



## DIVERSIDADE: RELACIONANDO EDUCAÇÃO E O FAZER DA PSICOLOGIA

Diversity: relating education and the practice of Psychology

Diversidad: relacionando la educación y el hacer de la Psicología

Mirelli Aparecida Neves Zimbrão<sup>1</sup>, Cristiane Moreira da Silva<sup>2</sup>

Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis -RJ, Brasil

### Resumo

A escola é um espaço constituído por pessoas, logo, pode-se dizer, pelas diferenças. Todavia, essas diferenças podem ser usadas para sustentar relações de poder e criar hierarquias entre as pessoas. Sendo assim, o presente artigo é fruto de uma dissertação que teve como objetivo avaliar a percepção dos educadores do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública do município de Petrópolis acerca de quais diversidades têm sido reconhecidas no ambiente escolar e compreender de que modo esses educadores têm trabalhado ou não com as diferenças nesses espaços. Para esse recorte, objetivou-se discutir a percepção dos educadores sobre as diversidades na escola, problematizando as relações de poder que hierarquizam e o papel da Psicologia na luta pela garantia de direitos e de enfrentamento a preconceitos e discriminações. Para tal, foi realizado um grupo focal com educadores de uma escola municipal de Petrópolis, Rio de Janeiro. Os resultados indicam que sexualidade e gênero são os temas identificados com maior frequência e, embora existam leis e resoluções que abarcam as diversidades, a escola permanece sendo, por vezes, palco de preconceitos. Em contrapartida, alguns avanços podem ser vistos, como professores empenhados, ficando a cargo destes abordar as diversidades em aulas, independente da disciplina ou cargo. Apesar disso, há divergências entre os próprios educadores sobre estarem ou não contemplando as diversidades em atividades e projetos escolares. Os participantes demonstraram inserir algumas diversidades (sexualidade e cultura) com mais naturalidade, além de destacarem a importância da representatividade e da formação continuada.

**Palavras-chave:** Diversidades; Escola; Psicologia Educacional.

### Abstract

The school is a roominess made up of people, so we could say, of differences. However, these differences can be used to sustain power relations and create hierarchies between people. This being said, the article is the result of a dissertation that aimed to evaluate the perception of educators in the second segment of Elementary School in the public network of the city of Petrópolis concerning which diversities have been recognized in the school environment and understand how these educators whether or not they have worked with the differences in these roominess. For this chapter, the objective was to discuss the perception of educators about diversities at school, problematizing the power relations that create hierarchies and the role of Psychology in the fight to guarantee rights and confront prejudice and discrimination. To this end, a focus group was held with educators from a municipal school in Petrópolis, Rio de Janeiro. The results indicate that sexuality and gender are the most frequently identified themes and, although there are laws and resolutions that cover diversity, the school remains, at times, a scene of prejudice. On the other hand, some advances can be seen, such as committed teachers, who are responsible for addressing diversity in classes, regardless of the discipline or position. In contrast, there are

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela UCP. Professora de graduação da UNIFESO. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0887-5421>. Email: [mirellizimbrao.psi@gmail.com](mailto:mirellizimbrao.psi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela UFF, professora no programa de pós graduação em psicologia da UCP, coordenadora adjunta do curso de Psicologia do UnilaSalle - RJ, professor de psicologia no Idor. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8496-0233> E-mail: [cristiane.moreira@ucp.br](mailto:cristiane.moreira@ucp.br)

disagreements among educators themselves about whether or not they are considering diversity in school activities and projects. The participants demonstrated that they included some diversities (sexuality and culture) more naturally, in addition to highlighting the importance of representation and continued training.

**Keywords:** Diversities; School; Educational Psychology.

### Resumen

La escuela es un espacio hecho de personas, se podría decir, de diferencias. Sin embargo, estas diferencias pueden utilizarse para sostener las relaciones de poder y crear jerarquías entre las personas. Por lo tanto, este artículo es el resultado de una disertación que tuvo como objetivo evaluar la percepción de los educadores del segundo segmento de la Enseñanza Primaria de la red pública de la ciudad de Petrópolis sobre qué diversidades han sido reconocidas en el ambiente escolar y comprender cómo estos educadores ya han trabajado o no con las diferencias en estos espacios. Para este apartado, el objetivo fue discutir la percepción de los educadores sobre las diversidades en la escuela, problematizando las relaciones de poder que crean jerarquías y el papel de la Psicología en la lucha por garantizar derechos y enfrentar prejuicios y discriminaciones. Para ello, se realizó un grupo focal con educadores de una escuela municipal de Petrópolis, Río de Janeiro. Los resultados indican que la sexualidad y el género son los temas más identificados y, aunque existen leyes y resoluciones que cubren la diversidad, la escuela sigue siendo, por momentos, un escenario de prejuicios. Por otro lado, se pueden ver algunos avances, como docentes comprometidos, que se encargan de abordar la diversidad en las clases, sin importar la disciplina o el puesto. Pese a ello, existen desacuerdos entre los propios educadores sobre si consideran o no la diversidad en las actividades y proyectos escolares. Los participantes demostraron incluir algunas diversidades (sexualidad y cultura) con mayor naturalidad, además de resaltar la importancia de la representación y la formación continua.

**Palabras clave:** Diversidades; Escuela; Psicología Educacional.

### INTRODUÇÃO

A escola permanece sendo marcada por relações de poder e hierarquia, indicando diferenças entre as posições e os papéis sociais. Como sinalizado por Eckhardt (comunicação pessoal, 2022), o poder é um aspecto importante para se manter um ambiente organizado, contudo, a hierarquização classifica as pessoas como “superiores” e “inferiores”. Esse segundo modelo tende a trazer impactos negativos tanto nas relações sociais quanto na autoestima e na autopercepção de modo geral. Compreendendo que não é possível hierarquizar sem ter uma posição mínima de poder, esse último termo será adotado para indicar situações em que o poder é utilizado para estabelecer e manter hierarquias.

Esse mecanismo se dá de acordo com Foucault (2011) por processo disciplinador que se estabelece por meio da imposição de uma norma ou modelo que deve ser seguido à risca, seja através de gestos, ações ou modos de ser e comportar-se, de modo que a pessoa que se encaixa mais facilmente nesse modelo é vista como normal, pois segue a norma vigente, enquanto aquela que possui características diferentes, sejam elas físicas, gestuais ou comportamentais, são tidas como anormais, isto é, que fogem à norma disciplinar estabelecida.

Tendo em vista que a escola é palco de diversidades e que as políticas sociais e de inclusão buscam inserir crianças e adolescentes de diferentes contextos e que não é comum a existência de práticas voltadas aos Direitos Humanos, muitas vezes essas diferenças sociais, de classe, etnia, religião, sexualidade,

características físicas e cognitivas são utilizadas como base para discriminações. Dessa forma, aqueles que se sentem superiores ou donos do espaço escolar excluem os que não os agradam (Coelho; Silva, 2017).

Um apelido ou mesmo uma característica física comum podem ser utilizados como base para a relação de poder, sendo enfatizados pelo agressor com a finalidade de constranger, excluir ou violentar a pessoa de alguma forma. Além disso, alguns grupos sociais já trazem consigo uma marca que sinaliza que estão à margem da sociedade, ao mesmo tempo que outros carregam uma faixa imaginária de poder.

Isso pode ser observado facilmente nas relações sociais, a exemplo da heterocisnormatividade que facilita com que uma pessoa hétero ande tranquila pelas ruas, ao passo que pessoas LGBTQIA+ se sentem constantemente ameaçadas nos ambientes, o que faz com que muitas delas relutem em “assumir” ou falar abertamente sobre sua identidade de gênero ou orientação sexual. Esse mesmo movimento pode ser observado em relação a algumas religiões, as pessoas escondem que professam determinada fé por medo do tratamento que podem receber ou possíveis repressões e discriminações, ações essas que também atingem as pessoas com deficiência em diferentes espaços, a exemplo do ambiente de trabalho (Matos; Santos; Santos, 2021; Matos, 2021; Cruz, 2020).

Tais fatos indicam que as relações de poder na escola podem ser prejudiciais, fazendo com que os estudantes anulem parte de si, a fim de atender uma demanda social que não os representa, tendo seus direitos constantemente violados. Em suma, embora o tempo tenha passado, leis tenham sido criadas e a segregação não seja mais defendida em prol de um modelo inclusivo, o sucesso ou insucesso da instituição escolar permanece sendo considerado como resultado da boa ou má adequação das pessoas aos modelos propostos, desresponsabilizando as concepções e as práticas pedagógicas ainda utilizadas, que podem não dar conta das diversidades humanas (Eckhardt, 2021).

Com o intuito de promover um espaço que seja de formação e respeite as diferenças, de segurança e promoção de saúde física e mental para todos que ali se fazem presentes, é fundamental repensar as relações que têm sido estabelecidas. A equipe escolar, assim como os alunos, se sente pertencente a esse espaço? Sentem-se representados enquanto possibilidade de ser ou sentem-se deslocados, como se fossem inadequados àquele espaço?

Souza, com base em contribuições de grupos sociais e militantes, aponta que seria correto compreender o conceito de representatividade como:

1. Pessoas de todas as cores, raças, corpos, orientações de gênero e sexualidade, terem o poder de decisão;
2. Pessoas de todos os tipos terem papéis de destaques e terem características físicas, comportamentais e culturais reconhecidas;
3. Todas as pessoas terem voz em todos os ambientes (Souza, 2020, p. 38).

Ainda segundo a autora, a representatividade colabora para a autoaceitação e o acolhimento da própria identidade, produzindo uma vivência mais afetiva consigo mesmo, independente de características físicas, comportamentais e/ou socioculturais. “Sentir-se pertencente a um grupo facilita a troca de experiências, impressões e sentimentos, transformando a convivência de indivíduos numa sociedade mais harmônica e respeitosa” (Souza, 2020, p. 30). Essas contribuições deixam claro a importância de que as

crianças e adolescentes sintam-se representados na escola, seja por meio de semelhantes, compondo o corpo docente ou de formas simbólicas.

Retomando o aspecto afetivo gerado por esse sentimento de representatividade e pertencimentos, Wallon (1975) ressalta que é por meio da simbolização e das manifestações de afeto estabelecidas entre os que as rodeiam que as crianças acessam o mundo, ficando clara a ligação entre a afetividade e a aprendizagem. De maneira semelhante, Piaget (1975) enfatiza a afetividade como um elemento extremamente importante da inteligência. Nesse sentido, pode-se afirmar que a afetividade desempenha grande influência na cognição, tendo em vista que o sentir-se querido e digno de respeito pelos pares e pelos educadores facilitará para que a criança encontre motivações para aprender (Tomas *et al.*, 2020).

A esse respeito, Cunha (2008, p. 51) considera o afeto enquanto uma potente ferramenta para a aprendizagem, potencializando e facilitando o processo educacional, pois tende a transpor situações e espaços acadêmicos fechados ou restritos. Para o autor, “[...] considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz”.

Conclui-se, portanto, que as relações de poder na escola podem ser prejudiciais quando utilizadas para excluir, discriminar ou fazer juízos de valor entre as pessoas. Ficando evidente, também, que a representatividade é um fator crucial, capaz de promover respeito, harmonia e afetividade que são importantes elementos não apenas para a boa convivência social, como também é um aspecto valioso para o processo de ensino e aprendizagem.

Frente a isso, a escola deve se lançar no desafio de conhecer o contexto no qual está inserida, quem são seus integrantes, sejam atores da equipe ou estudantes, quais são suas necessidades e formas de ser e “funcionar”. Cabendo, assim, conhecer mais de perto quais aspectos e/ ou características ainda precisam ser trabalhados e representados nesse espaço.

Diante desse cenário, a psicologia enquanto ciência e profissão possui um papel fundamental na luta pelos Direitos Humanos. Esse compromisso social está implicado nos princípios fundamentais da Resolução N° 010/05 (Brasil, 2005), do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CEP). Os princípios enfatizam que o profissional da psicologia deve pautar seu trabalho “[...] no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Além de lutar contra qualquer tipo de discriminação e violência, atuando de forma responsável e levando em conta fatores sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, ressalta que o psicólogo deverá estar atento às relações de poder que permeiam os contextos nos quais está inserido, devendo se posicionar de forma crítica, garantindo que suas atividades estejam de acordo com o CEP.

Outra Resolução do CFP, como a N° 009/2018 (CFP, 2018), estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica e orienta a prática da categoria frente à inclusão das diversidades. Pode-se citar também a Resolução CFP N.º 018/2002 (CFP, 2002), referente à atuação das psicólogas e dos psicólogos e o

seu posicionamento frente ao preconceito e à discriminação racial, que reafirma seu compromisso social de enfrentamento a práticas e/ou convívios de qualquer ordem que reforce estereótipos, preconceitos e discriminações.

O CFP, por meio da Resolução CFP N° 001/99 (CFP, 1999), também reforça que os psicólogos não poderão atuar, ser omissos ou favorecer quaisquer ações patologizantes, do mesmo modo que vai contra a ética realizar ações coercitivas em relação à orientação sexual. Já no que diz respeito a crenças religiosas, a psicologia é entendida como um fazer laico, isto é, não possui vínculo ou relação de interesse com nenhuma religião.

Segundo a Lei 7716/89, que discorre sobre o racismo, “[...] a intolerância religiosa é considerada um crime de ódio que fere a dignidade e a liberdade do ser humano” e “[...] liberdades de expressão, crença, culto e organização religiosa” são aspectos assegurados tanto pelos Direitos Humanos, quanto pela Constituição Federal Brasileira (Rocha; Oliveira, 2018, p. 202).

A esse respeito, o CFP, em 2012, emitiu uma Nota Pública de esclarecimento, afirmando que a psicologia não se opõe à religiosidade, podendo, contudo, ser objeto de análise nas práticas psis. A fé é uma das dimensões que constitui a subjetividade humana e, por isso, a crença de cada pessoa deve ser respeitada e não imposta a terceiros de nenhum modo, pelo contrário, cabe à psicologia lutar contra o preconceito e a intolerância. Embora não existam resoluções específicas para todas as diversidades presentes na sociedade, todas elas estão incluídas de forma geral no código de ética e nos princípios fundamentais que regem a profissão, sendo capazes de orientar as práticas de modo a garantir um serviço ético e de qualidade.

Todos os fatores citados produzem e são produzidos pelos processos psicossociais e guardam profunda relação com a saúde. No que concerne ao direito à saúde, o inciso II do CEP aborda sobre a promoção de saúde e de qualidade de vida não apenas das pessoas como também das coletividades. O conceito de saúde deve ser compreendido enquanto saúde ampliada, não se referindo apenas à psicoterapia clínica, mas a todos os espaços nos quais se encontra o fazer psi. Nessa perspectiva, a escola pode ser vista como um espaço de prevenção e promoção de saúde, tendo como foco o coletivo. Baseado nisso, a escola é vista como um importante espaço de atuação para a psicologia (Santos, 2019; Pereira *et al.*, 2018).

A atuação do psicólogo, nesse espaço, se inicia a partir do reconhecimento do ambiente, entendendo as direções éticas, as políticas e as forças que permeiam e norteiam o contexto no qual está inserido. Por se tratar de um trabalho transdisciplinar, todos devem contribuir para a construção do projeto político-pedagógico, incluindo no mesmo aspecto que respeitem e valorizem as diversidades, como assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A partir dessa construção coletiva, o papel do psicólogo educacional se volta para práticas e projetos que visem

[...] coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lutam pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os

processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019, p. 26).

Se por vezes a escola é palco de preconceito e discriminações, ela pode ser vista também como espaço privilegiado de reflexão e palco para mudança. Para tal, é necessário “[...] demarcar posicionamentos em defesa da não neutralidade” e levar as contribuições da psicologia enquanto ciência sobre “[...] relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais” (CFP, 2019, p. 26), enfatizando o papel e o compromisso social da psicologia com os Direitos Humanos no enfrentamento de preconceitos, violências, tais como o sexismo, a LGBTfobia, o machismo, o racismo e o capacitismo, ressaltando as potências de cada pessoa e dos coletivos nas relações sociais e produzindo mudança no cotidiano escolar. Desse modo, ao favorecer o processo de aprendizagem e as relações que ali se estabelecem, a escola se torna uma ferramenta de prevenção e promoção de saúde. Ademais, cabe ainda ao psicólogo atuar junto a equipe pedagógica para que todos os estudantes, independentes de qualquer situação ou característica, tenham seu direito à educação assistido e a sua permanência na escola efetivada, com o auxílio de práticas que os respeite em seu processo de inclusão nos mais diversos aspectos e os possibilite aprender.

Para Candau (2008 *apud* Oliveira; Rezende, 2017, p. 91), “[...] relacionar direitos humanos, educação e interculturalidade reforça que estamos vivendo, no mundo atual, um período de mudanças profundas, significativas e aceleradas”. Seguindo seu pensamento, é preciso que haja uma articulação entre igualdade e diferença, de modo que um esteja diretamente ligado ao outro, sendo necessário superar as desigualdades e reconhecer as diferenças, visando à “[...] construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”, com o propósito de se desenvolver uma educação que reconheça o/as “outro/as”, o diferente”.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), contribuiu fortemente para que os Direitos Humanos ganhassem força e fossem instituídos de fato no Brasil. Não muito depois, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N° 8069/1990 (Brasil, 1990), assegurando às crianças e aos adolescentes o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Além disso, o ECA prevê proteção especializada às crianças e aos adolescentes, que deve ser assegurada não apenas pelos responsáveis, como também pelo Estado e pela comunidade. A partir disso, a escola ganha novos paradigmas ao passo que os alunos saem do lugar de “menores” para ocupar o papel de cidadão de direito e o ambiente escolar passa a ser um espaço de proteção desse público.

Para além disso, fez-se necessário “[...] forjar um novo paradigma de educação enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil” (Santos, 2019, p. 9). Embora tais pontos tenham sido estabelecidos e garantidos por lei, é possível notar a fragilidade dessa efetividade no cotidiano da escola. Reconhecer a realidade constitui um

passo importante para que a partir disso sejam criadas formas de enfrentamento com o objetivo de transformar o atual cenário em um modelo que inclua a todos.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A técnica de grupo focal, conforme indicado por Dias (2000, p. 3) tem como objetivo central “[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade”, enquanto os “[...] objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa”. Segundo o autor, o número indicado de participantes por reunião varia na literatura, ficando entre seis a doze pessoas por grupo. Contudo, esse quantitativo deve ser escolhido visando o que se pretende trabalhar e o tempo disponível para a realização, geralmente em torno de duas horas. É importante fazer esse cálculo para que todos tenham espaço de fala e possam interagir entre si. Destaca-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Petrópolis, sob o parecer número 5.417.153.

Após a aprovação, foi feito contato com uma das psicólogas ativas na Secretaria do Município para solicitar a autorização para realizar a pesquisa. A própria psicóloga da Secretaria indicou uma escola para participar do estudo. Essa indicação se deu tendo em vista o histórico de boas relações e parceria da escola com a Secretaria Municipal, facilitando, assim, a entrada das pesquisadoras no território. Já em contato com a coordenadora da escola, ficou acordado que participariam do grupo focal os educadores que estivessem disponíveis no dia combinado.

No dia estipulado para a realização do grupo, os participantes foram convidados e orientados sobre os objetivos da presente pesquisa. Os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual foram explicados os riscos mínimos e os benefícios da participação. Foram convidados para participar da pesquisa 12 educadores diversos, isto é, professores, gestores, estagiários e outros colaboradores do segundo segmento do Ensino Fundamental, atuantes em escolas da rede pública do município de Petrópolis, Rio de Janeiro, independente de gênero, idade e tempo de atuação. O grupo focal foi iniciado a partir de um vídeo disparador apresentado durante o encontro, formatado pela autora de modo que a base principal foi “Diversidade na Escola - Nova Escola<sup>3</sup>” (duração de 4:17 minutos) no qual foi inserido, no final, um trecho da música “Diferenças<sup>4</sup>” - Criolo (duração de 2:04 minutos). Ao final do vídeo, foi acrescentada também junto aos créditos a informação de que o mesmo havia sido editado pela autora de forma a melhor se adequar ao objetivo do trabalho.

A escolha do primeiro vídeo se deu por considerar que o mesmo aborda diversidades na escola e aponta, por meio de relatos de estudantes e educadores, o quanto a percepção de outros sobre eles pode

---

<sup>3</sup> Laboota. Diversidade na Escola – Nova Escola. 2018. 4:17. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xsTwOijk8Mo&t=12s>. Acesso em: 20 fev. 2025.

<sup>4</sup> Criolo. Criolo “Diferenças” – Tabu Brasil. 2012. 2:04. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VIQPopAtJb4>. Acesso em: 20 fev. 2025.

refletir em suas relações e autoimagem. O segundo vídeo foi escolhido com o objetivo de complementar com a letra da música, haja vista que menciona o quanto uma diversidade pode ser censurada e incompreendida quando observada apenas de longe. Além disso, a letra sinaliza que quando a pessoa se aproxima da diversidade de algum modo ou passa a conviver com o, até então, diferente, ela tem a capacidade de mudar sua opinião, de modo a perceber o outro de forma diferente, respeitando de fato sua vivência. Seguida a apresentação do vídeo, o momento posterior foi guiado por um roteiro semiestruturado que organizou a discussão.

Os participantes foram selecionados por conveniência com o apoio da Secretaria de Educação, a partir do suporte das psicólogas para a indicação de atores da rede pública de ensino. Em sequência, os educadores participaram de um encontro, na modalidade presencial, em uma escola municipal de Petrópolis selecionada pela rede. Antes de iniciar o encontro de fato, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheram um breve questionário sociodemográfico. O encontro foi gravado (apenas a voz) com o consentimento prévio dos participantes.

Foi discutido sobre quais diversidades eles identificam na escola e qual é a percepção que estes possuem acerca dessa diversidade com base em algumas perguntas que nortearam o encontro. Após essa fase, os relatos foram transcritos na íntegra e analisados com base no modelo de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Questionário Sociodemográfico**

O Grupo Focal ocorreu com a participação de sete educadores. Em relação à idade, quatro possuem entre 50-59 anos, um entre 40-49 anos, um entre 30-39 e um entre 20-29. Todos os sete participantes se autodeclararam brancos. Quanto ao gênero, participaram duas mulheres e cinco homens. No que diz respeito à orientação sexual, todos os respondentes afirmaram ser heterossexuais. Sobre possuir alguma deficiência, apenas um educador sinalizou possuir deficiência visual (o mesmo utilizava óculos de grau e, portanto, compreende-se tratar de baixa visão). No quesito religião, cinco educadores relataram ser católicos, embora participem pouco ou não participem. Os outros dois afirmaram não ter religião.

Quanto ao cargo em que ocupam na escola, quatro são professores (dois de português, um de geografia e um de história e geografia), uma gestora, um inspetor e um assistente geral. O tempo de formação variou entre 4 e 35 anos, alguns relataram ainda estar terminando a faculdade (inspetor). Já em relação ao tempo de atuação na escola em questão, variou entre seis meses e vinte anos. Quando questionados sobre atuar em uma ou mais instituições, seis responderam que estão em mais de uma, dentre os quais dois trabalham em escolas públicas e privadas, e quatro apenas públicas e um afirmou estar apenas em uma.

Os dados apresentados indicam que os educadores que participaram do grupo focal compõem um quadro relativamente homogêneo no que diz respeito às diversidades aqui estudadas. E que também possuem uma carga horária grande, considerando a atuação em mais de uma instituição, o que dificulta a possibilidade de manutenção dos próprios conhecimentos e atualizações até mesmo sobre a própria área de atuação.

Esse fato se sustenta também com o relato dos próprios educadores ao afirmarem que não realizam nenhum tipo de formação ou estudo continuado (quatro e sete participantes) quer seja por iniciativa própria ou institucional. Outros dois educadores responderam ainda que de forma superficial realizam, um não respondeu a pergunta.

### Percepção das diversidades segundo os educadores

Quando questionados sobre o entendimento que tinham sobre o conceito de diversidade, os educadores responderam majoritariamente de forma abrangente sinalizando a pluralidade humana, a exemplo disso registrou-se a seguinte resposta: "Pluralidade. O ser humano enquanto membro da sociedade é plural, cada um apresenta diferentes formas de agir, de enxergar o mundo" (P1).

Outros participantes também trouxeram elementos indicando as diversidades de condições, comportamentos e até mesmo funcionamentos e regras, como pode ser observado nos comentários: "A pluralidade de condições sociais e humanas enriquecedoras do processo sociocultural" (P4), "Um conjunto de informações e comportamentos diversos da sociedade. Deve ser entendido e respeitado" (P6) e "Diversidade abrange vários temas, como funcionam as regras no ambiente escolar a educação" (P7).

As respostas evidenciam que os educadores possuem um entendimento da abrangência do conceito de diversidade ao passo que não utilizaram uma temática para explicar o conceito, mas exploraram de fato os aspectos que a constituem. Em relação às temáticas que se inserem desse conceito guarda-chuva, um dos participantes respondeu que "Existe diversidade em todos os temas" (P6) e outro sinalizou apenas "todos" (P4). As diversidades listadas pelos educadores foram organizadas no Quadro 1 apresentada a seguir.

**Quadro 1 – Categorias dos temas contemplados pelo conceito de diversidade – Grupo Focal**

Categorias	Termos agrupados	Quantitativos
Sexualidade	gêneros, sexual, Sexualidade, opção sexual	5
Religião	religioso, religião	3
Raça/etnia	raça, etnia	3
Social	social, sociedade	2
Classe social	classe social, econômico	2
Educação	Educação, ensino	2
Política	Política	1
Cultural	Cultura	1
Nacionalidade	Nacionalidade	1
Respeito	Respeito	1

Fonte: As autoras.

As temáticas e seus respectivos quantitativos seguem padrões semelhantes aos encontrados na literatura, haja vista que sexualidade, religião e raça/etnia são os mais reconhecidos pelos educadores enquanto diversidade. Analisando os termos indicados, nota-se a presença da expressão “opção sexual” mencionada por um dos educadores. Trata-se de um termo que caiu em desuso há anos ao reconhecer que a orientação sexual não é em si uma escolha. Embora apenas um participante tenha indicado o termo, o fato aponta uma desatualização por parte dos educadores que pode interferir na forma como o mesmo percebe a diversidade, como também na relação que irá se estabelecer entre eles.

Ainda que a política não tenha aparecido durante a revisão da literatura como um fator de diversidade, um dos participantes sinaliza a temática. A percepção da política enquanto diversidade pode estar relacionada ao recorte temporal, considerando que a coleta de dados foi realizada próxima ao período das eleições presidenciais do país e que o momento vivenciado socialmente tem sido marcado por uma grande controvérsia política dividindo a sociedade em grupos de extrema direita e esquerda, fator esse que tem afetado diretamente as relações sociais em geral.

A divisão de opinião não é restrita aos aspectos políticos. Ao serem questionados sobre a existência de atividades ou projetos na escola que abordassem as diversidades em questão, três educadores afirmaram que sim, um deles destacou que “a própria dinâmica pedagógica implica em um respeito à diversidade” (P4). Apesar da importância em se ter um modelo pedagógico pautado no respeito, nenhuma atividade ou projeto foi citado de fato, ficando um questionamento a respeito de quais atividades/projetos os educadores consideraram contemplar essas temáticas.

Além desses, outros três educadores relataram o oposto ao afirmar que a escola não possui nenhuma atividade ou projeto direcionado para as diversidades. Um dos participantes destacou que “Não existe projeto com esse tema, porém, os projetos que acontecem sempre buscam esclarecer e informar aos alunos sobre possíveis dúvidas sobre o tema” (P6). Outro educador se absteve da resposta. Deve-se destacar que todos os participantes que afirmaram ou negaram a existência das atividades direcionadas são atuantes da mesma instituição, o que marca a diferença da percepção que os mesmos possuem sobre como as diversidades são tratadas nas dinâmicas escolares. Atenta-se, também, ao fato de que, ainda que reconheçam a existência de algumas temáticas inseridas nesse contexto, sua aparição tende a se dar sempre de forma transversal, visto que ainda não possuem um espaço próprio para serem debatidas dentro das salas de aula e que permanece precária a atualização dos professores para abordar os temas com mais propriedade.

### **No cotidiano da escola**

O material coletado durante o grupo focal foi transcrito e analisado como explicitado anteriormente. Durante a análise dos conteúdos, foram identificadas similaridades entre os enunciados e

expressões, inicialmente separados por cores para facilitar a organização e a análise dos dados. Em seguida, foram agrupados por temas de afinidade, permitindo identificar padrões de relação entre os fragmentos, fornecendo *insights* e facilitando a compreensão mais aprofundada dos temas.

Esse processo de divisão originou três categorias, sendo elas: a) Percepção dos educadores sobre a diversidade - agrupando as temáticas que identificam como diversidade e que reconhecem estar presente no cotidiano da escola; b) Relações com as diversidades e possíveis impactos - essa categoria busca compreender as relações estabelecidas com as diversidades, sejam elas entre pares, com os educadores ou no meio externo e quais impactos elas podem gerar no processo de aprendizagem e na própria visão construída de si; por fim, a categoria c) Diversidade no cotidiano da escola - reúne contribuições acerca de se e como as diversidades são trabalhadas, cumprimento das resoluções, papel dos educadores e da escola e ainda dificuldades encontradas e necessidade de formação continuada.

#### a) Percepção dos educadores sobre a diversidade

A diversidade pode ser compreendida de diferentes formas, desde definições mais simples que tentam descrevê-la através de sinônimos como multiplicidade, pluralidade (Dicionário Online) e outras mais complexas que consideram diferentes formas de agir, pensar e se expressar. A percepção da diversidade no ambiente está diretamente ligada à compreensão que se tem do próprio conceito. Dessa forma, algumas temáticas são percebidas mais recorrentemente do que outras.

A literatura tem indicado que os temas mais associados à diversidade são gênero e sexualidade, relações raciais, diversidade cultural tanto de imigrantes, povos originários ou ribeirinhos, deficiência e inclusão. Ainda que utilizando termos distintos, todas as temáticas em destaque na literatura foram identificadas nos discursos dos educadores, tendo sido citado por eles: gênero/trans, sexualidade/homoafetividade, relações raciais e culturais (de nacionalidade e geral), religião e deficiência cognitiva. Uma vez que os educadores reconhecem e identificam essas diversidades, tal fato pode, a princípio, apontar para uma mudança de cenário na qual as pessoas não passem despercebidas ou sigam sendo invisibilizadas por suas diferenças. Todavia, não basta apenas ser visto, sendo necessário ainda desenvolver o respeito e a valorização para que se possa ter resultados efetivos.

Em relação à percepção, o P1 destaca que algumas diversidades ficam mais expostas que outras, segundo ele, é fácil disfarçar sua nacionalidade portuguesa (diversidade cultural/ de nacionalidade), porém “o indivíduo não vai esconder a sua cor né, ou a condição de gênero que é uma questão tão essencial né. Como é que uma pessoa esconde o seu gênero? Muitos são obrigados a fazê-lo, né, por conta da, do preconceito que sofrem” (P1).

Tal fato indica que, embora a escola deva ser um espaço acolhedor e de desenvolvimento de valências, muitas vezes as pessoas precisam abdicar parte de si para serem aceitas ou até mesmo para evitar situações de preconceito e discriminação (Motta, 2017; Nogueira, 2015). O preconceito vivido pode influir na forma como as pessoas se percebem e percebem os outros. Nesse sentido, o P4 sinaliza “a

questão de como as pessoas, o negro se vê dentro da sociedade. Então ele se vê numa posição de inferioridade, quase sempre. Quem é que estuda? É o branco. Quem é que tem as posições de comando? O branco”.

Essa relação de poder faz com que muitas pessoas tenham seus direitos de acesso negados ou dificultados, sendo necessário criar mecanismos como a política de cotas que tem como objetivo minimizar as diferenças sociais e equiparar, em partes, o direito de acesso a diferentes espaços como escola e trabalho. Ainda sobre as cotas, a P5 apontou que “Se não tiver o sistema de cotas, ele não vai ter oportunidade. Eu não tô generalizando, tem sempre aquele né, que, mas assim, na maioria, se não tiver o sistema de cotas ele nunca vai conseguir é, né, chegar...”.

Silva, Xavier e Calbino (2021) apontam que as cotas permanecem sendo um assunto controverso até mesmo dentro da educação, apesar disso, a P5 completa dizendo que “as oportunidades não são as mesmas, sabe? E o tempo vai passando e isso vai né, infelizmente continua sendo reproduzido porque não são as mesmas oportunidades, por mais que a pessoa negra tenha tido mais ascensão, isso é tão insignificante, é tão pequeno, sabe?”. Compartilhando desse mesmo pensamento, o P1 questiona “como é que eu vou falar de meritocracia se cada um parte de um lugar né, que meritocracia é essa?”.

Conforme sinalizado por Fo (2018), não raramente, o racismo se estende também para o campo das religiões, sendo direcionado principalmente para as crenças originadas da cultura afro/matriz africana. Diante disso, a religião constitui um grupo de diversidade também presente na escola. Segundo o autor supracitado, no que diz respeito ao racismo e à diversidade religiosa, o espaço escolar pode se apresentar como um “porto inseguro”.

Nesse contexto, o P4 relata uma experiência que teve em uma outra escola em que atuou que, embora fosse pública, também era financiada por uma igreja e, por isso, não sustentava a laicidade assegurada pelo Estado. O P4 relata que ainda na entrevista sinalizou “eu não sou religioso, eu não sou... então por exemplo, uma coisa que não adianta você me chamar pra qualquer tipo de manifestação, ritual, seja lá o que for acontecer eu não vou porque eu tenho minhas convicções, eu não vou, tem algum problema em relação a isso?”, tendo obtido a seguinte resposta: “Não, só não pode falar mal da igreja”. Um dos participantes brincou dizendo “dar aula de história sem falar mal da instituição igreja [risos]” (P.2), outro completou “Ninguém vai saber sobre a inquisição” (P3). Ainda que em tom de brincadeira, essas falas revelam que a barreira imposta à diversidade de crenças impede não apenas as pessoas de se expressarem, estando também relacionada aos conteúdos e formas como se deve abordar os mesmos.

No artigo intitulado “A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professores em escolas de fronteira” os autores Pinto e Santana (2020) sinalizam que a diversidade pode ter expressões diversas a depender da cultura, desafiando os educadores a buscarem outras formações para lidar com as demandas que vão surgindo durante as experiências práticas. Nesse sentido, os educadores discorrem sobre outras diversidades presentes na

escola em que atuam, como aspectos econômicos, opinião política, estrutura familiar, gravidez na adolescência, casamento precoce, nome social, pensamento e expressão.

Essa conjuntura está em consonância com o entendimento de que a compreensão do que constitui a diversidade está relacionada ao contexto em que se está inserido e suas especificidades. Vale ressaltar que, como citado pelos próprios participantes, o corpo docente também diverge entre si, ao passo que também podem fazer parte de grupos diversos e estarem mais ou menos atentos às diferenças que compõem características das pessoas ali presentes.

A diversidade não está apenas nos estudantes ou no corpo docente, mas, também se faz presente do lado externo dos muros da escola. Dessa forma, a experiência de vida em outros ambientes também influirá na sua construção pessoal. A exemplo disso, o P4 identifica a diversidade econômica e a sua influência no comportamento dos estudantes. Segundo ele, é notória a diferença entre

[...] você ser filho de um cara que tem curso superior, que fala o português correto, pelo menos basicamente correto, tá, que os amigos do pai também conversam sobre coisas, sobre temas é, ligados aos interesses dele, por exemplo um cara que é economista, que é advogado, professor até também né ... pra um cara que o mais longe que ele vai é pra casa da tia em Caxias né, que cresce num lugar onde as pessoas falam errado normalmente, que não tem hábito nenhum de leitura, é muito diferente, é muito.

A diversidade econômica reflete em vários contextos, a exemplo disso

[...] nessa escola que eu trabalhava em Xerém, que voltei a trabalhar agora né, eu estou lá desde 2004 e é um lugar que não tem sequer uma banca de jornal até hoje, entendeu? Não tem uma biblioteca, não tem acesso. Eu tenho alunos que eles têm que caminhar quase que sei lá, quase uma hora no meio do mato pra conseguirem chegar na escola a van pega, mas ela não tem, ela vai até certo ponto depois não tem como, além do lugar que a van deixa eles, eles ainda têm que subir morro adentro e quando chove é uma loucura. Aí você vê o caderninho sujo, entendeu? Sujo de barro, enfim, a criança chega suja na escola por essas questões, por toda essa dificuldade, entendeu? E aí acontece a evasão escolar né, e uma série de situações (P5).

Ainda sobre esse assunto, traçaram o seguinte paralelo:

Existe o aluno da comunidade, das comunidades pobres e o aluno que trabalha de caseiro, filho de caseiro, é absolutamente diferente, apesar do nível salarial ser mais ou menos o mesmo. O filho do caseiro tem uma visão de mundo muito mais ampla, só o fato dele ter contato com pessoas né, que são pessoas que têm nível superior, que tem livros, casa, alguns são até meio que adotados por eles né, são incentivados né? ... É, e você pega uma criança que é da comunidade, não tem nada disso, não sabe nada, não enxerga o mundo, não vê as coisas né, é muito mais estreita a visão que elas têm (P4).

As falas descritas acima reforçam o que Santos (2019) afirma sobre o papel da escola enquanto espaço protetivo e de garantia de direitos, capaz ainda de ampliar os horizontes e oportunidades dos estudantes. Essa garantia de direitos se expressa de diversos modos como acesso a livros até questões mais complexas como acesso à alimentação e a outros elementos sociais.

Segundo os educadores, o aspecto econômico parece guardar uma estreita relação com outras duas diversidades, sendo elas a linguística e a gravidez/casamento precoce. A respeito da primeira, o educador traz em seu discurso que

A gente vivencia isso muito na rede né, o indivíduo julgar, a gente tem que quebrar aquela noção do errado, do certo né, e trabalhar com a questão da adequação linguística, eles têm, na verdade eles se, isso é uma coisa que marca muito é a questão de que eles percebem que o registro linguístico que eles usam, eles percebem, não que eu concorde com isso, é um registro inferior ao que a sociedade usa né. E você tem que quebrar isso em sala né, exatamente em função dessa questão da diversidade linguística que também é uma diversidade muito forte, que marca muito (P1).

De acordo com o relato dos participantes, os estudantes tendem a hierarquizar a variação linguística, incluindo as gírias (aspecto cultural/local), compreendendo, assim, que estão em uma posição inferior. Tal fato deve ser trabalhado junto aos adolescentes tendo em vista que sentir-se inferior pode vir a trazer consequências na motivação, no desempenho e na autoestima, tal como indicado no fragmento abaixo:

Mais de uma vez aconteceu em aula, eu falo de música, vocês gostam de música? “Não, professor, só gosto de funk” [risos]. Ele acha que é tão ruim o que ele gosta, que eu tô tão distante dele, que ele fala “só gosto de funk”, pow, mas funk é música né. Essa inferioridade cultural, linguística é muito forte também porque é diversidade também, mas eles não percebem (P2).

No que tange a gravidez e o casamento precoces, diversidades listadas junto ao aspecto econômico, o P4 pressupõe que ter filho cedo e iniciar uma vida conjugal cedo “muitas vezes é um meio de sair de casa” e ainda “de ser respeitado na comunidade” (P1). Segundo o educador

[...] não são só as meninas não, muitas vezes isso acontece com os garotos, 15, 16 anos arruma uma menina, casa, arranja um empreguinho qualquer, aí faz um puxadinho não sei aonde e assim as coisas vão indo porque eles vão né, tomam essas atitudes muito mais cedo do que o normal, do que deveria ser o normal pelo menos, eu acho né. Por quê? Porque eles não conseguem viver num ambiente feliz (P4).

A evasão escolar continua sendo ainda hoje um problema social que atinge diferentes faixas etárias e que alimenta a desigualdade. Ferreira e Oliveira (2020) afirmam que aspectos econômicos (baixa renda) e gravidez estão entre as principais causas de evasão escolar. Com isso, é importante identificar suas causas para que sejam garantidos não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes no ensino como assegura a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a própria LDB (Brasil, 1996), contudo, é possível notar que os educadores têm conseguido identificar as diversidades presentes no ambiente escolar. Entretanto, não basta apenas vê-las, é preciso estar atento a que tipo de relações tem sido estabelecidas com e entre elas, bem como perceber de que formas essas relações impactam os estudantes e suas experiências escolares.

#### b) Relações com as diversidades e possíveis impactos

Constantemente as pessoas interagem entre si, ainda que de forma breve. Por sua vez, essas interações produzem efeitos. Quando se trata de eventos mais duradouros, estes recebem o nome de relações sociais, ou seja, que implicam em uma constância das interações, conseqüentemente, seus impactos serão ainda maiores na vida das pessoas envolvidas. Compreendendo que as relações são processos dinâmicos em constante transformação e por isso cabíveis de mudanças (Guareschi, 2007), a

presente categoria tem como objetivo compreender e discutir quais relações têm sido produzidas na escola e quais impactos têm gerado para os atores escolares, quer seja educador, quer seja estudante.

Segundo Guareschi (2007), as relações podem se dividir resumidamente em dois grupos, sendo eles: relação de dominação e relação comunitária. Assim sendo, a dominação seria quando uma pessoa tira proveito da outra por meio da relação que possuem, tomando para si atributos, capacidades ou poder que seriam do outro. Nas palavras do autor:

[...] dominação e uma relação onde alguém, a pretexto de o outro possuir determinadas qualidades ou características (como o fato de ser mulher, de fazer parte de determinada etnia ou raça, de ser jovem etc.), se apropria de seus poderes (capacidades) e passa a tratá-lo de maneira desigual. Dominação, portanto, é uma relação assimétrica, desigual, injusta, se quiser (Guareschi, 2007, p. 90).

Em contrapartida, a relação comunitária é a que mais se aproxima de um modelo desejável baseado na democracia, na participação coletiva e na igualdade. Para Guareschi (2007), falar de comunidade é falar também de relação e, com base nas contribuições de Marx, o autor enfatiza que é a existência da relação comunitária que possibilita que as pessoas tenham uma vida social em que todos podem ser chamados pelo próprio nome, isto é, todas as pessoas têm sua subjetividade e singularidade respeitadas, podendo, assim, expressar seus pensamentos, opiniões e formas de ser sem serem discriminados por isso.

A esse respeito, com base nos relatos dos educadores, pode-se observar que as relações estabelecidas na escola em que atuam tendem mais para o modelo comunitário. A exemplo disso, um dos professores afirma que “eu não posso nunca dizer que é mimimi alguma coisa que o outro sente né. Quer dizer, como se eu me autorizasse a estar na pele do outro pra sentir por ele” (P1), indicando que tenta compreender sem desqualificar a realidade do outro.

Para que se estabeleça uma relação positiva, é preciso que as pessoas se sintam ouvidas e validadas. Em relação a isso, o P3 relatou certa preocupação a respeito de pessoas e/ou movimentos que visam “desqualificar o discurso do outro ... menosprezar o politicamente correto, como se a gente, “poxa agora é tudo politicamente correto que não sei o que, antigamente não era assim”, como se antigamente de fato fosse bem melhor”. O que aponta que possivelmente algumas relações ainda sejam baseadas no modelo de dominação.

No intuito de facilitar a compreensão de como se dão as relações entre os diversos atores, optou-se por expor separadamente: relações dos educadores com as diversidades, relação das diversidades entre pares e as relações externas à escola, bem como os impactos que todos esses modelos podem provocar. Considerando que cada pessoa é única, nenhum resultado ou forma de se relacionar deve ser generalizada.

Nesse sentido, alguns educadores demonstram ser mais acolhedores para com diferentes diversidades, como pode ser visto nos relatos: “tem também o caso de homoafetivos né, vários casos e é legal, que bom, fico feliz até” (P1) ou ainda “o cara pega a caneta assim, quer dizer, você inverte. Que isso

aqui [mostra movimento de pinça] psicomotricidade fina, assim é bruta né. E a letra dele é espetacular aí você vê, olha o potencial que um cara desse tem ..." (P1). Ambos os fragmentos demonstram que o P1 não expressa afeto e admiração, pondo a inclusão de fato em prática.

O P6 trouxe uma experiência que teve fora da escola em questão na qual um professor o instruiu a deixar uma aluna com autismo de fora da atividade. Indignado reverberou "mas onde que tá a inclusão nisso?" sinalizando um viés mais humanizado e atualizado sobre as políticas de inclusão. Ademais, o P1 afirmou que sempre que possível tenta abordar temáticas diversas. Nesse sentido, o educador apontou trabalhar com os estudantes que "na verdade assim, é público eu respeitar o seu gênero, ... privado é eu lidar com a minha condição de gênero né?". Tal apontamento faz pensar que a discussão acerca das diversidades não deve ser restrita a uma disciplina específica e, sim, ser inserida no cotidiano, nas trocas sociais de modo geral, constituindo não uma disciplina extracurricular, mas um modo de ser e se relacionar com os outros.

No que concerne às relações entre os estudantes, os educadores percebem que algumas diversidades são mais aceitas que outras, de modo que os estudantes são mais abertos para lidar com pares que possuem alguma deficiência e, também, questões de gênero. Skliar (2015) salienta que 80% dos estudantes com deficiência tendem a abandonar o sistema educacional, por falta de estratégias e atitudes para uma inclusão efetiva. Por conseguinte, o acolhimento desses estudantes, principalmente entre seus pares, é um importante fator preventivo contra a evasão escolar. Porém, sustentam grande resistência às questões raciais (P4, P2, P5). Tais fatos estariam ligados, segundo eles, à influência do pensamento cristão (heterocisnormativo) e à naturalização do racismo.

Foi sinalizada, ainda, a existência de brincadeiras sobre gênero, aspectos raciais e econômicos que levantam o questionamento de até onde um discurso pode ser considerado uma brincadeira de adolescente e quando passa a configurar de fato uma situação de preconceito e discriminação. Ainda que de forma descontraída, as ditas brincadeiras vão marcando um lugar social inferior que tende a impactar diretamente.

Vivenciar situações de preconceitos tende a produzir impactos na identidade de quem a experimenta, trazendo prejuízos à autopercepção e à autoestima. Esses efeitos podem ser observados nos relatos a seguir: "a autoestima deles fica, o que que você acha né, a cor dele não tá de acordo ... a origem social, a música que ele escuta, a linguagem que ele usa, é tudo considerado ruim" (P2); "Eles se xingam de burros o tempo todo cara. Eu falo "para com isso, ninguém é burro", e eles "não, eu sou burro" (P1).

Os relatos acima sinalizam a cultura como uma diversidade não totalmente inserida e aceita no espaço escolar, ao passo que os estudantes compreendem que sua cultura e conhecimentos não são bons ou válidos. Essa cultura muitas vezes advém das relações familiares ou da própria comunidade em que o estudante está inserido, isto é, relações extraescolares. Todavia, estas impactam diretamente as relações que se estabelecem na escola, entre pares ou com os docentes, haja vista que este é o modo que o estudante aprendeu a se relacionar e se portar diante do outro.

No que tange às relações externas, o P6 relata que

A escola complementa a educação que vem de dentro de casa, então muitas vezes os pais abandonam os filhos, geralmente, chega esse período de férias é um desespero pra muitos pais, eu já acompanho isso, eu to a oito anos na rede, eu sei como é que é, eles jogam na rua, o tráfico abraça, a rua abraça e eles não tem educação, eles não são instruídos, chega dentro da escola se depara com uma situação dessa eles não sabem como reagir porque não foram instruídos a reagir daquela forma...

Contudo, o estudante não é um produto pronto, o que quer dizer que a escola possui um papel ativo na formação desses adolescentes enquanto cidadãos. Assim, é importante compreender qual de fato é o papel da escola, bem como tem acolhido e trabalhado as diversidades.

### c) Diversidade no cotidiano da escola

O cotidiano de uma escola é formado a partir dos atores que o compõem, o que quer dizer que o ambiente é construído com base em como cada um percebe a si e o outro e se relacionam. Outro fator que está diretamente ligado a isso é o fato da escola ser pública ou privada. Sobre isso, um dos participantes pontua que “a escola pública é realmente, não há dúvida nenhuma, muito mais diversa do que a escola particular, porque esse é um reflexo da sociedade né. A escola pública, ela é aberta a todos, pelo menos a lógica é, deve ser pública, então a gente percebe todos os segmentos da sociedade” (P4).

O relato acima faz alusão à LDB (Brasil, 1996) que traz a educação de qualidade como um direito de todos. Contudo, será que, de fato, isso tem sido ofertado? O discurso dos educadores demonstra que a realidade é um mix de ofertar o máximo de si e sentir que não é suficiente. A P5 chama atenção ainda para o quanto a estrutura física pode impactar no processo escolar. Segundo ela:

Então a gente fica muito sozinho nessa questão, no cuidado da escola, nossa escola precisa de uma reforma, até precisa de uma pintura ... Ela tá precisando de recursos é aquele impacto que a gente tem, quando a gente chega, o aluno quando chega na escola vê tudo organizado, tudo limpo, realmente tem mais chance dele cuidar e de que ele se sinta bem naquele ambiente né, a chance é muito maior. Quando a gente chega num lugar feio já dá um desânimo né.

Esse apontamento desperta a necessidade de pensar quais fatores, além da dinâmica comum da sala de aula, podem afetar o desempenho e a motivação dos estudantes e dos próprios educadores que passam uma parte considerável de seus dias nesse espaço. Enquanto campo de formação e garantia de direito, a escola possui muitas funções, mas qual é realmente seu papel, o que esperar do educar? De acordo com o P2:

[...] o papel da escola é fundamental, nossos alunos, mesmo tendo uma série de carências cultural, é de conhecimento, mas nós somos o exemplo, então assim o nosso papel também como ser um exemplo, mesmo que seja difícil de você ensinar, mas a sua postura, a atitude do professor e da equipe escolar é fundamental porque aquele aluno que não tem aquela referência na sua casa, na sua comunidade, ele ter referência na escola, ele começa a ver um outro mundo, um outro tipo de comportamento naquelas pessoas do ambiente escolar, e aí eu acho também a questão estrutural muito importante (P2).

O educador conclui dizendo que o papel da escola é auxiliar para que os estudantes pensem por si mesmos. Não são poucas as demandas depositadas nos educadores. Em função disso, foi sinalizada a falta de estrutura profissional.

“São muitas histórias, eu vou até tirar aquela carteira do lado da minha mesa” relata o P1 ao dizer que muitas vezes é acionado pelos estudantes como suporte em diversas situações que extrapolam seu fazer profissional. “Falta psicólogo, fonoaudiólogo”, “acho fundamental, tinha que ter psicólogo com certeza, muitos alunos podem... ainda mais depois dessa pandemia” pontuam os P1 e P6 respectivamente. Os relatos denunciam a urgência da efetivação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que determina que psicólogos e assistentes sociais sejam inseridos na rede pública de educação básica, profissionais estes que poderiam prestar um atendimento especializado às necessidades dos estudantes e até mesmo dos educadores.

Embora as demandas apontem para a necessidade dos profissionais nas escolas e a lei assegure essa inserção, colocá-la em prática permanece sendo algo distante. Tal fato é passível de observação, haja vista que o município de Petrópolis possui 170 escolas municipais (IBGE, 2019) e que o Núcleo de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação antes composto por apenas dois profissionais, conta desde 2022 com seis profissionais da psicologia e uma secretária que assessora nas questões burocráticas. Embora a equipe tenha crescido, é possível perceber que o quantitativo permanece sendo baixo para as demandas do município (dados colhidos com psicóloga atuante da Secretaria de Educação, 2023).

A ampliação da equipe que atende a rede é crucial para que as escolas recebam suporte destes profissionais, uma vez que o profissional da psicologia alocado na escola trabalha tanto com as demandas advindas dos estudantes, quanto presta serviço junto ao corpo docente e equipes de apoio. Destaca-se que, neste espaço, o psicólogo não trabalha com atendimentos clínicos propriamente, mas sim com orientações, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formação continuada da equipe e outros suportes que façam parte de suas atribuições e qualificações.

Outras leis e resoluções também encontram desafios para serem inseridas no cotidiano das escolas. A exemplo disso, pode ser citada a dificuldade em se trabalhar a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tende a ser “atendida” apenas em datas comemorativas, como confirmado pelo P3: “a gente pega um texto, alguma coisa assim e trabalha, mas já algum tempo, a gente trabalha aqui na escola pelo menos mais de 15 anos, toda data de 15 de novembro, um projeto de consciência negra, então eles expõem várias atividades”.

Como visto anteriormente, os educadores reconhecem as diversidades presentes, porém, ainda encontram muitos obstáculos para, de fato, inseri-las como discussões. Outro aspecto percebido foi que lidar com diversidades menos presentes em nossa cultura, como o islamismo, parece ser aceito mais facilmente, quer seja pelos estudantes ou pelos responsáveis do que temas considerados tabus, como gênero e religiões de matriz africana.

Apesar da resistência encontrada frequentemente por parte da instituição ou da comunidade (Coelho; Silva, 2017), alguns educadores tentam abordar as diversidades de forma transversal, ou seja, aproveitando outros assuntos para tratar das temáticas aqui expostas, como indicado pelo P3:

[...] claro, sexualidade, religiosidade, entram como temas transversais, por exemplo, vou falar de um país ... onde a situação é desumana, não sei o que, não sei o que. Eu traço pra gente aqui, pra ver como que é aqui também, então assim, ou fazendo esses apanhados né. Nunca só olhando o lado de lá, então eu sempre ensino o nosso país, a nossa sociedade num contexto até maior, mais global, acho que é por aí.

Além das dificuldades enfrentadas para tratar sobre diversidades, a sobrecarga de trabalho, seja das próprias tarefas ou demandas extras a sua disciplina, dificultam o processo de formação continuada. Dificilmente a coordenação pedagógica consegue oferecer essa capacitação, não é raro que o educador não disponha de tempo para essa atividade.

Considera-se, portanto, que o discurso transversal é a melhor maneira de abordar as temáticas na presente conjuntura. Frente a isso, é preciso investir na formação dos próprios educadores a fim de capacitá-los para isso. Mesmo que atarefados, os participantes se mostraram desejosos de um espaço de discussão. O P3 relatou que gostaria de mais momentos para abordar e discutir os temas que estavam em debate, afirmando que esses espaços de trocas são muito importantes. O P6 completou dizendo: “Existe aqueles que temem a mudança de alguma forma né [...] Então é preciso que se coloque essas coisas, que essas coisas realmente saiam pra fora e que seja realmente discutidas” (P4).

## CONCLUSÕES

O estudo demonstrou que lidar com as diversidades de forma saudável, sem estigmas, preconceitos ou discriminações requer certo grau de instrução e maturidade, ao passo que estudantes maiores apresentam mais facilidade para lidar com as diversidades e os educadores tendem a se beneficiar de cursos que os aproximem dos temas. Vale salientar que a formação continuada constitui responsabilidade da coordenação, que nem sempre se atém a isso. Cabe fomentar discussões acerca da importância de estar em constante atualização, no entanto, a instrução por si só não é o que trará as mudanças necessárias.

A formação necessária é a que transpassa não apenas as diversidades, mas as relações humanas. Como valorizar a cultura do estudante sem ao menos conhecê-la? Como lutar por direitos se estes são desconhecidos? Como encurtar distâncias? Essas e tantas outras perguntas devem guiar essa formação. A manutenção do saber não deve se restringir a conteúdos e informações, mas precisa estar aberta a trocas, a formas diferentes de pensar, às peculiaridades das relações, para, assim, compreender o outro e como suas experiências e interseccionalidades o afetam.

É preciso diminuir a distância entre o que se percebe, pensa e o que de fato é. Nesse sentido, a representatividade é um agente de mudança tanto para pessoas que constituem a diversidade contribuindo para que não se sintam deslocadas ou não pertencentes àquele espaço, quanto para outros atores que ressignificam o diferente a partir do contato.

Um aspecto que se destacou bastante foi que boa parte das contribuições vieram de um educador específico, de modo que este se colocou de forma mais desconstruída e ansioso por acolher as diversidades. Esse fato sinaliza que a inclusão não é uma disciplina, como destacado por Skliar (2015), mas, sim, uma atitude do educador/equipe quando decidem estar para o outro.

Dessa forma, quando o educador realmente deseja abordar alguma temática inclusiva, sua prática independe da disciplina que leciona ou do cargo que ocupa, basta que ele possua o mínimo de instrução e esteja disposto a se colocar em relação com os estudantes, que, como visto durante a discussão, tende a recorrer aos educadores em busca de suportes e orientações em várias áreas da vida que, inclusive, extrapolam os currículos. Com isso, por meio de uma simples conversa informal, ele será capaz de produzir mudanças, além de conseguir passar a importância daquele tema, não por meio de técnicas ou afins, mas através de um conteúdo humanizado, que de fato vê e compreende o outro.

Ainda nesse sentido, também é comum que os educadores tenham dificuldade em tratar determinadas temáticas ou não possuam tempo hábil para conversar e ouvir as demandas dos estudantes e até mesmo de colegas da equipe. Essa realidade denuncia mais uma vez a urgente necessidade da presença dos profissionais da psicologia no campo escolar na luta pela garantia de direitos, bem como a importância de seu engajamento na luta contra preconceitos e discriminações em qualquer nível das relações ali estabelecidas.

Foi observado, também, que, embora as relações estabelecidas sejam passíveis de mudança e melhorias, algumas diversidades já têm sido inseridas com mais naturalidade. Vale destacar que o aporte teórico já está disponível por meio das leis e orientações que guiam o fazer na educação. Portanto, que seja feito um movimento social por meio da formação continuada e de lutas coletivas para que, de fato, esses escritos se tornem reais e que ajudem a tornar também real o desejo de se viver em uma sociedade justa e igualitária, que respeita as diferenças e valoriza a diversidade.

A carência de suporte expressa pelos estudantes também pode ser notada por parte dos educadores, de modo que muitas vezes se sentem sozinhos diante dos desafios da prática. Esse aspecto pode ser um indicador de que, apesar da correria e do cansaço acarretados pela rotina escolar, os diversos educadores sentem a necessidade de que sejam construídos espaços de discussão de casos, nos quais possam expressar suas percepções e dificuldades, ampliando seus conhecimentos e visões sobre as diversidades e relações.

Em razão disso, é recomendável que novos estudos sejam feitos a fim de compreender a percepção dos estudantes e de outros educadores que possam ser constituintes de outras diversidades. Tais estudos podem contribuir para que sejam criados planos de intervenção e formação que orientem as práticas educativas, trazendo benefícios para as relações que se estabelecem no ambiente escolar.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos educadores que dedicaram seu tempo para participar da pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento científico. À Secretaria de Educação do município de Petrópolis pela colaboração com o estudo. À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ pelo incentivo à pesquisa através da bolsa de fomento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Casa Civil, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 20 fev. 2025.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educar em Revista**, [S.l.], spe.1, p. 87-102, maio/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49152>.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP 001/99 de 22 de março de 1999**. "Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual". Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1999. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP Nº 018/2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-18-2002-estabelece-normas-de-atuacao-para-os-psicologos-em-relacao-a-preconceito-e-discriminacao-racial?origin=instituicao&q=18>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP Nº 10/05**. Código de Ética Profissional dos Psicólogos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/docs/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP Nº 9, de 25 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e

n° 005/2012 e Notas Técnicas n° 01/2017 e 02/2017. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/docs/ResolucaoCFP009-18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(s) educação básica**. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

CRUZ, Elaine Patricia. **Agência Brasil**. Pesquisa diz que pessoa com deficiência sofre preconceito no trabalho, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/pesquisa-diz-que-pessoa-com-deficiencia-sofre-preconceito-no-trabalho#:~:text=Pesquisa%20diz%20que%20pessoa%20com%20defici%C3%Aancia%20sofre%20preconceito%20no%20trabalho&text=Uma%20pesquisa%20encomendada%20pelo%20Minist%C3%A9rio,ainda%20sofre%20preconceito%20no%20trabalho>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, Patos de Minas, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ECKHARDT, Fabiana. Alfabetização e trabalho docente: práticas pedagógicas e a colonialidade na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. e8502, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8502>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8502/4960>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FO, Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão. O navio negreiro do racismo religioso “reverso” e a escola como porto inseguro. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 10-30, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/9517>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias – Relações de dominação. *In*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 81-99.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Petrópolis. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/petropolis/pesquisa/40/0?ano=2019>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MATOS, Ariel; SANTOS, Maria Suelen; SANTOS, Silmere Alvez. Violação de direitos das minorias sociais na Universidade Pública. **Flecha do Tempo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 65-79, 2021. Disponível em: <http://flechadotempo.nemesscomplex.com.br/index.php/flechadotempo/article/view/63/31>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MATOS, Camila Carvalho de Souza Amorim. **Dia Nacional do Combate à Intolerância Religiosa: atendimento a pacientes das religiões de Matriz Africana**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, 2021. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/noticias/dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-atendimento-a-pacientes-das-religioes-de-matriz-africana/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MOTTA, Danilo. Mais de 70% dos estudantes LGBTs sofrem homofobia na escola, diz pesquisa.

**Empoderamento LGBT MEDIUM**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/empoderamento-lgbt/mais-de-70-dos-estudantes-lgbts-sofreram-homofobia-na-escola-diz-pesquisa-40db3d663576>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NOGUEIRA, Pedro. Escola é o espaço onde crianças de religiões afro mais se sentem discriminadas, afirma pesquisadora. **Portal Aprendiz**, 2015. Disponível em:

<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/escola-e-o-espaco-onde-criancas-de-religoes-afro-mais-se-sentem-discriminadas-afirma-pesquisadora/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça; RESENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 21, p. 295-301, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121118>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/i/pee/a/cgbTkt5Syk5FZ7YQLLwFSHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, Josénith Lima; SANTOS, Graciele Malheiro dos; SILVA, Leonídia Aparecida Pereira da; LIMA, Ângelo Giuseppe Xavier; ASSIS NETO, Francisco Leandro de. Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 22, p. 583-591, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035565>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/i/pee/a/HhSsGmfsbxKtK5pDbKNYjTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, p. 495-510, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20 fev. 2025.

ROCHA, Marcos da Silva; DE OLIVEIRA, Chrisian Dennys Monteiro de. Intolerância religiosa, educação e diálogo: Geografia escolar e os dilemas do cotidiano. **Educação & Formação**, [S.L.], v. 3, n. 7, p. 200-219, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i7.179>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/179>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfVTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wescley Silva; CALBINO, Daniel. Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **Dados Revista Ciências Sociais**, São Paulo, v. 65, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/i/dados/a/MWS4gGwkkN387KHC4JcxZtd/?lang=pt>.

Acesso em: 20 fev. 2025.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável.

**Revista Internacional Artes de Educar**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.12957/riae.2015.11724>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUZA, Bárbara Léia Lopes de. **A importância da representatividade para os grupos minoritários**: uma revolução na construção de identidades. 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade

Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/325999004.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TOMAS, Nataely dos Prazeres Souza; SILVA, Graciela Ferreira da; OLIVEIRA, Maria Silvânia Santos de; PRAZERES SOUSA, Nagraely. Afetividade como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 5738-5749, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n2-031>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6642/5859>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WALLON, Henri. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. Lisboa: Estampa, 1975.

**Submetido:** 09/07/2024

**Correções:** 08/02/2025

**Aceite Final:** 07/03/2025