do capital, por outro lado, a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância (...).(p. 110)	SR
Violência	V1	Ou seja, uma união sexual genital pode acontecer por atração, desejo, prazer, como pode ser uma manifestação de poder, violência-prazer e opressão de uma ou mais pessoas sobre outrem. (p. 12)	SR
	V2	Um trabalho pedagógico que utilize os brinquedos das crianças, seus personagens prediletos; que discuta, com elas, as brincadeiras de seu mundo e as do mundo adulto, auxiliaria no processo de busca de explicações para aquilo que lhes é confuso, bem como produziria elementos sobre defesa contra as violências, sem traumas, punições e repressões. (p. 18)	SR
	V3	Isto porque, em nossa cultura, as manifestações sexuais, pertencem ao mundo privado e, por mais positivas que sejam as carícias,	L

		nem sempre serão bem aceitas se efetuadas em espaços públicos. Mostrar à criança como isto funciona, em nossa cultura, pode evitar expô-la ao ridículo e à violência. (p. 19)	
	V4	Todas as formas de relacionamento sexual na adolescência, quando isentas de culpa, de medo, de violência, de coerção e de ressentimentos, frutos de uma educação sexual consistente, científica, afetiva, democrática, segura e competente, são salutaras, pois favorecem ao amadurecimento da vida sexual adulta. (p. 24)	SR
	V5	Só precisa imprimir mais qualidade ao produto e garantir com isso e com a violência um mercado qualificado e já existente. Só pretende lucrar mais e concentrar mais a riqueza. (p. 108)	SR
Inclusão	I1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos (p. 9)	SR
	I2	Assim sendo, a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como co-participante no processo de uma efetiva inclusão deste indivíduo, por acreditar na sua incapacidade de modificar-se. (p.	SR

		60)	
	I3	Cabe destacar alguns temas que constituem o núcleo de sua teoria e contribuem significativamente para a produção de novos significados no processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais: (p. 60)	SR
	I4	Sabe-se que em função das condições específicas de alguns alunos com maiores limitações, impostas pela deficiência, nem sempre é possível sua inclusão no espaço da escola regular, sendo necessária ainda uma educação em escola especial. (p. 61)	SR
	I5	Pressupostos Viabilizadores do Processo de Inclusão. (p. 61)	SR
	I6	Educação para a empregabilidade não é, pois, garantia de emprego ao “novo trabalhador”. Não se baseia num projeto, qualquer que seja, de inclusão social pelo acesso de todos ao trabalho. (p. 106)	SR
Exclusão	E1	Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (p. 9)	SR
	E2	A Lei 5692/71, por sua vez, apresenta uma concepção de EJA com caráter tecnicista, alentada	SR

		pelos “sucessos” do milagre econômico que florescia, à custa dos direitos humanos, da exclusão... (p. 32)	
E3		Para FOUCAMBERT (1994), o analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; já o iletrismo é entendido como a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão com relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. (p. 34)	SR
E4		Este desafio exige estabelecer processos de reflexão-ação-reflexão, nas diversas formas de interação entre sociedade e meio ambiente, bem como nas relações entre homem, sociedade e natureza, revisando seus próprios conceitos e procedimentos, a partir da sensibilização de si mesmo e da comunidade escolar sobre as causas reais dos problemas que a sociedade humana, de uma forma geral, enfrenta (degradação ambiental, fome, miséria, problemas sociais, exclusão...), com vistas à melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. (p. 48)	SR
E5		Camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência, estas posições acabaram por produzir uma "suposta integração", dando lugar a uma exclusão velada: havia convicção de que as diferenças não seriam superáveis pela educação, gerando imobilismo e resignação. (p. 60)	SR
E6		O presente documento marca significativamente uma caminhada que pretende unir esforços para a superação da exclusão das comunidades indígenas,	O

		assegurando-lhes o direito à especificidade e diferença bem como o acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente. (p. 89)	
E7		Alterar a ordem curricular existente é uma tarefa essencialmente política e para tanto é necessário desnaturalizá-la e historicizá-la sem perder de vista a sua estreita vinculação com a ideologia, a cultura e as relações de poder. Identificar e analisar esses elementos no currículo pode significar a diferença entre mais ou menos exclusão; maior, pouca ou nenhuma discriminação, uma vez que abre possibilidades de modificar relações que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais. (p. 94)	O
E8		Neste sentido, o contexto de exclusão é avassalador para os que vivem do trabalho. (p. 108)	SR

ANEXO G - PCSC – ESTUDOS TEMÁTICOS			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	Com a democratização do acesso à educação formal, consolidada na década de 1990, a Escola viu-se mais compromissada com a diversidade que caracteriza a infância brasileira, uma vez que os fundamentos teórico-metodológicos que se apresentam voltam-se, nesse momento, para o processo de ensino-aprendizagem que considera os diferentes níveis culturais, linguísticos e sociais do aluno, o que implica pensar continuamente a prática pedagógica. (p. 19)	O
	D2	No entanto, estudos (Smolka, 1996; Terzi, 1995; Bortolotto, 1998) mostram que essas crianças possuem condições de aprendizagem e é a Escola que vem tendo dificuldades em lidar com essa população de diversidades tão acentuadas. (p. 19)	SR
	D3	3 LETRAMENTO E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS DISCURSIVOS (p. 28)	SR
	D4	No mundo letrado, a pluralidade cultural é marcada pela diversidade de linguagens (gestual, verbal, ideográfica, artística, informática, etc.). Compreender o sentido dessas diferentes linguagens nas práticas sociais é condição para o desenvolvimento do exercício da cidadania. (p. 28)	SR
	D5	Assim, quanto maior a interação do aluno com a diversidade cultural, maiores serão suas possibilidades de conhecimento para a leitura do mundo. (p. 29)	O
	D6	A Escola constitui-se então local propício à diversidade, à possibilidade de o aluno ler o próprio tempo, compreender o complexo tecido histórico que sustenta o presente. (p. 29)	O
	D7	3.2 DIVERSIDADE DE	SR

	SUPORTES DE LEITURA: A INCLUSÃO DO DIGITAL. (p. 32)	
D8	Por isso, é preciso destacar a importância de ensinar as manifestações infantis na organização da rotina, buscando identificar as diversidades culturais, religiosas, sociais (entre outras) das crianças, propiciando-lhes o conhecimento dessa diversidade e o respeito às diferenças. (p. 62)	O
D9	Cabe alertar, ainda, que as crianças chegam às <i>instituições de educação</i> marcadas pelas diversidades, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, físico, afetivo e social, evidentemente desiguais em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas ao espaço coletivo de educação. (p. 66)	O
D10	Constatamos que os referenciais de pesquisas e de estudos que marcaram os primeiros conceitos de juventude surgiram emoldurados pelo critério etário de 14 a 25 anos de idade, mas percebemos que apenas esse indicador não consegue contemplar a diversidade e, ao mesmo tempo, as particularidades do mundo juvenil. (p. 73)	SR
D11	Ao considerarmos a diversidade e o contexto histórico que envolve a vida dos(as) jovem, percebemos que eles (as) vivem moratórias vital e social diferenciadas. (p. 73)	O
D12	Na teoria social o tema juventude também se ressentido de uma ambigüidade quando interroga sobre as possibilidades de estabelecer parâmetros gerais e pouco eficazes para a compreensão desse modo do ciclo vital, ocorrendo que algumas posições radicadas na idéia de diversidade, acabam por negar a possibilidade de qualquer tratamento comum ao tema. (p. 75)	SR
D13	Tem sido comum, em nossa prática pedagógica, empregarmos olhares telescópicos, direcionados num único sentido, numa única	SR

		direção, e que não nos permite perceber a diversidade presente entre os(as) jovens. (p. 75)	
D14		Nessa perspectiva, compartilhamos com Quapper (2001), quando afirma que “o olhar deve ser a partir da diversidade, do reconhecimento do universo juvenil.” (p. 79)	O
D15		Apresentamos algumas informações dos(as) jovens/estudantes no âmbito nacional e também estadual e, ao divulgarmos essas informações tivemos a intenção de gerar reflexões acerca da diversidade presente no universo juvenil sem, no entanto, conseguirmos adentrar nas particularidades de todas as unidades escolares do Estado de Santa Catarina. (p. 88)	SR
D16		Como já abordamos em outra oportunidade, numa mesma unidade escolar convivem jovens com características físicas, sociais, econômicas etc. diferenciadas, e é imprescindível que se (re)conheça essa diversidade. (p. 88)	O
D17		Perguntas rotineiras como o nome do(a) aluno(a), a sua procedência geográfica, sua idade, o que gosta ou não de fazer são importantes neste primeiro contato, mas não têm dado conta de conhecermos a diversidade presente no mundo juvenil. (p. 90)	O
D18		Para isso, os educadores e as instituições escolares precisam estar preparados para receberem e atenderem a diversidade de etnias, gêneros e classes sociais que compõem o universo juvenil. (p. 104)	O
D19		O material didático-pedagógico utilizado e disponível na unidade escolar também deve ser dirigido aos tipos brasileiros de diversas origens, valorizando a pluralidade étnico-cultural do nosso estado e o reconhecimento do papel desempenhado pela diversidade excluída socialmente na construção histórica de Santa Catarina. (p. 105)	SR

	D20	Cursos populares noturnos e programas especiais, com o fim de atender às particularidades regionais e às diversidades que se propunham, foram instituídos na década de 1930, como, por exemplo, grupos escolares próximos à população operária, com horário de funcionamento das 19 às 21 horas, ou durante as férias das escolas isoladas. A idade mínima para freqüentar os cursos era de 15 anos. (P. 168)	SR
	D21	[...] o desafio de construir um modelo de atendimento a um público peculiar, com uma identidade e especificidades que não devem ser negadas, de pensar uma estrutura de organização e funcionamento flexível, aberto à diversidade social, cultural e econômica de quem chega ao noturno. (p. 174)	O
	D22	Nessas discussões, e no que se refere ao multiculturalismo, percebe-se que ao mesmo tempo em que existe a diversidade cultural – envolvendo as múltiplas identidades e tradições culturais nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade – existe a homogeneização da cultura, quando se trata da especificidade e da reivindicação de grupos culturais dominados. (p. 189)	O
CONFLITO	C1	O preconceito também é uma das manifestações de violência presente na comunidade escolar e é hora de encararmos abertamente essa questão, tratando-o com a urgência que ele demanda. Nunca se discutiu tanto o preconceito aos(às) negros(as), aos(às) índios(as), aos(às) pobres, aos(às) homossexuais, aos(às) gordos(às), aos(às) magros(as), à religião, as expressões da linguagem popular, etc. Paremos de evitar o conflito, trazendo para dentro da sala de aula essas discussões e construindo cotidianamente com os(as) alunos(as) o respeito aos outros. (p. 97)	L
	C2	Precisamos fomentar, no ambiente escolar, outras referências	O

		culturais, aquelas que formam pessoas delicadas no processo educacional, para que elas sintam vergonha da brutalidade e da violência, por mais simples que possam parecer os atos proferidos ou desferidos contra alguém ou ao patrimônio público. (ADORNO, 2000). (p. 104)	
	C3	ADORNO, Sergio. Adolescentes, crime e Violência. In: ABRAMO, H. et alii (orgs.). Juventude em debate . São Paulo, Ação Educativa/Córtex, 2000, p.97–110. (p. 109)	SR
	C4	É preciso não esquecer que o fato de estarmos imersos em um mundo de produção determinado pelo modelo capitalista caracteriza uma grande concentração de renda, que se constitui em um dos principais fatores de desigualdade e de violência. (p. 116)	SR
	C5	A aprendizagem constitui-se, assim, na confrontação e em companhia de outros indivíduos, por meio da resolução de conflitos cognitivos, e em função das necessidades que são vivenciadas. (p. 34)	SR
Violência	V1	[...] precisamos de mecanismos que tornem possível contar as histórias vividas de modo a estabelecer laços com o outro. (...) Pensar nesses mecanismos significa refletir também sobre as nossas próprias instituições, organizações e movimentos sociais, no papel que temos desempenhado, na responsabilidade social de todos nós para ensinar generosidade e solidariedade na contramão do arbítrio, da tirania, da violência, da intolerância (BAZÍLIO; KRAMER, 2003. p. 104).(p. 61)	O
	V2	Assim sendo, ser aluno hoje, num mundo globalizado, que enfrenta crises em meio muitas vezes à violência, intolerância e incompreensão, torna-se produto dos meios e condições em que vive. (p. 78)	O
	V3	Vivem as tensões e os mistérios do emprego, da violência urbana e do	O

		avanço tecnológico (NOVAES, 2005). (p. 89)	
V4		E sempre que a Família ou a Escola os excluïrem, as novas referências podem gerar rebeldias, violências de várias naturezas que acontecem em nossas escolas e em nossas famílias. (p. 93)	O
V5		3.3 FORMANDO O(A) JOVEM NA CONTRAMÃO DA VIOLÊNCIA (p. 96)	SR
V6		Uma questão freqüentemente verificada nas escolas e que tem assumido proporções preocupantes é a relação do(a) jovem com a violência. (p. 96)	SR
V7		A violência é considerada como um ato de barbárie quando coloca em risco toda a civilização, e qualificar os seus desdobramentos no ambiente escolar justifica a reordenação de todos os objetivos educacionais orientados por essa prioridade. (p. 96)	SR
V8		É a incoerência entre o mais alto grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna e sua cultura, que faz com que as pessoas encontrem-se peculiarmente atrasadas e tomadas por uma agressividade, um ódio primitivo e um impulso destrutivo que no caso da violência na Escola se traduz num estado de agressão física e simbólica. (ADORNO, 1995). (p. 96)	O
V9		Não obstante os avanços da sociedade brasileira com relação ao autoritarismo de um regime num passado recente que abrangeu, principalmente, os anos 1964-85, a democratização tem coincidido com uma verdadeira explosão de violência. A violência tem feito aparecer a cultura da insegurança e medo e envolvido jovens, tanto como vítimas como atores(atrizes) (ADORNO, 2000). (p. 96)	SR
V10		É necessário que essa discussão passe por todos(as) os(as) envolvidos(as). Que o exercício da cidadania represente a intenção de todos na humanização da Escola,	O

		transformando alunos(as) em indivíduos “resistentes” à apatia e indiferença, ao assumirem posicionamentos diante da questão da violência. (p. 97)	
	V11	Assim, devemos não só discutir a violência provocada pelas drogas lícitas e ilícitas, pelo uso das armas, pela ofensa das palavras, pela repressão à liberdade de manifestação das idéias, mas também, ponderar sobre a violência velada na Escola, que em nome da disciplina ainda reforça a punição. (p. 97)	O
	V12	Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a serem inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 1995, p.165). (p. 97)	O
Inclusão	I1	Daí o esforço pela inclusão digital nas escolas e pelo fortalecimento e ampliação dos núcleos das novas tecnologias educacionais. (p. 7)	SR
	I2	A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia busca a melhoria da qualidade da educação, a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social. (p. 15)	SR
	I3	E o letramento refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. (p. 24)	SR
	I4	Vale destacar que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão. “... letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998: 18). (p. 24)	O

15	3.2 DIVERSIDADE DE SUPORTES DE LEITURA: A INCLUSÃO DO DIGITAL (p. 32)	SR
16	A Escola, inserida nesse contexto, não pode furtar-se à formação de cidadãos que dêem conta do uso dessa tecnologia que, utilizada como suporte pedagógico, ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social. (p. 33)	SR
17	No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho, não só não liberou mais tempo livre, mas pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a 'exclusão' ou inclusão precarizada jovializaram-se. (p. 92)	SR
18	Assim, quando a Escola assume e incentiva a formação para o trabalho, como via de inclusão, atua num terreno que atinge seus próprios limites, uma vez que não tem como interferir na direção de políticas públicas redistributivas e emancipatórias, por serem estas do âmbito do Estado ou da União. (p. 92)	SR
19	Sem dúvida, a inclusão escolar representa importante pré-requisito para a inclusão cultural, social e econômica, mesmo reconhecendo a existência de vários procedimentos pedagógicos equivocados, e a não rara postura autoritária adotada muitas vezes em nome da "socialização do conhecimento". (p. 111)	O
110	O respaldo para assumir tal compromisso encontra-se na própria Proposta Curricular (Santa Catarina 1991, 1996 e 1998) que, ao tomar como política pública a universalização do conhecimento historicamente produzido, reconhece o direito de inclusão de todos os catarinenses nos processos de escolarização, independentemente de idade, condição social ou qualquer outro fator que porventura venha a determinar processos de exclusão. (p. 112)	O

	I11	Embora compreendamos que a educação, por si só, não garanta a inclusão social, reafirmamos seu importante papel como instrumento imprescindível na luta pela redução das desigualdades sociais e conquista da cidadania plena. (p. 112)	O
	I12	Para tanto, o organizamos em três partes: 1. uma primeira parte, na qual se busca explicitar a situação de exclusão, tanto do ponto de vista histórico social como político e econômico; 2. em seguida se discutem as propostas de solução já existentes e procura-se colocar os diferentes compromissos assumidos com os segmentos que sofrem aquilo que chamamos de “agravo de exclusão”; 3. uma terceira parte, na qual se analisam limites e dificuldades enfrentados para realizar o desejo de inclusão, bem como busca-se indicar novas propostas e possíveis soluções, tanto no nível organizacional-político como no educacional-pedagógico. (p. 112)	SR
	I13	1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: UMA REFERÊNCIA PARA PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM NOSSO PAÍS (p. 113)	SR
	I14	O que temos visto, no transcórre da história da Modernidade, contudo, é que nem o humanismo moderno, nem o capitalismo que vem colonizá-lo a partir do Séc. XVIII conseguiram consolidar o objetivo tão esperado da inclusão de todos nos benefícios do progresso preconizado pela “nova visão de mundo”. (p. 113)	SR
	I15	É importante perceber que a mesma prática que gera os mecanismos de exclusão gera também o discurso da inclusão, mas uma inclusão pautada na prática de homogeneizar saberes e comportamentos, a fim de garantir que determinados saberes sejam explicitados em um dado momento e por força de pressões sociais, e outros sejam vedados através de mecanismos de controle que	O

		determinam metas, estipulam regras, definem meios, criam propostas e programas, sugerem metodologias, distribuem materiais e definem resultados desejados, forçando um processo denominado de “globalização”, que na verdade representa a imposição de um ponto de vista sobre a multiplicidade de pontos de vista diferentes, ou seja: (p. 114)	
116		Por isso, a Escola assume o status de qualificadora da mão de obra para o mundo do trabalho. Ou seja, assume como sua função primeira àquela que visa à inclusão aos postos de trabalho. Junto com essa função aparecem certos discursos seguidos de práticas: (p. 118)	SR
117		Isto não significa, no entanto, que um elevado nível de escolaridade assegure a inclusão social, mas representa importante diferencial para a conquista de empregos e de outros direitos. (p. 120)	O
118		Embora haja a consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas que afligem a humanidade, ela é importante instrumento de inclusão social. (p. 121)	O
119		Pensar na educação de trabalhadores pela ótica da inclusão é pensar em um outro sujeito, não aquele homogêneo, igual, regular, doutrinado, disciplinado, mas plural, diferente e, portanto é “pensar em outras pedagogias que não são corretivas e coercitivas, que não são as psicológicas, que não são as de compensação”, mas que levem em conta as especificidades desses educandos e não abram mão do direito que eles têm de saber, ou seja, uma educação de qualidade. (p. 122)	O
120		A educação do trabalhador requer atendimento a determinadas especificidades para assegurar a inclusão de todos no processo educacional e a sua permanência até a conclusão, no mínimo, da educação básica obrigatória. (p.	SR

		123)	
	I21	LOPES, M. C. Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Conferência Regional Preparatória, 1997. (Anais...) Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 133)	SR
	I22	Em outras palavras, o projeto de educação veiculado pelas reformas dos anos de 90, longe de significar um “modelo novo de educação omnilateral, unitária, gratuita e para todos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 7), na prática, se realizava como educação para poucos, uma vez que a inclusão social pelo acesso ao trabalho e a educação ainda era um caminho distante para muitos. (p. 142)	SR
Exclusão	E1	Uma reflexão que ajude superar a inaceitável exclusão que atinge tão vasta parcela da população brasileira, expulsando-a da escola, na idade própria, e negando-lhe as condições de profissionalização e cidadania, além do rótulo social de fracassada. (p. 16)	SR
	E2	Vale destacar que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão. (p. 24)	O
	E3	Como já foi abordado anteriormente, a antecipação da fase adulta para muitos(as) jovens estudantes pode estar relacionada a vários fatores que contribuem para fortalecer esse quadro, mas é incontestável que o processo de exclusão a que muitos(as) jovens vêm sendo submetidos(as) tem sido um forte impedimento ao acesso/conclusão da Educação Básica. (p. 80)	SR
	E4	No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho, não só não liberou mais tempo livre, mas pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a ‘exclusão’ ou inclusão precarizada jovializaram-se. (p. 92)	SR

	E5	Para aqueles(as) que são admitidos(as) no seu interior ela determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala de uns ou o silêncio outros, produz subjetividades, institui significados; aos que ficam de fora dos seus muros, a instituição também impõe conseqüências, construindo sentidos e sentimentos que advêm desta exclusão. (p. 100)	SR
	E6	Os mecanismos de exclusão (sejam por dificuldades de acesso, sejam por trajetórias escolares acidentadas) tornam-se mais contundentes em seus danos quando se trata da relação com o saber sistematizado, que, conforme sabemos, exige uma mediação que favoreça não apenas a apropriação do conteúdo, mas também exercite o manejo dos instrumentos teóricometodológicos que possibilitem uma apreciação crítica do conhecimento produzido e a possibilidade criativa de produzir conhecimentos novos. (p. 111)	SR
	E7	O respaldo para assumir tal compromisso encontra-se na própria Proposta Curricular (Santa Catarina 1991, 1996 e 1998) que, ao tomar como política pública a universalização do conhecimento historicamente produzido, reconhece o direito de inclusão de todos os catarinenses nos processos de escolarização, independentemente de idade, condição social ou qualquer outro fator que porventura venha a determinar processos de exclusão. (p. 112)	O
	E8	É também com esse propósito que procuramos orientar o presente documento. Para tanto, o organizamos em três partes: 1. uma primeira parte, na qual se busca explicitar a situação de exclusão, tanto do ponto de vista histórico social como político e econômico; 2. em seguida se discutem as propostas de solução já existentes e procura-se colocar os diferentes compromissos	SR

		assumidos com os segmentos que sofrem aquilo que chamamos de “agravo de exclusão”; 3. uma terceira parte, na qual se analisam limites e dificuldades enfrentados para realizar o desejo de inclusão, bem como busca-se indicar novas propostas e possíveis soluções, tanto no nível organizacional-político como no educacional-pedagógico. (p. 112)	
E9		1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: UMA REFERÊNCIA PARA PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM NOSSO PAÍS (p. 113)	SR
E10		“Ninguém está completamente incluído ou excluído. Vivemos momentos de in/ exclusão, dependendo das relações e das posições que ocupamos na rede social”. (LOPES, 2003, p. 1) (p. 113)	O
E11		O avanço do Projeto da Modernidade não superou essa situação como demonstra cabalmente a atual dicotomia entre economias centrais e periféricas, entre “norte e sul”, entre industrializados e não industrializados, boas ilustrações do fenômeno da exclusão em nível planetário. (p. 114)	SR
E12		É importante perceber que a mesma prática que gera os mecanismos de exclusão gera também o discurso da inclusão, mas uma inclusão pautada na prática de homogeneizar saberes e comportamentos, a fim de garantir que determinados saberes sejam explicitados em um dado momento e por força de pressões sociais, e outros sejam vedados através de mecanismos de controle que determinam metas, estipulam regras, definem meios, criam propostas e programas, sugerem metodologias, distribuem materiais e definem resultados desejados, forçando um processo denominado de “globalização”, que na verdade representa a imposição de um ponto de vista sobre a multiplicidade de pontos de vista	O

		diferentes (p. 114)	
E13		A esse mecanismo fortemente presente na contemporaneidade podemos chamar: “agravo de exclusão” (p. 116)	SR
E14		Por outro lado, temos ainda, como trabalhadores/educandos, os filhos daqueles que outrora percorreram e/ou percorrem o processo de exclusão social, política, econômica e educacional. (p. 114)	SR
E15		No plano sócio-econômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização excludente; no plano cultural, ideológico e ético-político a naturalização da exclusão ou a exclusão ‘sem culpa’ e a idéia de que não há alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo; no âmbito teórico, a crise da razão e emergência do pós-modernismo; e, finalmente, no plano pedagógico, a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos, e a metamorfose do direito à educação em mercadoria ou serviço que se compra (FRIGOTTO, 1999, p. 78). (p. 118)	SR
E16		Paralelamente ao discurso e às práticas vigentes, encontramos nesse movimento de exclusão elementos combinados que emblematicamente apresentam quadros de comparação globais. (p. 118)	SR
E17		Por isso, muitos destes trabalhadores que precocemente se integraram ao mercado de trabalho são atendidos hoje, por políticas compensatórias de educação, com vistas a minimizar a exclusão educativa, assumidas pelo estado, mas gestadas no seio do capitalismo e pelo próprio capitalismo. (p. 118)	SR
E18		Atribuir aos trabalhadores a responsabilidade pela sua exclusão dos processos de educação formal é desconhecer a realidade que se construiu em uma longa história centrada na lógica da concentração e da exclusão. (p. 120)	SR

	E19	A Escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno para assumir-se também como sujeito de sua história e da história da humanidade, compreendendo o papel revolucionário da ciência para a destruição das condições geradoras de exclusão, as quais, frutos da práxis humana, só através dela serão superadas (KUENZER, 2002, p.49). (p. 131)	O
	E20	Os desafios a serem enfrentados pelos educadores, conforme já destacamos em 1998, implicam o abandono, seja de posturas simplistas ou assistencialistas, quase sempre “coladas” às perspectivas do mercado, ou de posturas idealistas, calcadas em pedagogias abstratas, que não conseguem também superar os processos de discriminação e exclusão social que reservam para a maioria dos jovens trabalhadores a via da subordinação aos processos hegemônicos de trabalho. (p. 143)	SR
	E21	Essa escola tem a função social de oferecer-lhe uma melhor compreensão das relações sociais e produtivas, entendendo que no contexto educacional as relações de ensino e aprendizagem deverão oportunizar a apropriação de conhecimentos com vistas ao rompimento do ciclo de exclusão sócio-econômico-cultural. (p. 148)	O
	E22	Mais do que nunca, os alunos do noturno têm de conciliar trabalho e Escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano – poucas horas de sono, dificuldades com transporte, falta de tempo para comer, pouco tempo com a família, privação ou postergação de alguns bens de consumo -, o qual, na maioria das vezes, não é compensado com uma aprovação – na verdade, a pequena parcela de jovens que chega à Escola é ainda submetida a um amplo processo de exclusão. (p. 169)	SR

ANEXO H - PCSC 2014			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	Porém, nos últimos anos, tem-se observado que esse esforço começou a perder força dadas as mudanças no âmbito educacional que foram se apresentando ao longo do tempo, destacando-se aspectos como a introdução de novas tecnologias e questões relativas à diversidade, frutos de profundas alterações que a sociedade contemporânea vem experimentando. (p. 3)	SR
	D2	1.2 Diversidade como Princípio Formativo. (p. 15)	SR
	D3	1.2.1 A Diversidade como elemento fundante da atualização curricular. (p. 15)	SR
	D4	1.2.2 De que diversidade estamos falando? (p. 15)	SR
	D5	1.2.3 Quem são os sujeitos da diversidade? (p. 15)	SR
	D6	1.2.4 Princípios da Diversidade e suas dimensões pedagógicas. (p. 15)	SR
	D7	3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (p. 20)	O
	D8	A Proposta expressa a diversidade de ideias e abordagens que caracterizam as pessoas que a	O

	construíram e os grupos que representam. (p. 20)	
D9	- Sala de Diversidades; (p. 21)	SR
D10	O presente documento está estruturado em duas seções: a primeira é dedicada a apresentar o resultado das discussões sobre “Educação Básica e Formação Integral” e inclui o debate em torno dos conceitos de percurso formativo e diversidade. (p. 21)	O
D11	Nas webconferências foram abordados temas, tais como: retrospectiva histórica das propostas curriculares de Santa Catarina; diversidade como princípio formativo; elaboração conceitual; formação e educação integral, entre outros. (p. 21)	SR
D12	Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. (p. 27)	O
D13	Reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica. (p. 27)	O
D14	Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. (p.	O

	31)	
D15	Atualizar permanentemente a proposta pedagógica da escola, tendo em vista os desafios e singularidades que marcam os sujeitos, na diversidade em que se constituem. (p. 32)	O
D16	A aceitação da diversidade (biológica, sexual, cognitiva, cultural, étnica, territorial, dentre outras) e dos diferentes tempos de aprendizagem, inerentes à condição humana, são desafios do coletivo escolar, carecendo de debate, formação e planejamento e implicando na reorganização escolar (p. 42)	O
D117	Convém ainda considerar que, no conjunto das estratégias, devem estar contempladas todas as formas de diferenças e diversidades que constituem o ambiente escolar. (p. 48)	O
D18	Diversidade como Princípio Formativo. (p. 51)	SR
D19	1.2.1 A Diversidade como elemento fundante da atualização curricular (p. 53)	SR
D20	Mas, é após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade. (p. 53)	O
D21	1.2.2 De que diversidade estamos falando? (p. 54)	SR
D22	O movimento de Atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina exprime a necessidade de uma Educação Básica que reconheça e assuma a	O

	diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar. (p. 54)	
D23	O conceito de diversidade está carregado de polissemia. Afinal, existem diversos sentidos sobre diversidade. Mas, de qual diversidade se está falando? (p. 54)	O
D24	Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. (p. 54)	O
D25	Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. (p. 54)	O
D26	Diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes. (p. 54)	O
D27	A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los. (p. 54)	O
D28	Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer	O

	discriminação. (p. 54)	
D29	A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. (p. 54)	O
D30	Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. (p. 54)	O
D31	Como a diversidade vem sendo pensada, reconhecida e acolhida nas escolas? (p. 55)	O
D32	Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (p. 55)	O
D33	Qual a relação entre diversidade, educação inclusiva e educação integral? (p. 56)	O
D34	Por que a questão da diversidade é central nessa proposta curricular? (p. 56)	O
D35	Como considerar a diversidade como princípio formativo? (p. 56)	O
D36	A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. (p. 56)	O
D37	1.2.3 Quem são os sujeitos da diversidade? (p. 56)	SR
D38	A diversidade como princípio formativo tem sido apresentada como atrelada à educação inclusiva e educação integral, e resulta no	O

	enfrentamento desses discursos dominantes homogeneizadores. (p. 56)	
D39	Quem são os sujeitos da diversidade? (p. 56)	O
D40	Com a aparente neutralidade presente no seu discurso, estabeleceu-se, na invisibilidade dos conteúdos da diversidade, uma das estratégias de sua homogeneização (p. 56)	O
D41	Assim, podemos afirmar que os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. (p. 57)	L
D42	E também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual. (p. 57)	O
D43	Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola. (p. 57)	O
D44	É a partir da categoria gênero que sujeitos LGBT podem ser	O

	compreendidos no mundo social atual, o que torna essa categoria imprescindível aos sujeitos da diversidade sexual. (p. 59)	
D45	Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. (p. 59)	L
D46	Determinar, quando requerido, que as escolas/instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina que, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana, além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos. (SANTA CATARINA, 2009, p. 1). (p. 60)	O
D47	O reconhecimento e o respeito às diferenças sexuais são tão importantes quanto o respeito à diversidade de crença religiosa. (p. 60)	O
D48	Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998b), temáticas como educação e prevenção, “relações de gênero”, “diversidade sexual” e “direitos humanos”, mesmo que superficialmente, foram mencionadas no documento: Educação Sexual. (p. 60)	O
D49	O contexto atual requer o reconhecimento dos diversos arranjos (organizações, configurações) familiares da contemporaneidade, o que possibilitará a reflexão e problematização do conceito de família, ampliando os recursos para	O

		discutir gênero, diversidade sexual e direitos humanos. (p. 61)	
D50		A implementação da Educação e Prevenção tem a escola como um espaço privilegiado onde as crianças, adolescentes, adultos e idosos ampliam os saberes científicos, a convivência, as inter-relações com e entre sujeitos da diversidade (suas diferenças, suas vivências, seus valores e ética). (p. 62)	O
D51		Ver a diversidade como princípio formativo requer minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos. (p. 62-63)	L
D52		Segue se aqui um rumo de uma sociedade socialmente justa e ecologicamente equilibrada, que conserva em si relação de interdependência e diversidade, requerendo um comprometimento de todos na responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário. (p. 64)	SR
D53		Já o diálogo respeita a diversidade em todas as manifestações de cunho científico e não científico. (p. 64)	O
D54		No quesito currículo, este é orientado por um Projeto Político Pedagógico que tem na valorização da diversidade a conexão entre a sala de aula, os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, além de incentivar a cidadania ambiental, visando à promoção da responsabilidade de todos para	SR

		transformação local e global. (p. 65)	
D55		Na gestão cuida e educa, a comunidade escolar poderá ter uma eficácia nas decisões de suas políticas quando valorizar a diversidade como mediadora através do diálogo, da democracia e da participação. (p. 65)	O
D56		Para atingirmos o que se preconiza como sociedades sustentáveis, a educação, portanto, necessita urgentemente de seres humanos saudáveis e integrais, e tudo isso pode reverberar na organização de um currículo com base na diversidade, no contexto de cada região. (p. 66)	SR
D57		a) A busca de uma consciência política e histórica da diversidade, conduzindo para a superação da indiferença com que a história das relações raciais se deu no país. (p. 67)	O
D58		Tais Princípios da ERER serão detalhados no item Princípios da Diversidade e suas Dimensões Pedagógicas. (p. 67)	SR
D59		Na Educação Escolar Indígena, o reconhecimento da diversidade sociocultural como política pública vem consolidando, através das ações dos movimentos sociais indígenas, os parâmetros legais que orientam o funcionamento desta modalidade de educação. (p. 72)	O
D60		É criada a política nacional dos Territórios EtnoEducativos, resultado do diálogo entre os Povos Indígenas, Governo Federal, governos estaduais, municipais e a Sociedade Civil, que apontou para a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a	O

		diversidade cultural e a territorialidade dos Povos Indígenas no Brasil. (p. 73)	
D61		O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) aponta questões comuns a todos professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos ¹⁰ . (p. 73-74)	O
D62		Conforme este entendimento, a formação inicial e continuada dos professores precisa estar em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitem a diversidade e o efetivo protagonismo dos sujeitos do campo na construção da qualidade individual e coletiva, conforme já mencionado em lei. (p. 78)	O
D63		Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (p. 80)	O
D64		I) direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; (p. 81)	O
D65		V) valorização da diversidade étnico-racial; (p. 81)	O
D66		XII respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; (p. 82)	O
D67		1.2.4 Princípios da Diversidade ¹⁸ e suas dimensões pedagógicas. (p. 84)	SR
D68		Para as políticas públicas educacionais, o reconhecimento e a acolhida da “Diversidade” podem ser vistos, num primeiro momento, como uma indiscutível questão de	O

		direito e de cidadania plena. (p. 84)	
D69		No entanto, definir a “diversidade como princípio formativo” significa redefinir o modo pelo qual a Educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas. (p. 84)	O
D70		A “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir. (p. 84)	O
D71		Esses Princípios foram elaborados a partir das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e nas Diretrizes específicas de cada área da Diversidade. (p. 84)	SR
D72		Figura 1 - Mapa Conceitual para Diversidade. (p. 85)	SR
D73		Para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. (p. 85)	O
D74		Dessa forma, entendemos que a Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, para assegurar o reconhecimento da diversidade humana à Formação Integral. (p. 85)	O
D75		Consciência política e histórica da diversidade: Para respeitar as diversas formas de ser, existir, viver e produzir é preciso conhecer os processos históricos que produziram	O

		exclusões e desigualdades. (p. 86)	
D76		Investir na realização de cursos de formação continuada para professores, com a discussão dos conceitos do Mapa Conceitual para Diversidade, nos vários Componentes Curriculares. (p. 87)	O
D77		9 Ver Mapa Conceitual para Diversidade, no item 1.2.4 Princípios da Diversidade e suas dimensões pedagógicas, dessa Proposta Curricular. (p. 87)	SR
D78		Reorganizar a proposta político-pedagógica da escola de modo a inserir os direitos humanos e ambientais, tendo a diversidade como princípio formativo. (p. 87)	O
D79		Exercitar a diversidade como princípio formativo requer não apenas conceber as datas comemorativas pelo seu contexto histórico e crítico como um fato social, mas, sobretudo, a contextualização da diversidade no decorrer de todo processo formativo. (p. 87)	O
D80		Promover o respeito e o reconhecimento das diferenças sexuais e identidades de gênero, entendendo os Direitos Humanos em toda a sua diversidade. (p. 88)	O
D81		Sustentabilidade socioambiental: Neste princípio busca-se, por meio da gestão escolar, incentivar e promover propostas para um desenvolvimento sustentável considerando a diversidade da vida e das culturas para a sobrevivência de toda forma de vida, de hoje e das futuras gerações, principalmente no apoio à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) sustentado na convivência pública e	SR

		na educação para a cidadania. (p. 88)	
D82		Para acolher a diversidade o professor deve aceitar o desafio de novas experiências pedagógicas, assim como, “dialogar com” e conhecer outras propostas educativas, necessárias à compreensão das modalidades de educação específicas (Quilombola, do Campo, Ambiental, Especial, Indígena). (p. 88)	O
D83		Laicidade do Estado e da escola pública catarinense: este é um princípio fundamental para assegurar a liberdade de expressão, a imparcialidade pedagógica, a valorização da cultura popular/histórica, garantindo o respeito à diversidade cultural religiosa, sem praticar qualquer forma de proselitismo (tentativa de converter à religião de interesse). (p. 88-89)	O
D84		O sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais. (p. 89)	O
D85		O conteúdo que segue considera concepções de sujeito e de cultura dos fundamentos histórico-culturais, tanto quanto implicações da formação humana integral e discussões do âmbito da diversidade, eixos em que se sustenta o processo de atualização da Proposta Curricular. (p. 97)	O
D86		A reflexão e a experiência artística na escola, assim, devem considerar a diversidade que caracteriza a Arte	SR

		em nosso tempo. (p. 100)	
D87		Ainda se pode escolher conhecer o balé, manifestação de dança erudita que pode contribuir com discussões sobre movimento, ritmo na Arte, contemplando a diversidade artística. (p. 100)	SR
D88		Considerando as singularidades dos sujeitos e dos diferentes grupos que constituem o tecido social, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equanimidade, ou seja, com o direito de todos os sujeitos constituírem suas aprendizagens sem qualquer tipo de discriminação. (p. 104)	O
D89		Sinaliza-se, porém, que essas competições devem ser pensadas a partir dos sujeitos que delas tomam parte, em uma perspectiva inclusiva, de modo que se criem espaços para as singularidades, respeitando as possibilidades de desempenho dos diferentes sujeitos, de modo que as regras das competições esportivas atentem para a diversidade de sujeitos praticantes. (p. 104-105)	SR
D90		Tendo como eixo orientador essas práticas importa tematizá-las na relação com a saúde, o lazer, a recreação, a competição e a diversidade e suas valorações e implicações ideológicas. (p. 109)	O
D91		Pensar, pois, tempos nos quais, na escola, privilegie-se a interação com os artistas por meio de suas obras de arte é possibilitar ao estudante o acesso às diversas representações do contexto social, daí a relevância de o professor selecionar obras que considerem a diversidade social. (p. 118)	SR

	D92	Por outro lado, entende-se, como apontado anteriormente, que esses diferentes tipos de práticas devem ser abordados levando em consideração temas comuns a todas elas, tais como: a saúde, o lazer e a recreação, a competição/rendimento, e, ainda, entende-se que é fundamental estabelecer relações entre a Educação Física e a diversidade, que inclui as pessoas com deficiência, a diversidade étnico-racial, a diversidade sexual, a educação do campo e a relação campo-cidade, a questão ambiental, a prevenção e proteção e os direitos humanos. (p. 136)	O
	D93	Em âmbito escolar são abordados por componentes curriculares como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, contribuem para a formação integral da pessoa. (p. 139)	O
	D94	As Ciências Humanas contribuem para análises críticas acerca das experiências humanas que resultam dos diferentes saberes e fazeres, reconhecendo e compreendendo a coexistência da multiplicidade de histórias e trajetórias, que caracterizam uma diversidade humana marcada por diferentes atributos identitários (como língua, classe social, sexo, gênero, orientação sexual, origem étnico-racial, religiosidade, crença, nacionalidade, condição física, etc.). (p. 140)	O
	D95	É relevante que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica promova o diálogo e o	O

		debate acerca dos mais diversos temas e problemas de cunho religioso (GUERREIRO, 2010), filosófico, sociológico, étnico-racial, das relações de gênero, das diversidades sexuais, socioambiental, territorial, da inter-relação campo cidade, centro-periferia, entre outros, assim como as relações de poder que permeiam a vida dos sujeitos ao longo do processo educativo-formativo. (p. 141)	
D96		Assim sendo, cabe à escola oportunizar a reflexão sobre os conhecimentos religiosos que se manifestam na vida social por meio de uma multiplicidade de ritos, textos, mitos, símbolos, espaços, linguagens, atitudes, valores e referenciais éticos que balizam e até determinam como o ser humano se define e se posiciona no mundo, o que permite um processo educativo que leve ao reconhecimento da diversidade religiosa, articulando conhecimentos científicos e culturais, por meio do exercício do diálogo, do estudo, da pesquisa, da reflexão e apropriação dos conhecimentos. (p. 147)	O
D97		Para tanto, conceitos como ideologia, cultura, relações sociais e modos de produção, meios de comunicação, tecnologias, massificação, alienação, produção de cultura, cultura popular e erudita, material e imaterial, indústria cultural (cultura/contracultura/subcultura), etnias, diversidade cultural, lideranças, sociedade de consumo, estado, poder e governo, cidadania e democracia, instituições sociais, classes sociais, desigualdades, movimentos sociais, neoliberalismo, globalização, relações de gênero,	O

		diversidades, virtualização das relações sociais, trabalho humano, inovação industrial, tecnológica e científica, sociedade industrial, desenvolvimento regional, economia e mercado, meios de produção e divisão do trabalho, meio ambiente e sustentabilidade auxiliam os estudantes nesse processo de elaboração conceitual. (p. 148)	
D98		Há que se considerar que as Ciências Humanas, na sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento, podem propiciar momentos de diálogo, reflexão, de modo a conduzir os sujeitos a pensar na realidade social em sua complexidade e diversidade. (p. 148)	O
D99		As Ciências Humanas necessitam integrar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas, subalternizadas e inferiorizadas pela cultura escolar. (p. 148)	O
D100		A partir de uma unidade espacial, por exemplo, o bairro, os diferentes componentes curriculares podem estabelecer um conjunto de conexões e/ou associações com vistas a compreender as relações estabelecidas em um lugar de vida: a) as questões sociais, como por exemplo: as condições de moradia, a infraestrutura básica existente, os tipos de serviços e as condições de acesso a eles, a distribuição de renda; b) a diversidade cultural e ambiental presente na paisagem desde a sua formação, seus elementos constituintes, interação com demais unidades espaciais; c) a sua dinâmica	SR

	demográfica/populacional: o crescimento natural da população, as migrações, a diversidade étnico-racial, de gênero e diversidade sexual; d) as relações de poder: os conflitos territoriais, religiosos, a gestão das políticas públicas, as diferentes composições e hierarquias familiares; e) as formas de organização espacial: do trabalho, da economia, da cultura e do lazer, o planejamento territorial e as questões ambientais. (p. 150)	
D101	No âmbito da formação científica, a diversidade humana em todas as suas manifestações não deve ser simplesmente tolerada, mas explicitamente abordada em sua riqueza, apreciada em sua beleza e respeitada em suas singularidades. (p. 157)	O
D102	Aliás, a área de Ciências da Natureza e Matemática pode promover uma melhor compreensão da diversidade humana. (p. 157)	O
D103	A produção da variedade viva, nas transformações que promovem a diferenciação de espécies, decorre do próprio processo reprodutivo, de forma acidental ou derivada de combinação, e essa diversidade é depois selecionada pelas condições e contingências do meio natural (p. 164)	SR
D104	Tal dinâmica de intercâmbio de matéria e de energia não só promove a diversidade, como também a coordena, em diferentes dimensões de interdependência, cuja compreensão é essencial ao entendimento de equilíbrios e desequilíbrios ecológicos. (p. 166)	SR
D105	Esta formação não será alheia à promoção de valores éticos, junto	O

		da construção de saberes específicos, condição essencial para compreensão da responsabilidade humana diante da diversidade como fenômeno biológico e social. (p. 168)	
	D106	Cabe ressaltar a necessidade do respeito à diversidade humana em todas as suas múltiplas dimensões. (p. 172)	O
	D107	GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. (p. 179)	SR
	D108	HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC; SECADI, abr. 2007. Caderno 3 (p. 188)	SR
	D109	ROMÃO, Jeruse. Diversidade na educação: notas para reflexão inicial. Comunicação apresentada no I Seminário da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, Balneário Camboriú, 2014. (p. 189)	SR
Conflitos	C1	A atividade principal promove as principais transformações nas particularidades psicológicas do ser humano em dado período de desenvolvimento, gerando as neoformações. São elas que, em boa medida, governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos dos sujeitos e decorrem dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação	SR

		dialética. (p. 37)	
	C2	Cada atividade principal surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação dialética. (DAVIDOV, 1988) (p. 38)	SR
	C3	É de se imaginar que, no lugar em que os sujeitos se constroem reflexivos, se façam presentes as tensões e os conflitos próprios de quem se propõe a pensar o mundo. (p. 68)	O
	C4	Muitas vezes, há conflitos por conta dessas diferenças. (p. 120)	L
	C5	De igual modo, são temas pertinentes à área: as problemáticas socioambientais que impactam a humanidade, as dinâmicas culturais e demográficas que marcam a sociedade contemporânea e suas diferentes expressões espaciais – dos costumes e tradições, das religiosidades, oriundas do crescimento natural da população, das migrações, entre outros – assim como das geopolíticas dos Estados Nacionais e dos sistemas e interesses financeiros, dos mais diversos conflitos territoriais. (p. 144)	O
	C6	d) as relações de poder: os conflitos territoriais, religiosos, a gestão das políticas públicas, as diferentes composições e hierarquias familiares; (p. 150)	O
Violência	V1	Buscando a igualdade de gênero, o Brasil consolidou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004a) no final de 2004, e definiu 4 metas para as Políticas Públicas: 1. Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2. Educação inclusiva e	O

	não-sexista; 3. Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4. Enfrentamento às formas de violência. (p. 59)	
V2	A organização de atividades pedagógicas nas quais meninas e meninos participam juntos permitirá, com mais eficiência, a reflexão das vivências sexuais, dos processos socioculturais e políticos que nos constituem, bem como da contribuição de meninos e meninas, homens e mulheres na superação das violências, dos comportamentos de coerção, da manipulação afetiva, das vulnerabilidades que facilitam a gravidez adolescente e a infecção ao HIV, HPV etc. (p. 61)	O
V3	A partir destas políticas e projetos, foi implementado em nível estadual o Núcleo de Prevenção e Educação na Escola (NEPRE), que mesmo sem uma política formal escrita, atuou de modo eficiente com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e violências, numa perspectiva dos temas transversais abordados, multidisciplinarmente. (p. 62)	O
V4	A partir de 2010, o NEPRE passou a ter amparo na legislação estadual com a Lei nº 14.408, de 10 de abril de 2008, que instituiu a Política de Prevenção à Violência (SANTA CATARINA, 2008). (p. 62)	SR
V5	Foi publicado o caderno de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, fundamentado num conjunto de legislações que estabelecem os princípios orientadores para a efetivação dos Direitos Humanos. (SANTA CATARINA, 2011) (p. 62)	O

	V6	Ver a diversidade como princípio formativo requer minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos. (p. 63)	O
	V7	A justificativa de uma educação para o ambiente tornou-se imprescindível quando as populações começaram a sofrer os impactos negativos ambientais e sociais como a contaminação do ar, das águas, do solo, desflorestamento, extinção de espécies, violências, ocupações territoriais inadequadas, dentre outros, que serviram de indicadores e alerta para o reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social comprometidos com toda forma de vida. (p. 63)	SR
	V8	Assim, diante das necessidades hodiernas, alguns aspectos demandam atenção para um movimento pró-ativo da comunidade escolar como as consequências dos eventos climáticos, a violência e a Segurança Alimentar e Nutricional. (p. 64)	SR
	V9	Na perspectiva da violência, a Educação Ambiental na escola pode ser orientada por abordagens que fundamentam os pressupostos pedagógicos, como o cuidado, a integridade e o diálogo: Boff (1999) traduz o cuidado como a atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com todos; (p. 64)	SR

	V10	XX) reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2013, p. 461). (p. 82)	O
	V11	Assim sendo, a escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias. (p. 87)	O
	V12	Uma educação escolar neste âmbito, porém, implica o desafio de problematizar as formas de ver as lutas, contemplando limites entre esportividade e o uso indiscriminado da violência. (p. 136)	SR
	V13	Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, transformação social e minimização das desigualdades. (p. 157)	O
	V14	Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e	SR

		discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, transformação social e minimização das desigualdades. (p. 182)	
	V15	SANTA CATARINA. Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011. (p. 182)	SR
Inclusão	I1	Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu lócus privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura. (p. 25)	SR
	I2	Embora seja evidente a necessidade de avançar na política de acesso e permanência com vistas à universalização da Educação Básica, mudanças legais nem sempre significam mudanças nas estruturas de inclusão/exclusão educacional e social. (p. 42)	SR
	I3	A avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. (p. 46)	SR
	I4	Para combater as inúmeras formas de discriminação ainda existentes, faz-se necessário combinar os pactos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades, como processo de inclusão de grupos	O

		socialmente vulneráveis. (p. 57)	
15		No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros. (p. 57)	O
16		Trajber e Sato (2010) também contribuem, quando trazem a epistemologia conceitual do que venha a ser uma escola sustentável, visando a inclusão social com proteção ecológica. (p. 65)	SR
17		Na Educação Especial, a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola e, conseqüentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (p. 69)	O
18		Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011a, p. 13). (p. 70)	O
19		Além das disposições relativas aos princípios – as de respeito pela dignidade; autonomia; equidade de oportunidades; não-discriminação;	O

	participação e inclusão; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher e pelo desenvolvimento de suas capacidades. (p. 70)	
I10	Ainda como marco político e legal o Brasil, por meio do Decreto nº 7.612/2011, implantou o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – que tem como eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade; “garantia de um sistema educacional inclusivo”. (BRASIL, 2011b). (p. 71)	SR
I11	Isso demarca um momento histórico importante na caminhada para, efetivamente, possibilitar um sistema que garanta não apenas a inserção parcial, mas sim a inclusão de todos. (p. 71)	O
I12	A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais. (p. 89)	O
I13	Considera-se fundamental que o esporte, como um instrumento de mediação pedagógica da maior relevância, seja discutido e objeto de apropriação na escola a partir da inclusão e da adequação do jogo esportivo às características de	SR

	estudantes, e não a partir da hierarquização, da exclusão e das regras formais do esporte de validade universal. (p. 105)	
114	Ainda, considera-se que esse processo deve ser alicerçado na compreensão de que a Educação Física escolar é um dos espaços democráticos para a apropriação de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento a partir de valores tais como a inclusão, a solidariedade, a igualdade, a alteridade, e o reconhecimento e respeito às diferenças. (p. 108)	O
115	Recursos tecnológicos apropriados podem se tornar aliados no processo de inclusão social em se tratando da educação nos usos das línguas. (p. 119)	SR
116	As chamadas Tecnologias Assistivas (TA) constituem recursos de software e hardware que apoiam o processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiências para diversos tipos de necessidades (motoras, sensoriais e de comunicação. (p. 119)	SR
117	O aprendizado deve ser apropriado às peculiaridades dos sujeitos da aprendizagem, garantindo a inclusão escolar e a efetivação do processo ensino aprendizagem, para isso será essencial garantir a todos o acesso à informação, inclusive pelo uso adequado da linguagem. (p. 156)	SR
118	SANTA CATARINA. Resolução nº 132, de 15 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina,	SR

		Florianópolis, 16 dez. 2009. (p. 182)	
	I19	BRAGA, Maria Lúcia de Santana; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Orgs.). Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: MEC, 2006. 370p. Coleção educação para todos. (p. 185)	SR
	I20	DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. (p. 187)	SR
Exclusão	E1	Embora seja evidente a necessidade de avançar na política de acesso e permanência com vistas à universalização da Educação Básica, mudanças legais nem sempre significam mudanças nas estruturas de inclusão/exclusão educacional e social. (p. 42)	SR
	E2	A avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. (p. 46)	SR
	E3	Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. (p. 55)	O
	E4	Portanto, por que é necessário discutir alguns grupos e explicitar os processos de preconceito, discriminação e exclusão que viveram em função de um currículo que não leva em consideração as diferenças na escola? (p. 55)	O

	E5	Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. (p. 59)	O
	E6	A Proposta Curricular de Santa Catarina centra-se no pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero, bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero. (p. 60)	O
	E7	Como resultado desse processo histórico de exclusão e de segregação, solidificou-se uma concepção de deficiência ou de transtorno relacionada à inferioridade e à incapacidade que leva a atitudes sociais de discriminação e preconceito daqueles que não tiveram a oportunidade de conviver com essas pessoas. (p. 70)	L
	E8	Por princípio, a agricultura capitalista (agronegócio) é incompatível com a Educação do Campo, “exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses”, e progride num campo sem sujeitos, sem vida (CALDART, 2011, p. 148). (p. 76)	SR

	E9	Considera-se fundamental que o esporte, como um instrumento de mediação pedagógica da maior relevância, seja discutido e objeto de apropriação na escola a partir da inclusão e da adequação do jogo esportivo às características de estudantes, e não a partir da hierarquização, da exclusão e das regras formais do esporte de validade universal. (p. 105)	SR
	E10	A partir do conceito de alteridade, ainda, o estudante tem a possibilidade de identificar, problematizar e compreender, dentre outras, as diversas manifestações religiosas do seu contexto social e cultural, questionar preconceitos, discriminações e processos de exclusão e desigualdades motivados por crenças e/ou intolerância religiosa ou de outra ordem. (p. 150)	O
	E11	Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. (p. 157)	O

ANEXO I - PEE			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; (p. 1)	O
	D2	1.17 Implementar espaços de interatividade considerando a diversidade da população público alvo, tais como: brinquedoteca, ludoteca, biblioteca infantil e parque infantil. (p. 5)	SR
	D3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos. (p. 13)	SR
	D4	Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para educação infantil e para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando-se a diversidade estadual, regional e local. (p. 15)	SR
	D5	Incentivar o desenvolvimento, selecionar, referendar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e	SR

		a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (p. 16)	
	D6	Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (p. 17)	O
	D7	3Implantar programas de formação dos profissionais da educação sobre diversidade, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais. (p. 29)	O
Conflito	Noção não mencionada no documento		
Violência	V1	Estabelecer formas e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como o controle das situações de discriminação, preconceito e violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. (p. 6)	O
	V2	Fortalecer, de forma intersetorial, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos jovens beneficiários de programas de	O

		transferência de renda, bem como dos sujeitos em situações de discriminação, preconceito e violência, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, buscando a colaboração com as famílias. (p. 9)	
	V3	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes público da educação especial beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (p. 11)	O
	V4	Garantir políticas de prevenção à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação dos trabalhadores da educação e demais membros da comunidade escolar, para detecção dos sinais e de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (p. 17)	O
Inclusão	I1	Garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições escolares do ensino regular, com adaptação dos meios físicos e pedagógicos e capacitação dos profissionais, oportunizando condições para o seu	SR

		desenvolvimento. (p. 8)	
12		Garantir a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes público da educação especial. (p. 12)	SR
13		Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. (p. 17)	SR
14		Implementar currículos adequados às especificidades da EJA para promover a inserção no mundo do trabalho, inclusão digital e tecnológica e a participação social. (p. 22)	SR
15		Adotar e supervisionar, com a participação da União, políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de graduação, de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, egressos da escola pública, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos. (p. 25)	O
16		Colaborar, em articulação com a União, na implementação de políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de pós-graduação stricto sensu, para estudantes em vulnerabilidade	SR

		socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos. (p. 27)	
	17	Oferecer, em articulação com a União, financiamento público e específico às políticas de acesso e permanência, para inclusão nos programas de pós-graduação de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas, para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos. (p. 28)	SR
	18	Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão. (p. 28)	O
Exclusão	E1	Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou por quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas à exclusão. (p. 9)	O
	E2	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, seja na rede regular pública, privada ou conveniada e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, de salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados. (p. 10)	SR

ANEXO J - POLÍTICA DA DIVERSIDADE			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	COORDENADORA DOS NÚCLEOS DE POLÍTICAS NAS DIVERSIDADES Maria Benedita da Silva Prim (p. 6)	SR
	D2	Portanto, nossa busca pela igualdade passa pelo respeito a essas diversidades e requer nossa atenção para os temas mais sensíveis que envolvem nossa sociedade. (p. 7)	O
	D3	Ao enfrentarmos o desafio de assegurar a todos o direito ao ensino público e qualificado, promovemos significativos esforços e investimentos em prol da educação para os direitos humanos e para as diversidades. (p. 7)	O
	D4	Um grande desafio que exigirá o máximo empenho na busca de soluções que promovam um ambiente escolar acolhedor das diversidades e adequado a toda a comunidade. (p. 7)	L
	D5	Apresentamos esta Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências em nossas escolas, com a certeza de que este documento motivará a construção de um novo tempo em que cada um cuidará de si e do outro, comprometendo-se com uma escola que acolhe e entende a diversidade como um bem que socializa saberes, priorizando as potencialidades de cada um na promoção do preceito universal de educação de qualidade para todos. (p. 9)	L
	D6	Participar junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC) na implantação de projetos de prevenção e enfrentamento às violências; (p. 19)	O
	D7	Uma escola pública, democrática, que abarca diversidades culturais, sociais e econômicas, requer dos profissionais da educação disposição para reconhecer que outras escolas são possíveis, mas que só serão possíveis se forem gestadas a partir da escola que se tem. (p.29)	O
	D8	Não se aceita, entretanto, que esses conflitos se resolvam ou se desenvolvam	L

		com desrespeito, falta de tolerância à diversidade de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, com preconceito, com manifestações de violência, de relações de poder, enfim, evidenciando-se, nesse contexto, a prática da violação dos direitos humanos. (p. 30)	
	D9	Entender e socializar a ideia de que as diversidades humanas são o grande patrimônio da escola e da sociedade. Assim, acolher, entender e aprender com o diverso é o que faz os seres humanos melhores. (p.32)	O
	D10	COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS NAS DIVERSIDADES (p. 44)	SR
Conflito	C1	Utilizar e estimular a criação de grêmios ou de entidades estudantis, para a mediação de conflitos, situando-se como multiplicadores dos valores humanos; (p. 21)	O
	C2	Desconstruir a cultura das violências, apontando para uma cultura da paz, implica reconhecer que as relações sociais “sempre preveem que o conflito, e a unidade, o acordo e a coesão só existem porque são sínteses das diferenças” (ROCHA, 2010, p. 71). (p. 27)	L
	C3	A escola, assim, tem uma função importante na prevenção, não somente por ser um local onde crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu tempo, mas também por ser o período escolar um importante momento de desenvolvimento humano. Somadas a estas características, configura-se, também, como espaço em que há socialização e convivência coletiva. Assim, é comum o surgimento de conflitos, inerentes a todos os grupos humanos. (p. 30)	L
	C4	Não se aceita, entretanto, que esses conflitos se resolvam ou se desenvolvam com desrespeito, falta de tolerância à diversidade de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, com preconceito, com manifestações de violência, de relações de poder, enfim, evidenciando-se, nesse contexto, a prática da violação dos direitos humanos. (p. 30)	L
	C5	Introduzir formas de mediação pacífica de conflitos (inerentes a qualquer grupo humano) constrói o diálogo como o melhor condutor dos problemas; (p. 32)	O

	C6	O atendimento na escola pode ocorrer, como primeira instância e meio de possibilitar o entendimento direto entre as partes, pela instituição no âmbito da escola utilizando a metodologia de conciliação como alternativa para a solução de conflitos, de composição paritária, contando com representantes do corpo diretivo, de especialistas educacionais, de professores, de alunos e de pais de alunos. (p. 33)	O
	C7	A metodologia de conciliação caracteriza-se enquanto uma forma de triagem natural das lides que são submetidas à sua apreciação, na tentativa de pacificar, prevenir e conciliar as controvérsias, tratando-se de modalidade de autocomposição dos conflitos. (p. 33)	O
	C8	A depender do fenômeno de violência, e não sendo possível a resolução do conflito na primeira instância, o encaminhamento será realizado pelo setor parceiro determinado. (p. 33)	O
	C9	Verificando-se a impossibilidade de mediar e solucionar o conflito no âmbito da escola, será necessário realizar o encaminhamento às instâncias competentes (p. 35)	O
Violência	V1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (p. 01; 03; 04)	SR
	V2	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (p. 03)	SR
	V3	COORDENADORAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (p. 06)	SR
	V4	Também abriremos a discussão para temas não menos importantes, como os desafios a serem superados na área de Educação Especial e a necessária ampliação do envolvimento pedagógico na vida dos estudantes, como forma de identificar e educar para transformar as violências nas escolas em processo de cuidado de si e do outro. (p. 07)	O
	V5	Esse trabalho mostra-nos que ainda temos muito a avançar. Juntos, precisamos assumir a responsabilidade e o compromisso de aprimorar nossa	O

	capacidade de atuação e fazer a diferença. Esta edição revisada trata da fase de implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas. (p. 07)	
V6	Apresento à sociedade catarinense a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas em segunda edição revisada, ajustando-se à nova estrutura da Secretaria de Estado da Educação em vigor desde 31 dezembro de 2015, pela Lei Complementar nº 668/2015. (p. 08)	SR
V7	Com essa mudança, a coordenação do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências (NEPRE/SED) foi alocada na Gerência de Políticas e Programas da Educação Básica e Profissional em parceria com todas as diretorias da Secretaria de Estado da Educação e, em especial, com a Gerência de Gestão de Modalidades e a Gerência de Programas da Educação Básica e Profissional que responde pela gestão desta política na rede estadual de ensino. (p. 08)	SR
V8	Decorridos seis anos da primeira edição da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas, podemos avaliar o esforço dos profissionais da educação e das parcerias travadas em cada NEPRE por todo o território catarinense para o trato com a complexa temática que envolve as violências, traduzindo-a em possibilidades de seu enfrentamento nas escolas. (p. 08)	O
V9	Escola, espaço privilegiado de importantes saberes, de convivência coletiva, de apostas na justiça social para um mundo melhor, vem convivendo com violências que amedrontam, desestimulam e fazem adoecer profissionais, pais e estudantes. (p. 09)	O
V10	Esta realidade trouxe-nos, como gestores da educação pública estadual em Santa Catarina, o desafio de registrar uma política de enfrentamento à complexa realidade dos fenômenos de violências em contextos escolares. E (p. 09)	O
V11	Configurar os Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola	O

	(NEPRE), no Órgão Central, nas 36 Gerências Regionais de Educação (GERED) e em cada uma das 1.350 unidades escolares que compõem a rede estadual de educação é comprometer igualmente cada segmento com estudos e ações no combate às violências. (p. 09)	
V12	Assumimos, ainda, como fundamento teórico-metodológico, as contribuições da Sociologia e da Antropologia, que utilizam autores clássicos e de pesquisas científicas mais vivenciais para o trato das violências. Apropriamo-nos, também, das teorias de pedagogos que vêm desenvolvendo estudos sobre violências, com recortes para as relações escolares, demarcando, assim, que a escola apresenta inúmeras possibilidades para responder aos fenômenos de violências em seu contexto, especialmente quando assume os preceitos aqui descritos da escola que protege (p. 09)	
V13	Nesta rede que envolve setores da justiça, da saúde, da assistência social, fortalecemo-nos e reconstruímos esta política, ampliando para fora dos muros escolares o compromisso social de combate às violências. (p. 09)	O
V14	Apresentamos esta Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências em nossas escolas, com a certeza de que este documento motivará a construção de um novo tempo em que cada um cuidará de si e do outro, comprometendo-se com uma escola que acolhe e entende a diversidade como um bem que socializa saberes, priorizando as potencialidades de cada um na promoção do preceito universal de educação de qualidade para todos. (p. 09)	L
V15	É cumprindo o compromisso assumido no início de nossa gestão, a de construir, na rede estadual de educação, uma nova realidade, tanto no plano da estrutura material quanto na produção de uma nova cultura escolar, que apresento esta Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas. (p. 10)	O
V16	Este documento, que orienta a criação dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPRE), no	O

	Órgão Central, nas Gerências Regionais de Educação/ GEREDs e em cada uma das escolas da rede estadual de educação, configura-se como o esforço de educadores que, durante oito meses, dedicaram-se ao estudo desta complexa temática que envolve violências, traduzindo-a em possibilidades de seu enfrentamento nas escolas. (p. 10)	
V17	3.1 Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE)/Secretaria de Estado da Educação (SED) (p. 11)	SR
V18	3.2 Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE)/Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF)/ Gerências Regionais de Educação (GERED) (p. 11)	SR
V19	5.1 Violências e Escola (p. 11)	SR
V20	GLOSSÁRIO DE VIOLÊNCIAS (p. 11)	SR
V21	Têm-se presenciado, com recorrência, as diferentes manifestações dos fenômenos das violências em todo o mundo, nos diferentes contextos sociais, inclusive no universo educacional, onde crianças, adolescentes, jovens e profissionais da educação reproduzem, nas escolas, as violências e tensões do mundo exterior, além de produzirem violências específicas do contexto escolar fruto da (des)organização dos espaços, tempos, currículo e das próprias vivências escolarizadas. (p. 13)	L
V22	No ano de 2010, a Secretaria de Estado da Educação (SED), a partir de demanda das Gerências Regionais de Educação (GERED), aplicou uma pesquisa às unidades escolares da rede pública estadual, com o objetivo de levantar informações sobre as violências e o uso/abuso de substâncias psicoativas (drogas lícitas e ilícitas) no âmbito escolar. A pesquisa compreendeu a aplicação de questionário aos gestores das 1.350 escolas, distribuídas na época em 36 GERED (atuais 21 GERED, 14 Unidades de Atendimento e Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF). As perguntas do questionário versavam sobre a percepção dos gestores sobre a existência ou não de violências, a intensidade e a classificação, locais de ocorrência, pessoas envolvidas,	O

	estratégias de intervenções e dificuldades para o enfrentamento do fenômeno no âmbito da escola, uso de algum tipo de substância psicoativa e informações quanto à incidência. (p. 13)	
V23	Os resultados foram tabulados estatisticamente, com base em um total de 80% de escolas participantes, sendo que a análise dos dados quantitativos e qualitativos ainda está em processo. Frente aos dados estatísticos, obteve-se, como resultados, a classificação do fenômeno das violências nas escolas da rede pública estadual por meio da pergunta: como se classifica, segundo a percepção do gestor da unidade escolar, o fenômeno da violência no contexto da sua escola? (p. 13)	O
V24	Ainda, segundo os dados, identifica-se, nestas classificações como tipo de violência manifestada predominante o bullying, seguido de violência do tipo depredação de patrimônio público. (p. 13)	L
V25	Apresentou-se, ainda, a deficiência na articulação em rede para o atendimento a crianças e adolescentes, trabalhadores da educação e famílias que sofrem violências, além das dificuldades da própria escola em trabalhar o fenômeno. (p. 13)	O
V26	Nesse sentido, a Secretaria, órgão responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, propõe e efetiva a criação do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), com o objetivo de fomentar ações em rede intersetorial, visando a promover uma educação em e para os direitos humanos na Educação Básica. (p. 13)	O
V27	Paralelamente a esse processo, é instituído, sem uma política formal escrita, o Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), com equipes na SED, Gerências Regionais de Educação (GERED) e escolas, tendo atuado com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e violências. Mesmo sem a oficialização deste núcleo, o trabalho foi se realizando na perspectiva dos temas transversais abordados	O

		multidisciplinarmente. (p. 15)	
V28		Com esta nova publicação, pretende-se a instituição da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola que subsidie e configure o NEPRE, formalmente na SED, na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF), nas GERED e escolas, como núcleo de estudos e trabalhos de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências sem deixar de atender a outras demandas, já escritas e publicadas, como educação sexual e uso/abuso de substâncias psicoativas. (p. 15)	O
V29		3.1 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (NEPRE)/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SED) (p.17)	SR
V30		Elaborar e divulgar a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola e seus encaminhamentos; (p. 18)	O
V31		Articular com instituições governamentais e não governamentais, para firmar parcerias por meio da assinatura de termo de compromisso com a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; (p. 18)	O
V32		Articular com as entidades da saúde, assistência social, habitação, e justiça, para: levantar serviços de atendimento a crianças e adolescentes, vítimas de violência e vítimas agressoras; com vistas a garantir ampla cobertura e atuação no atendimento em rede, com acompanhamento; (p. 18)	O
V33		Implantar e orientar o Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF) e nas Gerências Regionais de Educação (GERED); (p. 18)	O
V34		Elaborar plano de ação anual para a implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, bem como outras demandas sociais; (p. 18)	O
V35		Promoção de cursos sobre as temáticas das violências para os NEPRE/ GERED,	O

		NEPRE/CRGF e NEPRE/ESCOLAS; (p. 18)	
V36		Participar junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC) na implantação de projetos de prevenção e enfrentamento às violências; (p. 19)	O
V37		Estimular a integração e a participação das famílias no enfrentamento das violências na escola, por meio de campanhas educativas; (p. 19)	O
V38		Construir instrumento para proceder à avaliação sistemática da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; (p. 19)	SR
V39		Estudar a elaboração de instrumentos específicos e padronizados, para o encaminhamento às ocorrências de violências na escola para atendimento na rede ampliada. (p. 19)	O
V40		3.2 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (NEPRE)/ COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS (COREF)/GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (GERED) (p. 19)	SR
V41		Implementar e avaliar sistematicamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; (p. 20)	SR
V42		Constituir Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) nas unidades escolares; (p. 20)	SR
V43		Constituir grupos permanentes de estudo envolvendo as temáticas que tratam das violências; (p. 20)	SR
V44		Encaminhar para o NEPRE/Secretaria de Estado da Educação (SED), trimestralmente, dados quantitativos e qualitativos referentes às violências nas escolas de sua região, ou manter atualizadas informações em outros instrumentos disponibilizados pela SED; (p. 20)	O
V45		Elaborar plano de ação anual para a implementação de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, bem como outras demandas sociais; (p. 20)	O

V46	Implementar e avaliar sistematicamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; (p. 21)	SR
V47	Articular as ações do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) com as entidades democráticas da escola (Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores (APP), Grêmio Estudantil); (p. 21)	O
V48	a) ouvir e considerar as falas sobre violências, quer sejam feitas em sala de aulas, na sala da gestão escolar ou de outros funcionários, privilegiando-se os espaços coletivos; (p. 21)	O
V49	b) atender, com atenção, às demandas das famílias que procuram a escola para comunicar problemas de violências enfrentados por seus filhos, inclusive as que ocorrem no entorno da escola; (p. 21)	O
V50	Fomentar a inclusão da temática Violências no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, para ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento, aliando saberes científicos à formação cidadã; (p. 21)	O
V51	Elaborar Plano de Ação anual para a implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, bem como outras demandas sociais; (p. 21)	O
V52	Envolver os estudantes em ações coletivas (esportes, atividades culturais, entre outras) para, no caso de agressor, canalizar sua violência para estas atividades, e, no caso da vítima, estimular sua autoestima; (p. 21)	O
V53	A Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola pauta-se no conjunto de ordenamento legal que estabelece os princípios norteadores para a efetivação dos direitos humanos. (p. 23)	O
V54	Lei nº 11. 340, de 07 de agosto de 2006/Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e dispõe sobre a criação dos juzizados de violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo medidas de assistência e proteção às	O

		mulheres em situação de violência doméstica e familiar; (p. 24)	
V55		Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que altera o artigo 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. (p. 24)	O
V56		Adota-se, neste texto, o termo violências, no plural, não apenas pelas diversas possibilidades de classificação das violências, como violência psicológica, violência física, violência simbólica, violência sexual, violência doméstica, violência contra idosos, violência contra crianças, entre tantas outras denominações, mas também pela multiplicidade de sentidos que a complexidade dos fenômenos violentos enseja. (p. 27)	O
V57		Neste sentido, priorizam-se as abordagens sociológicas e antropológicas, que vêm contribuindo na expectativa, tanto de uma teoria mais clássica sobre as violências como também em pesquisas de cunho mais vivenciais, que permitem aproximar a teoria de situações cotidianas. (p. 27)	O
V58		Como ensina Sousa (2010, p. 43), entender que “violência é todo e qualquer processo que produza a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de outro”, caracterizado, segundo a mesma autora, “por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto”. (p. 27)	O
V59		Compreender as violências como plural e social ajuda a parar de usar o discurso do senso comum, que atribui suas manifestações a monstros, bárbaros e loucos, ou ainda, que as violências sejam apenas de determinados grupos sociais, via de regra, associadas às pessoas menos privilegiadas economicamente. (p. 27)	O
V60		Desconstruir a cultura das violências, apontando para uma cultura da paz, implica reconhecer que as relações sociais “sempre preveem que o conflito, e a unidade, o acordo e a coesão só existem porque são sínteses das	O

	diferenças” (ROCHA, 2010, p. 71). (p. 27)	
V61	Concorda-se com Derbarbieux (2002, p. 19), quando diz que é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a palavra violência ou qualquer outra palavra consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ideia de violência que permita o encaixe preciso entre a palavra e a coisa. (p. 27)	O
V62	Deve-se, entretanto, nesta Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, organizar um entendimento teórico que permita a todos, na rede estadual de educação, conceber suas ações sobre um entendimento que se pauta nos mesmos pressupostos. (p. 27)	O
V63	Assim, assumir-se-á o entendimento das violências como um fenômeno gerado nos processos sociais, levando as pessoas, grupos, instituições e sociedades a se agredirem mutuamente, a se dominarem, a tomarem à força a vida, o psiquismo, os bens e/ou o patrimônio alheio. Dessa forma e, para efeitos de maior compreensão, pode-se dizer que existe uma violência estrutural, que se apoia socioeconômica e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida, uma violência da resistência que marca a reação das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma (MINAYO; ASSIS, 1993 apud BRASIL, 1997). (p. 27)	L
V64	5.1 VIOLÊNCIAS E ESCOLA (p. 28)	SR
V65	O entendimento de que se trata de microviolências não as caracteriza como violências menores, mas como um fenômeno multifacetado de ocorrência cotidiana, que pode reproduzir violências externas ou serem moduladas pela organização escolar em sua hierarquia, seu currículo, sua arquitetura, seus ritos.	O

	(p. 28)	
V66	Deve-se enfatizar que estas formas de violências da, à e na escola apresentam o espaço escolar como um locus onde ocorrem situações de incivilidade, bullying, injustiças, indisciplina, desrespeito, intimidação, agressividade, preconceito, vandalismo. (p. 28)	L
V67	Organizou-se, ao final do documento, glossário onde se apresentam as definições mais recorrentes, necessárias à escola como conhecimento sobre as violências. (p. 28)	SR
V68	O mais importante, entretanto, é compreender os fenômenos de violências nos processos reais, contextualizados, historicamente datados e geograficamente localizados, permitindo intervenções pedagógicas que resultam de soluções compartilhadas para situações que devem ser cuidadas por todos. (p. 28)	O
V69	A partir desse entendimento, o Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) tem se articulado com outros núcleos de pesquisa, bem como a projetos e programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de aglutinar esforços para prevenção, o que pode auxiliar no rompimento do ciclo da violência contra crianças e adolescentes em Santa Catarina (p. 28)	O
V70	Violências na escola são aquelas que se produzem dentro do espaço escolar, sem ligação com a natureza e às atividades da instituição escolar, ou seja, quando a escola é o lugar do acontecimento das violências que poderiam ter ocorrido em qualquer outro lugar. Violências à escola ligam-se à natureza e às atividades da instituição escolar, quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Ou seja, trata-se, sobretudo, de uma manifestação reativa, e, por isso, segundo o autor, deve ser analisada junto com as violências da escola. As violências da escola são uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus	O

	agentes os tratam, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre tantas outras formas impetradas pela escola (grifos nossos). (p. 28)	
V71	O objetivo do curso é promover uma articulação teórico-prática entre a gestão do cuidado e a discussão em torno das violências, construindo uma pedagogia do afeto capaz de orientar as ações da escola. (p. 29)	O
V72	O aperfeiçoamento do processo de humanização requer experimentar a autoaceitação e o autorrespeito, com ética e zelo por si e construir práticas promotoras de resiliências que incentivam ações coletivas em busca da superação das adversidades, manifestadas na escola por meio do fracasso escolar, autoritarismos, racismos, sexismos, etnocentrismos, entre outras manifestações de violências que ferem as subjetividades. (p. 29)	L
V73	Ao considerar a importância de uma gestão do cuidado nas instituições educativas, os educadores são desafiados a fomentar espaços de formação continuada vinculados às políticas de valorização da vida que transcendem olhares pautados em culpas, julgamentos e acusações, pois entendem as violências como um fenômeno complexo, constituído e constituidor do social. (p. 29)	O
V74	Nesse contexto, todas as áreas do saber devem situar a problemática das violências, por meio de uma abordagem histórica em que os estudantes possam perceber sua presença nos diferentes contextos sociais. (p. 30)	O
V75	Ao trabalhar o conhecimento científico, o currículo deve privilegiar saberes em que distintos pontos de vista permitam ao estudante ampliar seu repertório cultural sobre as violências, evitando visões reducionistas e prescritivas, pois, para além dos conteúdos sobre violências, que podem ser trabalhados em qualquer disciplina, entende-se por educar as atitudes e comportamentos diários dos profissionais da escola que se colocam como referências para os estudantes. (p. 30)	O
V76	A prevenção, focada nas violências na	O

		escola, significa evitar ou impossibilitar a ocorrência deste fenômeno. (p. 30)	
V77		Não se aceita, entretanto, que esses conflitos se resolvam ou se desenvolvam com desrespeito, falta de tolerância à diversidade de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, com preconceito, com manifestações de violência, de relações de poder, enfim, evidenciando-se, nesse contexto, a prática da violação dos direitos humanos. (p. 30)	L
V78		Para melhor compreender o processo de forma sistemática da prevenção das violências na escola, seguem dez passos listados por Rocha (2011) : (p. 31)	SR
V79		O primeiro passo é reconhecer que a escola trabalha prioritariamente com o conhecimento. Assim, é imprescindível estudar a temática das violências tanto nas vertentes clássicas da Sociologia e Antropologia, entre outras áreas do saber, quanto nas pesquisas acadêmicas que buscam pensar sobre situações mais vivenciais do fenômeno, em um comitê que reúna professores, outros trabalhadores das escolas, estudantes e pais; (p. 31)	O
V80		O passo seguinte é um diagnóstico dos tipos mais frequentes de violência escolar: agressão, brigas, xingamentos, ameaças, bullying, depredações; (p. 31)	O
V81		Produzir materiais que tratem da prevenção da violência tanto em sala de aula quanto em veículos de comunicação interna (como rádios, jornais ou blogs) ajuda a combater a violência; (p. 31-32)	O
V82		É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988). (p. 31)	O
V83		Trabalhar o aluno como um multiplicador das ações é outro ponto importante, mesmo porque não há ninguém melhor que o jovem para falar com o jovem.	O

		Produzir materiais que tratem da prevenção da violência tanto em sala de aula quanto em veículos de comunicação interna (como rádios, jornais ou blogs) ajuda a combater a violência; (p. 31-32)	
	V84	A atenção, calcada no que define o Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), está centrada nos dois sentidos, resultando em procedimentos de encaminhamento e na requisição a órgãos provedores de serviços públicos para o atendimento, além de se desenvolver na escola um olhar ampliado e de escuta atenta aos pedidos de ajuda das crianças e adolescentes que nem sempre vêm por meio de palavras. (p. 32)	O
	V85	É este olhar e esta escuta que permitem a detecção de sinais de violências e situações de risco, minimizando as suas consequências. (p. 32)	O
	V86	A partir dos múltiplos entendimentos sobre as violências, moldam-se identidades e fronteiras simbólicas significativamente demarcadas (p. 33)	O
	V87	Enfatize-se que todos devem ser membros efetivos do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), tendo sido formados por estudos com esta finalidade. (p. 33)	SR
	V88	A depender do fenômeno de violência, e não sendo possível a resolução do conflito na primeira instância, o encaminhamento será realizado pelo setor parceiro determinado. (p. 33)	O
	V89	Para o atendimento às ocorrências das violências que fogem ao alcance das estratégias de atendimento no âmbito da escola, é importante estabelecer parcerias com os segmentos sociais, pois o trabalho em rede oportuniza o compartilhamento de responsabilidades. (p. 33)	O
	V90	O papel da escola na garantia dos direitos das crianças e adolescentes é fundamental, mas ela sozinha tem alcance limitado na proteção integral (FERREIRA, 2010), sobretudo, para as situações de violências que requeiram atendimento nas áreas da saúde, da segurança pública e do Judiciário. (p. 33)	O

V91	A partir da discussão acerca das violências, moldam-se identidades e fronteiras simbólicas significativamente demarcadas. (p. 33)	O
V92	A integração com órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social para a agilidade do atendimento inicial às vítimas de violência é fator fundamental. (p. 35)	O
V93	Ainda que a escola requisite, com mais frequência, os serviços do Conselho Tutelar, cabe lembrar que, quando o coletivo escolar encontra-se diante de situações de violência que necessitem de atendimento emergencial ou que fujam às suas atribuições, deverá ampliar a rede de discussão de atendimento, com encaminhamentos a instituições governamentais e não governamentais, visando à proteção da vítima. (p. 37)	O
V94	ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ FIOCRUZ, 2010. (p. 38)	SR
V95	_____. Ministério da Saúde. Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997. 24 p. 1. (p. 38)	SR
V96	_____. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, de 15 de maio de 2018. (p. 38)	SR
V97	_____. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do par. 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e	SR

	familiar contra a mulher; altera o código de processo penal, o código penal e a lei de execução penal; e dá outras providências. (p. 38)	
V98	COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. A violência na escola. São Paulo: Ed. Summus, 1989. (p. 39)	SR
V99	DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, 2002 (p. 39)	SR
V100	FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes, In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FIOCRUZ, 2010. (p. 39)	SR
V101	KEANE, John. Reflexiones sobre la violencia. Madri: Alianza Editorial, 1996. (p. 39)	SR
V102	MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. Rio de Janeiro, maio 1993. (p. 39)	SR
V103	ROCHA, Julia Siqueira da. Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis, SC: Insular, 2010. (p. 39)	SR
V104	_____. Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso? Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2002. (p. 39)	SR
V105	GLOSSÁRIO DE VIOLÊNCIAS (p. 40)	SR
V106	Atentado violento ao pudor: constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso diverso de conjunção carnal (Código Penal, p. 104). (p. 40)	O
V107	Bullying: vem da palavra bully, que significa 'valentão'. São abusos físicos e psicológicos de um agressor contra sua vítima. "Até a década de 70, não era interpretado como violência, mas sim algo que fazia parte das relações sociais e do amadurecimento das crianças, ou até como brincadeira", explica Cleo Fante, pesquisadora sobre o assunto. Esse ato envolve apelidos, boatos,	O

		ameaças, críticas, isolamento e agressão física. (p. 40)	
V108		Negligência: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) disciplina, no artigo 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (p. 42)	O
V109		Roubo: subtrair coisa alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzir a impossibilidade de resistência (Código Penal, p. 90). (p. 42)	O
V110		Violência: pode ser, também, “uma reação conseqüente a um sentimento de ameaça ou de falência da capacidade psíquica em suportar o conjunto de pressões internas e externas a que está submetida” (LEVISKY, 1995 apud DIAS; ZENAIDE, 2003). (p. 42)	O
V111		Violência contra o patrimônio: é a violência praticada contra a parte física da escola. “É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que são a passar neste local oito ou nove horas por dia” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989). (p. 42)	O
V112		Violência institucional: é aquela praticada nas instituições prestadoras de serviços públicos, como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, Judiciário. É perpetrada por agentes que deveriam proteger as vítimas de violência garantindo-lhes uma atenção humanizada, preventiva e também reparadora de danos. Segundo o Ministério da Saúde, violência institucional é aquela exercida no e pelos próprios serviços públicos, por ação ou omissão. Esta violência pode incluir, desde a dimensão mais ampla da falta de acesso à má qualidade dos serviços. Ela abrange abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais dentro das instituições. (p. 42)	O
V113		Violência psicológica: é entendida como qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que prejudique e perturbe o pleno	O

		desenvolvimento ou que vise a degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação dos direitos de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (p. 42)	
	V114	COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS NAS DIVERSIDADES NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA (p. 44)	SR
Inclusão	11	Participar junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC) na implantação de projetos de prevenção e enfrentamento às violências; (p. 19)	SR
	12	Implementação da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta no artigo 32, da Lei nº 9.394/96/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a obrigatoriedade da inclusão de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90; (p. 19)	SR
	13	Implementação da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta no artigo 32, da Lei nº 9.394/96/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a obrigatoriedade da inclusão de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90; (p. 20)	SR
	14	Fomentar a inclusão da temática Violências no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, para ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento, aliando saberes científicos à formação cidadã; (p. 21)	SR
	15	Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta, no artigo 32, da Lei nº 9.394/96/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a obrigatoriedade da inclusão de conteúdo	SR

		que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90; (p. 24)	
Exclusão	Essa noção não é referenciada no documento		

ANEXO K – CLASSIFICAÇÃO DA RESPOSTA QUANTO A RELAÇÃO ENTRE A DIVERSIDADE E OS CONFLITOS ESCOLARES

Aluno	Resposta da questão 16.1	Classificação
R1	Considero que existe de modo geral os conflitos em decorrência da diversidade. Talvez falte orientação.	Justificadora
R2	Muitas vezes não aceitamos nós aproximar de pessoas diferentes de nós, principalmente na escola por sermos influenciados pelos amigos. Acabamos enraizando em nos mesmos preconceitos e com isso criamos aversão a essas pessoas.	Justificadora
R3	Acredito que estando inseridos na sociedade, estamos sujeitos a subjugar as pessoas o tempo todo e devemos desconstruir isso ao máximo. Porém, no meu ponto de vista, quando crescemos ouvindo determinadas coisas sobre determinados grupos sociais, começamos a ver sentido ou eu sei lá o que mas achamos que aquilo é o correto, e aí a gente começa a dar o tratamento que julgamos ser o merecido. Não sei explicar mas é aquele lance de que o preconceito já tá muito enraizado em nós e acabamos reproduzindo nos outros.	Justificadora
R4	Muitos pais não aceitam que seus filhos se aproximem de pessoas diferentes, pois acham q vão ser influenciados de forma errada.	Acusatória
R5	Porque a escola é um dos primeiros ambientes com que os alunos compartilham sua vida, sua cultura, saem da sua zona de conforto e conhecem pessoas diferentes. Muitas vezes por próprio incentivo dos pais os alunos são motivados a tomar ou não certas atitudes. Falo por experiência própria, pois sofri muito no pré-escolar, fatos que me recordo até hoje, onde um menino me atormentava forçando-me a abraçá-lo e a direção da escola nada fazia pois não acreditavam no que ocorria, até que meu pai foi até a escola e como ninguém tomou providências pediu para que eu começasse bater nele para me defender. Na época não havia outra escola e muito menos condições de me deslocar para outra instituição. Ou seja, a escola deve sim procurar saber de tudo que acontece com os alunos, tentar verificar fatos para que sejam resolvidos e não ignorá-los, pois certamente as consequências podem ser muito piores.	Acusatória
R6	Porque a maioria dos casos de conflitos tem por base a não aceitação do outro "ser diferente"	Justificadora
R7	Como mencionei em uma das respostas anteriores, o maior fator causador de conflitos é a falta de diálogo e não debater isso, conversar e explicar o porquê é errado discriminar uma pessoa por ser diferente, só vai continuar perpetuando esse comportamento violento. Vivemos em uma sociedade plural, onde o maior problema é que estamos criando jovens cidadãos para pensar no singular	Acusatória

	(em si mesmos e nada mais importa).	
R8	As pessoas não querem se expor, cada um tem o seu grupo de amizades.	Justificadora
R9	Esses conflitos têm relação por que ainda é difícil para algumas pessoas aceitarem o seu próximo apesar das diferenças, e no ambiente escolar percebemos o grande choque de culturas, pois é lá que temos um contato mais direto com pessoas de diversidades diferentes das nossas.	Justificadora
R10	Escola é o ambiente de descoberta de muitos alunos, como alguns de aceitam, outros rejeitam qualquer ação que seja antagônica do seu pensamento tradicional, ocasionando assim atos de ódio, trazendo pensamentos de casa e os refletindo a escola	Justificadora
R11	Muitas pessoas são preconceituosas, se aprendem com os pais praticam na escola	Justificadora
R12	Por que as pessoas não são iguais e algumas não aceitam essas diferenças e acabam criando conflitos.	Justificadora
R13	As pessoas vêm de criações diferentes, dogmas diferentes e isso não muda da noite pro dia.	Justificadora
R14	Pois o povo é besta	Justificadora
R15	São assuntos de preconceitos	Justificadora
R16	Eu acho que isso só existe pq algumas pessoas não são criadas para lidar com a diversidade, falta de os pais os ensinarem a respeitar qualquer pessoa independente de como ela é.	Justificadora
R17	Existe porque muitas escolas não tratam como prioridade o ensino sobre a diversidade, sendo essa de suma importância. Já que não ensinam sobre o respeito ao próximo, os alunos muitas vezes com opiniões formadas e não questionadas acabam repetindo comportamentos irracionais fomentando o ódio ao diferente.	Acusatória
R18	Pois os conflitos são gerados a partir de intolerância e preconceito sendo estes problemas sociais	Justificadora
R19	Existe, pois vários conflitos que presenciei estavam relacionados à cor da pele, à orientação sexual ou à pobreza.	Justificadora
R20	Pessoas se acham melhores que as outras	Justificadora
R21	Não sei ao certo, mas acredito que a forma da pessoa agir e pensar entra em conflito com pessoas não muito bem esclarecidas na questão de diversidades.	Justificadora
R22	Existe, pois as pessoas são diferentes umas das outras, sendo assim discordam entre si. Porém isso não justifica brigas	Justificadora

R23	Pois, existem pessoas que não aceitam e não respeitam as diferenças (cor, raça, credo e etc), do outro. Fazendo com que, haja discriminação da parte de quem não aceita que o outro pense ou acredite em algo que seja, oposto ou diferente dos seus princípios.	Justificadora
R24	A diversidade na verdade não é algo muito fácil de ser aceito por determinados grupos, o que pode causar esses conflitos	Justificadora
R25	Pois muitas pessoas abominam o "diferente", pois não querem ser "diferentes" e aí usam da violência, como meio de não ser "assim", mas acabam sendo pessoas tão mal resolvidas, que em muitas circunstâncias, o ódio pela diferença passa da fase de "Bullying" para uma perseguição e até mesmo homicídio. Infelizmente.	Acusatória
R26	Existe relação pois muitos não sabem conviver com pessoas diferentes principalmente quando o assunto é política.	Justificadora
R27	Primeiro porque na escola onde eu estudava existia pouca diversidade, a maior e mais comum era referente a classe social apenas. Então todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito.	Acusatória
R28	Nenhuma das escolas que eu estudei buscou solucionar o problema dos alunos comigo, apenas era feita uma conversa na qual eu tinha que perdoar a pessoa pelas ofensas e ali acabava até o próximo episódio, as vezes isso acontecia fora da escola na ida pra casa e ali já não era mais responsabilidade da escola. Eu fui ofendido constantemente com apelidos depreciativos e pejorativos, como frutinha, baitola, viadinho, pula poça, bambi, Serginho(em função de um gay afeminado que participou do Big Brother Brasil) etc, ninguém nunca me explicou porque as pessoas me chamavam dessa forma, durante todo meu ensino fundamental nunca entendi pq essas pessoas me tratavam diferente, fui descobrir o que era uma pessoa gay quando estava saindo do primeiro ano do ensino médio, e não foi por meio da escola. Nunca tive nenhuma ajuda relevante da coordenação da escola, eu sempre chorava muito quando ia pra coordenação pq eu tinha vergonha de contar o que havia acontecido comigo e eu tinha que fazer isso na frente de quem me agredia diariamente com olhares e piadas jogadas no ar, era humilhante, e além disso nunca vou esquecer de dois episódios: uma professora pediu pra que uma amiga se afastasse de mim pq eu era má influência e eu nunca seria ninguém na vida; uma coordenadora disse que eu era complexado por achar que as piadas que os alunos faziam eram sobre mim, que eu sempre me envolvia nessas situações pq eu não era humilde. Essas situações todas me afetaram muito, as escolas não estão preparadas pra receber alunos como eu, as coordenações tem medo de conversar sobre isso com os pais dos alunos, mas essa impotência é falta de informação e preconceito.	Acusatória

R29	Porque muitas pessoas não aceitam e não respeitam que o outro é ou pode ser diferente de si.	Justificadora
R30	Dependendo do ambiente do qual a criança vem, ela pode ter certo receio de se relacionar com pessoas diferentes de seu convívio, e conforme ela cresce seu caráter vai sendo moldado de acordo com as pessoas com as quais ela se relaciona, e a partir dessas relações ela pode acabar tendo uma boa relação com pessoas "diferentes" ou encarar a diversidade como algo negativo.	Justificadora
R31	não sei	SR
R32	Os grupos se dão por afinidade, a sala de aula, é como um reality show de convivência. Os grupos se dão pelas características físicas, como os das patricinhas, por renda, como o dos pobres, por pensamentos parecidos como os dos valentões, por gênero, como os das meninas e dos meninos, ou os que só tem gays, por inteligência, os nerds, e por aí vai, são tribos, as pessoas buscam se agrupar pra se defenderem. Não que seja correto, não é, mas na "hierarquia escolar" é assim que esse submundo funciona, um sistema de castas, não necessariamente o pobre será humilhado, fui por muito tempo do grupo dos pobres e me dava super bem com os endinheirados, na sala de aula o que mais vale é a capacidade transitar em cada grupo, quem só se isola no seu não é bem visto. A exemplo o dos meninos, que transitam nos das meninas, que falam com os engraçados, que puxam assunto com os nerds, e por aí vai.	Justificadora
R33	As pessoas não compreendem as diferenças.	Justificadora
R34	Por que é difícil entre relacionamentos não haver conflitos de ideias	Justificadora
R35	Por que são as diversidade que fazem sermos quem somos, e não há como discriminar se não há percepções diferentes sobre algo.	Justificadora
R36	Acredito que os conflitos acontecem quando a pessoa não conhece alguém próximo que já passou por algum tipo de discriminação ou nunca passou pessoalmente por aquilo. A partir do momento que se entende que somos todos iguais, temos todos os direitos, tendemos a respeitar o outro. Mas o ambiente de casa e escolar precisar ser um ambiente em que se conversa sobre isso e se discute sobre o papel de cada um de nós em cada contexto que estamos inseridos.	Justificadora

ANEXO L – NOÇÕES NOS DISCURSOS DOS ALUNOS			
NOÇÃO	DESCRITOR	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICA
			L (luminosos) O (opacos) SR (sem relação)
Diversidade	D1	Falta de uma coordenação escolar eficiente e preparada, para lidar com a diversidade dentro da escola, falta também de assuntos que abordam preconceito e punições educacionais, não apenas a suspensão.	O
	D2	Não sempre fui bem aberta a diversidade, eu achava o máximo conhecer pessoas diferentes.	O
	D3	Eu acho que isso só existe pq algumas pessoas não são criadas para lidar com a diversidade, falta de os pais os ensinarem a respeitar qualquer pessoa independente de como ela é.	L
	D4	Considero que existe de modo geral os conflitos em decorrência da diversidade. Talvez falte orientação.	L
	D5	Esses conflitos têm relação por que ainda é difícil para algumas pessoas aceitarem o seu próximo apesar das diferenças, e no ambiente escolar percebemos o grande choque de culturas, pois é lá que temos um	L

		contato mais direto com pessoas de diversidades diferentes das nossas.	
D6		Existe porque muitas escolas não tratam como prioridade o ensino sobre a diversidade, sendo essa de suma importância. Já que não ensinam sobre o respeito ao próximo, os alunos muitas vezes com opiniões formadas e não questionadas acabam repetindo comportamentos irracionais fomentando o ódio ao diferente.	L
D7		Não sei ao certo, mas acredito que a forma da pessoa agir e pensar entra em conflito com pessoas não muito bem esclarecidas na questão de diversidades.	O
D8		A diversidade na verdade não é algo muito fácil de ser aceito por determinados grupos, o que pode causar esses conflitos	L
D9		Primeiro porque na escola onde eu estudava existia pouca diversidade, a maior e mais comum era referente a classe social apenas. Então todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito.	L
D10		Dependendo do ambiente do qual a criança vem, ela pode ter certo receio de se relacionar com pessoas diferentes de seu convívio, e	O

		conforme ela cresce seu caráter vai sendo moldado de acordo com as pessoas com as quais ela se relaciona, e a partir dessas relações ela pode acabar tendo uma boa relação com pessoas "diferentes" ou encarar a diversidade como algo negativo.	
	D11	Por que são as diversidades que fazem sermos quem somos, e não há como discriminar se não há percepções diferentes sobre algo.	O
Conflito	C1	Considero que existe de modo geral os conflitos em decorrência da diversidade. Talvez falte orientação.	L
	C2	Porque a maioria dos casos de conflitos tem por base a não aceitação do outro "ser diferente"	L
	C3	Como mencionei em uma das respostas anteriores, o maior fator causador de conflitos é a falta de diálogo e não debater isso, conversar e explicar o porquê é errado discriminar uma pessoa por ser diferente, só vai continuar perpetuando esse comportamento violento. Vivemos em uma sociedade plural, onde o maior problema é que estamos criando jovens cidadãos para pensar no singular (em si mesmos e nada mais	O

		importa).	
C4	Esses conflitos têm relação por que ainda é difícil para algumas pessoas aceitarem o seu próximo apesar das diferenças, e no ambiente escolar percebemos o grande choque de culturas, pois é lá que temos um contato mais direto com pessoas de diversidades diferentes das nossas.	L	
C5	Por que as pessoas não são iguais e algumas não aceitam essas diferenças e acabam criando conflitos.	L	
C6	Pois os conflitos são gerados a partir de intolerância e preconceito sendo estes problemas sociais	L	
C7	Existe, pois vários conflitos que presenciei estavam relacionados à cor da pele, à orientação sexual ou à pobreza.	L	
C8	Não sei ao certo, mas acredito que a forma da pessoa agir e pensar entra em conflito com pessoas não muito bem esclarecidas na questão de diversidades.	O	
C9	A diversidade na verdade não é algo muito fácil de ser aceito por determinados grupos, o que pode causar esses conflitos	L	
C10	Primeiro porque na escola onde eu estudava existia pouca diversidade, a maior e	L	

		mais comum era referente a classe social apenas. Então todo aluno "diferente" que chegasse, era motivo para conflito.	
	C11	Por que é difícil entre relacionamentos não haver conflitos de ideias	O
	C12	Acredito que os conflitos acontecem quando a pessoa não conhece alguém próximo que já passou por algum tipo de discriminação ou nunca passou pessoalmente por aquilo. A partir do momento que se entende que somos todos iguais, temos todos os direitos, tendemos a respeitar o outro. Mas o ambiente de casa e escolar precisar ser um ambiente em que se conversa sobre isso e se discute sobre o papel de cada um de nós em cada contexto que estamos inseridos.	L
Violência	V1	Uma briga com violência física e verbal entre dois alunos, resultou em processo judicial e afastamento da escola por período indeterminado.	SR
	V2	Muitas vezes a criação em casa influencia na violência no ambiente escolar, pois um lar desestruturado influencia bastante.	O
	V3	Pois muitas pessoas abominam o "diferente", pois não querem ser "diferentes" e aí usam da violência, como	L

		meio de não ser "assim", mas acabam sendo pessoas tão mal resolvidas, que em muitas circunstâncias, o ódio pela diferença passa da fase de "Bullying" para uma perseguição e até mesmo homicídio. Infelizmente.	
Inclusão	Noção não mencionada no documento		
Exclusão	E1	Tipo físico (magreza) e timidez, através de brincadeiras de mal gosto e exclusão	L
	E2	Descaso dos professores com alunos que tinham problemas físicos/mentais, humilhação, também por parte dos professores, de alunos com dificuldade de aprendizado em determinadas disciplinas, piadas e exclusão de colegas de baixa renda, negros e deficientes.	L