

## A DIVERSIDADE NA OPINIÃO DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL<sup>1</sup>

Marina Ramos Coiado  
Verônica Lima dos Reis  
Vera Lucia Messias Fialho Capellini

### Resumo

Conceitos como *tolerância*, *discriminação* e *identidades* foram tomados como base para a definição de *diversidade*, que fundamenta pilares para a inclusão e convivência entre diferentes. Aqui, busca-se verificar a opinião dos sujeitos das escolas sobre culturas inclusivas. A pesquisa do tipo quantitativa descritiva, utilizou-se de dados acerca das afirmações condizentes com a definição de *diversidade*. Foram 12.338 questionários respondidos por: estudantes do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, pais/responsáveis e equipe escolar de 16 escolas. As porcentagens das respostas fechadas quanto às afirmações foram separadas entre os segmentos respondentes para discussão sobre a tolerância nas relações avaliadas. Os resultados mostram que, mesmo com respostas positivas sobre a presença da diversidade em seus contextos, não se pode deduzir o exercício da tolerância no cotidiano escolar. As inconclusões dos resultados evidenciam a necessidade de especificar como tais segmentos compreendem o que estão afirmando no cotidiano em que a diversidade é vivenciada.

**Palavras-chave:** diversidade; educação; cultura; inclusão.

## CITY'S MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL VIEW OF DIVERSITY

### Abstract

Concepts such as *tolerance*, *discrimination* and *identity* were used for defining *diversity*, which underlies pillars for inclusion and coexistence among the different. Here, the goal is to verify the opinion of school subjects on inclusive cultures. The descriptive quantitative research used data about statements consistent with the definition of diversity. There were 12,338 questionnaires answered by: elementary school students early and late years, parents/guardians and school staff from 16 schools. The percentages of the closed responses to the statements were separated between the respondent segments for discussion about tolerance in the relationships. The results show that, even with positive responses about a diverse context, it is not possible to deduce the tolerance exercise in the everyday school life. The inconclusions of the results show the need to specify how such segments understand what they are saying in the daily life in which diversity is experienced.

**Keywords:** diversity; education, culture, inclusion.

## DIVERSIDAD EN LA OPINIÓN DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR MUNICIPAL

### Resumen

Conceptos como *tolerancia*, *discriminación* e *identidades* fueron tomadas como base para definición de diversidad, formando los pilares para la inclusión y la convivencia entre diferentes. Aquí, fué verificado la opinión de las comunidad escolares sobre culturas inclusivas. La investigación descriptiva cuantitativa utilizó

<sup>1</sup> Por comunidade escolar estamos considerando uma rede de ensino municipal composta por 16 escolas do ensino fundamental, todas participantes deste estudo.

datos sobre los enunciados consistentes con la definición de diversidad. Hubo 12,338 cuestionarios respondidos por: estudiantes de primaria de edad temprana y tardía, padres/tutores y equipo escolar de 16 escuelas. Los porcentajes de las respuestas cerradas a las declaraciones se separaron entre los segmentos de respuesta para discutir sobre tolerancia en las relaciones evaluadas. Los resultados muestran que respuestas positivas sobre la presencia de diversidad en sus contextos no implica deducción de tolerancia en la vida escolar cotidiana. Las inconclusiones de los resultados muestran la necesidad de especificar cómo estos segmentos entienden lo que dicen en la vida diaria en la que se experimenta la diversidad.

**Palabras clave:** diversidad; educación; cultura; inclusión.

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em meio às discontinuidades políticas (XIMENES, 2014), toma forma em um contexto de diversidade cultural consolidando as relações na sociedade contemporânea à medida que os diversos valores apresentados pelo povo têm suas origens em populações específicas (BRASIL, 1996; SILVA; SILVA, 2017). Dentro dessa diversidade de origens, o diálogo entre os valores presentes no campo da educação se torna essencial para o reconhecimento da plural realidade social do país. Portanto, os raciocínios sobre o “povo brasileiro”, precisaria incluir a população afrodescendente, indígena, Lésbicas Gays Bissexuais Transgêneros, Travestis e comunidade Queer (LGBTQ+), os movimentos de imigração, a interação entre religiões, a identidade do jovem, inserido em suas respectivas populações nesse contexto de diversidade e, também, o papel da formação de professores, destacando o compromisso da educação para com a construção da cidadania e os movimentos democráticos da sociedade (LOPES, 2005).

Para contemplar tal diversidade, a educação em direitos humanos ganha protagonismo no debate sobre inclusão (CAPELLINI, 2009) por afirmar a relação direta entre o exercício dos direitos humanos e a desigualdade socioeconômica, refletindo na identificação do individualismo como valor contraposto à coletividade (CARDOSO, 2010).

Em estudo internacional sobre as características para desenvolvimento do multiculturalismo como base para relações interculturais positivas no contexto da educação moderna, Makazhanova et al. (2019) por meio de entrevistas com estudantes de diferentes origens, reconheceram a *tolerância* como um dos fatores necessários a serem estimulados para o exercício de uma competência intercultural nos cidadãos - uma forma de evitar problemas pessoais e sociais. Debatendo sobre os detalhes da tolerância e suas possibilidades de distorção, os autores definiram o tolerante sendo alguém que escuta opiniões diferentes, as entendendo e acolhendo. Isto é, a tolerância foi destacada a partir do exercício da paciência que, embora não possa ser substituta para o termo *tolerância* (ABBAGNANO, 2007), favoreceria os diálogos interculturais.

Conforme a abrangência do princípio de *tolerância*, a linguagem do senso comum expande seus sentidos para “qualquer forma de liberdade, seja ela moral, política ou social” (ABBAGNANO, 2007, p. 962). Em seu dicionário, o autor continua a descrição do conceito como perigoso, pois as possibilidades de conflito entre a pluralidade de valores e interesses específicos da contemporaneidade podem apresentar a própria *tolerância* como condição protegendo concepções e comportamentos localizados fora do objetivo de garantir as diversas existências culturais em sociedade.

Entender a interculturalidade e o papel da linguagem na construção de termos e seus conceitos delimitados por um território (CHAUÍ, 2002; MENEZES; JESUS; SANTOS, 2016) indica a amplitude do termo cultura, que pode ser definida como o conjunto de ideias compondo

os modos de vida social de cada época em constante transformação histórica (CAMPOS; SILVA; SILVA, 2017; CHAÚÍ, 2001). A *tolerância*, sendo um dos valores compondo os movimentos da cultura, se relaciona intimamente com a vivência democrática em meio à diversidade cultural da sociedade brasileira (CAMPOS; SILVA; SILVA, 2017; CARDOSO, 2010). Portanto, uma das funções da instituição escolar contemporânea seria a transmissão dessa cultura inclusiva de forma a fazer a *tolerância* circular nas relações dentro e fora do contexto educacional.

Entretanto, apresenta-se a necessidade de se investigar o conceito *tolerância* já que, considerando suas possibilidades de distorção, sua própria origem se mostrou fundamentada na estrutural segregação entre o superior, definido como o bom – descrito como branco, homem, cristão, proprietário e produtivo –; e o inferior, o ruim – o colonizado e “desviante” do modelo ideal europeu, o “indesejável” (CARDOSO, 2010). Assim, para que a *tolerância* não ocupe um lugar de passividade e omissão nas relações sociais, cumprindo seu papel no processo de inclusão (CAPELLINI, 2009), faz-se necessário estabelecer critérios fundamentais inferidos pelo contexto latino-americano: a liberdade, igualdade e solidariedade no processo de reconhecimento e respeito à dignidade humana (CARDOSO, 2010).

Entra-se no conceito de *liberdade* relacionada a tal moralidade hegemônica historicamente construída pela relação entre a cultura europeia e seus colonizados. Pode-se citar pesquisas condensando fatos históricos que determinam sua construção baseada em princípios de religiões cristãs que, embora já contenha vasta diversidade dentro da mesma categoria, configuram historicamente os valores de bem e mal disseminados no senso comum da sociedade brasileira; implicando na compreensão de liberdade como um espaço livre para escolhas. A manifestação de religiões diversas a cristã, então, tenderia a implicar nessa prática da liberdade inclusa no conceito de *tolerância*. Entretanto, em artigo teórico-crítico sobre o espaço da escola na desconstrução das desigualdades sociais de etnia e raça, Araújo e Santos (2017) apontam os argumentos da moral cristã diante ao posicionamento julgado omissos das igrejas protestantes quanto a histórica marginalização da população negra. Um exemplo do peso da moralidade cristã sobre as demais formas de expressão cultural seria o evidenciado pelo artigo de Martins e Wingert (2019). Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, os autores utilizaram as diretrizes da Lei 10.639/03 e identificaram preconceitos e resistências em abordar religiões de matriz africana no contexto escolar de uma rede municipal, apontando a intolerância religiosa como uma das possíveis formas de manifestação de racismo.

Na contemporaneidade, o significado de *tolerância* se juntou à manifestação da diversidade cultural que, relacionada a *liberdade*, tende a ser apresentada sob o viés da ideologia neoliberal. No discurso neoliberal, embora o foco na manifestação da diversidade cultural pareça coerente e pacífico, facilmente acaba criando ferramentas para manutenção da segregação entre culturas. Isso, porque não apresenta as explicações sociais condicionando as relações entre dominantes e dominados e, assim, continua a legitimação de um enquanto as discriminações aos outros são sustentadas. Nesse sentido, a diversidade cultural expressa nos moldes escolares tradicionais alimenta os estereótipos das culturas divergentes e, assim, afirma-se contraditória (CARDOSO, 2010).

Então, a liberdade apresentada como o pilar do discurso neoliberal condicionaria não só a percepção do diferente como também o conceito de *igualdade*, opondo-se ao de *liberdade*, legitimando que condições sociais não sejam consideradas determinantes dentre os cidadãos para a efetivação da igualdade de acesso às mesmas oportunidades para todos, fazendo com que referências meritocráticas justifiquem tais diferenças. Essa *igualdade*, portanto, estaria gerando conteúdos para discriminação (CARDOSO, 2010).

Um exemplo do estereótipo segregando a diversidade entre culturas foi ressaltado no estudo de Gonçalves e Pereira (2017), que acompanharam as aulas de capoeira oferecidas em uma escola municipal durante um semestre letivo. Entrevistaram membros da instituição e coordenadoras do projeto para coletar as percepções sobre a proposta, que se mostraram intolerante diante da manifestação cultural diversa. Nesse mesmo sentido discriminatório, Assumpção e Agular (2019) apresentam narrativas de crianças e suas mães imigrantes frequentando escolas no Rio de Janeiro. As autoras usam as legislações garantindo a matrícula de crianças imigrantes como base para destacar que, por mais que a complexidade da diversidade cultural seja reconhecida pelos profissionais da escola, a exclusão continua sendo evidenciada pelo desconhecimento das especificidades culturais de ser um imigrante em terras brasileiras, gerando um distanciamento prático entre professor e aluno que compromete não só o ensino e aprendizagem como todo processo de inclusão no novo território cultural.

Essa segregação fundamentada pelo valor individualista, implicado na igualdade neoliberal que estaria suportando a discriminação, contrapõe-se a solidariedade necessária não só para reconhecer a diversidade presente no contexto escolar como, também, estudá-la nos moldes históricos que as explicam. Por isso, aponta-se para a necessidade de que a educação esteja focada nos direitos humanos, pois esses parecem direcionar soluções para tais problemas identificados nos moldes escolares tradicionais (CARDOSO, 2010). Nesse sentido, Capellini e Macena (2018) consultaram professores para levantamento de elementos da diversidade cultural em seu cotidiano em sala de aula. As autoras concluíram que a quantidade de dificuldades práticas relatadas pelos professores ao trabalhar com a diversidade cultural aponta que a temática – principalmente quanto aos assuntos gênero, sexualidade e religião – não é suficientemente trabalhada em seus currículos de formação.

O principal desafio da educação em direitos humanos, então, se dá na construção e propagação do respeito à dignidade humana, prevenindo que seu sentido seja distorcido ao reconhecer a necessidade de transformações socioeconômicas estruturando desigualdades e, portanto, exclusão e violências. Aponta-se o relativismo comumente implicado na noção de dignidade humana e direitos humanos, pois contradições podem, como nos conceitos de liberdade e igualdade liberal, gerar distorções. A dignidade humana, apontada por Cardoso (2010), seria a dignidade das diversas identidades compondo a sociedade brasileira. A *identidade*, sendo uma das primeiras construções apresentadas à criança pela família, faz-se essencial para direcionar a convivência entre o grupo de pessoas e assegurar o padrão de comportamento básico para a aprendizagem infantil. Entretanto, valorizar mais ou menos as diferentes identidades, depende de critérios morais que vão além do comum desconforto psicológico de uma criança ao se deparar com algo estranho à identidade já apresentada por seu contexto familiar. Desse modo, a diversidade tende a contrastar com a identidade.

Ao discutir as identidades propostas pelo contexto social contemporâneo, Coelho e Coelho (2015) se propuseram a conhecer a cultura do jovem estudante voltada, principalmente, a como lidar com a discriminação presente no ambiente escolar. Como resultados de observações diretas e diálogos com estudantes, foi constatado que a escola não parece perceber sua responsabilidade para fora do ambiente de sala de aula; ou seja, sua responsabilidade para com o currículo adjacente que permeia a cultura desenvolvida e praticada nas escolas. Ao se tratar das outras partes do ambiente escolar, a supervisão escolar fora da sala tende a não intervir de forma efetiva diante das diversas práticas discriminatórias observadas ou, então, intervir no sentido de repreender seus estudantes; denunciando a ausência da busca por entender e procurar soluções educativas para tais situações.

E, ao considerar a abrangência de elementos discriminatórios compondo identidades divergentes, Machado, Montenegro e Chinaglia (2019) descreveram a quase inexplorada prática da homofobia em onze capitais brasileiras por meio da análise de conteúdo de entrevistas e grupos focais com as comunidades escolares. Apontando a presença de comportamentos homofóbicos como indiscutível nos contextos estudados, foi concluído o despreparo profissional das escolas quanto ao trabalho com a diversidade sexual que, ao focar os aspectos biológicos do gênero e sexualidade humana, acaba por dividir as dimensões subjetivas compondo a realidade social.

Atentar-se às possibilidades de contradições e distorções entre as ideias socialmente disseminadas e a realidade em discurso direciona o objetivo deste estudo para verificar a opinião dos sujeitos das escolas sobre culturas inclusivas relacionadas à diversidade. Isto é, verificar as relações existentes ou não entre as respostas de estudantes, pais/responsáveis e equipe escolar diante da proposta de avaliar a diversidade em suas respectivas comunidades escolares.

## MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo com propósito de relacionar variáveis (GIL, 1994), realizado a partir do banco de dados constando aproximadamente 68.632 questionários respondidos por estudantes, pais/responsáveis e profissionais da equipe escolar de 75 escolas públicas, municipais e estaduais, de uma Comarca educacional pública no interior de São Paulo para que as comunidades escolares avaliassem suas próprias escolas.

A utilização de banco para armazenamento de dados é uma estratégia de sistematização que possibilita análises quali e quantitativas (GIL, 1994) e categorizações (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2018). Do citado banco de dados, foram selecionados 12.338 questionários decorrentes das 16 escolas públicas municipais. Dos 12.338 questionários, 4.561 foram respondidos por estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental, 2.270 por estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, 4.928 por pais/responsáveis e 579 por funcionários das equipes escolares (dentre eles, professores).

A coleta de dados decorreu do “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” de Booth e Ainscow (1998) traduzido por Santos (2012; 2015), que apresenta quatro questionários: (1) Indicadores, (2) A Escola do Meu Filho, (3) Minha Escola – Para Alunos Maiores e (4) Minha Escola – Para Alunos Menores.

Os (1) *Indicadores* foram organizados em três dimensões: Criando Culturas Inclusivas, Produzindo Políticas Inclusivas e Desenvolvendo Práticas Inclusivas. A primeira, apresenta questões que dizem respeito à edificação da comunidade e estabelecimento de valores inclusivos. A segunda, sobre o desenvolvimento de uma escola inclusiva e a organização do apoio à diversidade. E, por fim, a terceira, se debruça sobre a construção de currículos inclusivos e a organização da aprendizagem. As possibilidades de respostas foram estabelecidas em escala *Likert*: CONCORDO (demarcando um posicionamento favorável a afirmação apresentada), CONCORDO PARCIALMENTE (implicando em aspectos favoráveis e desfavoráveis a afirmação), DISCORDO (demonstrando posicionamento desfavorável a afirmação), MAIS INFORMAÇÕES (indicando necessidade de mais informações) ou NÃO RESPONDEU (quando a afirmação não foi respondida pelo participante).

A partir desses (1) *Indicadores*, construídos para serem respondidos pela equipe escolar, os outros três questionários foram adaptações para seus respectivos recortes: (2) pais/responsáveis, (3) estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental e (4) estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. E, dessa forma, a escala *Likert* foi adaptada para:

CONCORDO, CONCORDO PARCIALMENTE, DISCORDO e NÃO RESPONDEU. Para os estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, as possibilidades de respostas foram adaptadas para três expressões faciais indicando: alegria ☺, neutralidade ☹ e, por último, tristeza ☹.

O presente estudo analisa uma das temáticas contempladas em diversas afirmações dos questionários: a diversidade. Para tanto, foram selecionadas as afirmações condizentes apenas com a temática diversidade, diante ao valor da *tolerância*. O Tabela 1 descreve os conteúdos considerados para a seleção das afirmações relacionadas ao valor *tolerância*:

**Tabela 1: Afirmações relacionadas ao valor *tolerância*.**

QUESTIONÁRIO*	Nº DA AFIRMAÇÃO	CONTEÚDO DA AFIRMAÇÃO
Estudantes de 1º ao 2º ano EF	Questão 11	Os alunos não apanham e não são xingados na escola.
	Questão 20	Os profissionais se interessam em ouvir minhas ideias.
Estudantes de 3º ao 9º ano EF	Questão 11	Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo.
	Questão 12	É bom ter alunos de diferentes origens.
	Questão 25	Você é respeitado seja qual for sua cor de pele.
	Questão 26	Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma.
	Questão 27	Os alunos não discriminam os outros por causa do que vestem.
	Questão 28	Meninos e meninas se dão bem.
Equipe escolar	Questão 29	Ser gay ou lésbica é visto como uma parte comum da vida.
	Dimensão A1, Questão 8	Adultos e alunos são responsivos a uma variedade de modos de gênero.
	Dimensão A2, Questão 5	A escola combate todas as formas de discriminação.
	Dimensão B2, Questão 1	Todas as formas de apoio são coordenadas.
Pais/responsáveis	Questão 10	Meninos e meninas se dão bem.
	Questão 12	É bom haver crianças de diferentes origens na escola.
	Questão 20	Meninos e meninas se dão bem.
	Questão 21	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele, religião ou sua opção sexual.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Posteriormente, foi descrita a frequência relativa das respostas de cada agrupamento respondente (estudantes, pais/responsáveis e equipe escolar). As porcentagens da frequência

relativa foram calculadas a partir de três possibilidades de resposta: concordância (CONCORDO e CONCORDO PARCIALMENTE), discordância (DISCORDO) e ausência de resposta (NÃO RESPONDEU e MAIS INFORMAÇÕES) por cada agrupamento em relação às afirmações concernentes ao valor *tolerância*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se o maior índice de concordância com as afirmações expostas no Tabela 1 sendo referente a avaliação de pais/responsáveis (92,38%), a equipe escolar seguiu ainda positiva (85,62%) enquanto os estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental (85,48%) e estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental (84,19%) apresentaram a uma variação do índice um pouco mais baixa. Pode-se apontar essa pouca variação nas porcentagens de discordância entre pais/responsáveis (2,71%) e equipe escolar (3,04%). Seu maior índice foi na avaliação dos estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental (11,35%), seguindo pela expressividade da avaliação dos estudantes do primeiro ao segundo ano do ensino fundamental (8,30%). Por sua vez, a maior ausência de resposta foi quanto a equipe escolar (11,34%), depois, estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental (7,51%), pais/responsáveis (4,91%) e estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental (3,18%). Na Tabela 2, descreve-se as porcentagens de respostas de cada segmento com relação ao valor *tolerância*:

**Tabela 2: Porcentagens de respostas de cada segmento com relação ao valor *tolerância*.**

QUESTIONÁRIO*	CONCORDO	DISCORDO	NÃO RESPONDEU
Equipe escolar	85,62%	3,04%	11,34%
Pais/responsáveis	92,38%	2,71%	4,91%
Alunos de 3º ao 9º ano EF	85,48%	11,35%	3,18%
Alunos de 1º e 2º ano EF	84,19%	8,30%	7,51%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Com base na Tabela 2, seria possível inferir que as comunidades escolares questionadas avaliam que os critérios de *tolerância* estão presentes nas relações escolares e, portanto, cumprem critérios de inclusão. Entretanto, analisa-se cuidadosamente os resultados, mesmo que positivos, para apontar as variações de respostas entre estudantes e pais/responsáveis junto a equipe escolar, sugerindo uma diferença de percepção da realidade que compartilham. Pela ordem dos segmentos da discussão, faz-se possível inferir que a comunidade escolar tende a responder às afirmações fundamentadas no que os segmentos respondentes respectivamente acreditam ser o correto diante a uma moral dominante dentro e fora do contexto da escola.

Para isso, propõe-se um debate entre os dados da Tabela 2, seus respectivos segmentos respondentes e as temáticas apresentadas pelas afirmações no Tabela 1. Inicia-se pelos pais/responsáveis ao considerar as responsabilidades e funções compreendidas como sendo da família que tentem a refletir na realidade compartilhada – ou não – pela comunidade escolar. Em seguida, dados sobre a percepção e atitudes da equipe escolar no cotidiano educacional brasileiro incrementaram a discussão de seus índices expostos na Tabela 2. E, por fim, pesquisas sobre as

relações entre estudantes do ensino fundamental complementam o questionamento quanto a qualidade da presença da *tolerância* no contexto escolar.

A maior porcentagem de concordância foi assinalada pelos pais/responsáveis. Por outro lado, esse dado dialoga com o de Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) que, por meio da aplicação de questionários, buscou expor as visões da família para com suas escolas municipais. Os autores concluíram que, para a família, a escola apresenta uma hierarquia estabelecida socialmente em que a instituição tende a tentar direcionar as possíveis ações familiares. A vergonha por não acompanharem os deveres escolares de suas crianças estão entre as justificativas de famílias que são comumente responsabilizadas como negligentes diante a expectativa de uma participação escolar a qual, por ser interdependente a condições socioeconômicas, pode estar mais próxima ou distante dos padrões apresentados por tais direcionamentos escolares.

Portanto, antes de validar a alta porcentagem de concordância dos pais/responsáveis às afirmações sobre *tolerância*, começa-se a perceber a relevância de se questionar qual o real nível de participação do segmento respondente no cotidiano escolar. Afinal, quanto à participação familiar no contexto educacional, aproveita-se os conteúdos sobre manifestação religiosa nas afirmações do Tabela 1 para complementar a discussão sobre inserção de elementos culturais representativos de outras populações na educação. O artigo de Gonçalves e Pereira (2017) expõe relatos em que a família foi especificamente citada como um dos agentes disseminadores na relação simplista entre a capoeira e a origem africana de religiosidades consideradas antagônicas ao cristianismo, descartando-a como uma prática esportiva e a desvalorizando culturalmente. A sutileza nos moldes das discriminações raciais também esteve presente em relatos de mães de crianças imigrantes que destacam insatisfações para com a forma como são tratadas em decorrência das queixas de profissionais relacionadas ao desenvolvimento dos filhos (ASSUMPCÃO; AGULAR, 2019).

As discriminações referentes à diversidade sexual foram exemplificadas pelo posicionamento repressivo da família diante do trabalho com as dimensões da sexualidade, de acordo com relatos de professores. A proposta de apresentar informações, até mesmo sobre as questões fisiológicas da sexualidade são comumente compreendidas pelos pais/responsáveis como uma forma de instigar a prática precoce de relações sexuais, citando princípios da religiosidade cristã como justificativa para o apagamento do assunto (MACHADO; MONTENEGRO; CHINAGLIA, 2019).

Ao se comparar os dados da Tabela 2 às pesquisas sobre a presença familiar no cotidiano escolar, embora este estudo não tenha aferido tal questão, não é raro pais/responsáveis apresentarem valores e comportamentos da prática intolerante ao mesmo tempo que tendem a avaliar seus ambientes como tolerantes. Por isso, ao interpretar os índices positivos na avaliação de pais/responsáveis, salientam-se as várias possibilidades de apagamento da diversidade cultural pelos mecanismos de manutenção presentes não necessariamente só dentro da escola, gerando e alimentando certas distorções entre ações e seus significados.

Em diálogo com essa “desconexão” entre pais/responsáveis e escola, destaca-se que o maior índice de ausência de resposta aos questionários foi referente à equipe escolar, também ocupando o segundo maior índice de concordância com as afirmações do Tabela 1. Com os profissionais da escola sendo o público-alvo de outras pesquisas, Machado, Montenegro e Chinaglia (2019) também apontam que aspectos culturais e identitários da sexualidade não são somente barrados pelas famílias, também sendo desconsiderados pela equipe escolar. Os autores denunciam, inclusive, a ausência de qualquer menção direta de relações entre papéis de gênero e suas formas de expressão, implicando na falta de articulação entre identidades presentes no contexto escolar.

Ao investigar papéis de gênero e suas possíveis determinações sociais, Knoblauch e Penna (2016) entrevistaram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para explorar a socialização diante da relação entre identificar-se como mulher e escolher ser professora. Os autores exploram as características levantadas sobre as qualidades de uma professora indicando o protagonismo do cuidado nos relatos. Afirma-se o histórico papel da mulher na educação diante aos relatos quanto a responsabilidade afetiva, compreendida como feminina, sendo a justificativa naturalizando a “vocação” necessária à profissão.

Assim, ao considerar os dados sobre a ausência de discursos abrangendo a subjetividade da diversidade sexual e identitária, também expostas no Tabela 1, junto a visão determinista ainda presente quanto as manifestações de sexualidade e gênero, as chances de se avaliar as relações do ambiente escolar como tolerantes deveriam diminuir significativamente.

Ainda relacionada a forma de se compreender a própria profissão, Lacerda (2015) ampliou a proposta ao analisar a reportagem de nome “Com medo dos alunos”, publicada no ano de 2005, junto a entrevistas para elucidar como professores percebem as características da juventude brasileira. Nas falas, os professores apresentaram o repetitivo movimento de considerar suas experiências particulares como certas e universais, legitimando-as como sendo o ideal de experiência de todos, afirmando um discurso que desconecta a realidade de seu momento histórico – o que, novamente, não parece característico de uma abordagem tolerante.

Faz-se preciso esclarecer que as reclamações dos professores, apontadas por Lacerda (2015), têm sustentação na atual estrutura social comprovando a baixa qualidade de vida na profissão. Mas, por outro lado, o ato de reclamar constantemente acaba por evidenciar a imobilidade dos profissionais diante da própria insatisfação. Consequentemente, observa-se o aumento da frequência de se colocar o estudante e sua família como responsáveis absolutos pelo fracasso escolar.

Os índices de concordância dos pais/responsáveis e da equipe escolar fortalecem o argumento de que os sentidos dos valores implicados nas definições e práticas da *tolerância* tendem a serem produtos de uma educação moral que faz parte da escolarização. Isto, por si só, já confirmaria uma certa carência na formação de professores, mas se têm outros exemplos concretos da problemática. Menegotto e Machado (2018) entrevistaram professores do ensino fundamental para descrever o papel da escola diante ao *bullying*, vindo a ser um fenômeno social diretamente ligado a *tolerância*. Os autores apontaram, novamente, para a falta de instrumentalização e orientações aos profissionais da escola. A punição do estudante agressor foi levantada como consequência imediata da violência ao salientar o surgimento do *bullying* como consequência da queda da autoridade docente.

Nesse sentido, o preparo profissional se faz de suma relevância ao se considerar que práticas escolares que poderiam colaborar para uma análise profunda de conteúdos discriminatórios encontram dificuldades de execução diante dos significados de caráter absoluto legitimados por profissionais dentro da escola, como salienta Rodrigues (2016) ao buscar integrar a estética indígena ao conteúdo escolar da região de Tocantinópolis. Como resultado, o autor não só apontou a necessidade de desconstruir as caricatas representações indígenas para que a população nativa seja inclusa nas discussões sobre os grupos sociais brasileiros, mas, também, a insuficiência dos materiais didáticos com relação a diversidade cultural.

Esses dados complementam os resultados de Lacerda (2015) e podem endossar a ausência de respostas aos questionários como um índice de despreparo profissional para com a diversidade cultural que precisa ser, principalmente, praticada (CAPELLINI; MACENA, 2018). Capellini e Macena (2018), complementam os autores supracitados ao concluírem que os professores

majoritariamente admitem a expressividade da diversidade cultural nas identidades dos estudantes. E, por mais que a diversidade cultural esteja inclusa na formação de professores, a quantidade de dificuldades relatadas pelos mesmos quanto a aplicação das teorias conclui que a temática – com ênfase em gênero, sexualidade e religião – não é suficientemente trabalhada em seus currículos.

A ausência de representatividade cultural em materiais didáticos, a explicação de práticas discriminatórias como produto da desobediência a autoridade e práticas punitivas diante a uma aparente busca pela ordem, bem como as já discutidas definições do estudante indesejado, faz questionar a qualidade da *tolerância* presente nessa “ordem” desejada.

Porém, os profissionais da escola não são os únicos com dificuldades em lidar com o divergente, já que os estudantes do terceiro ao nono ano do ensino fundamental e do primeiro e segundo ano do ensino fundamental obtiveram, respectivamente, o maior e segundo maior índice de discordância entre os segmentos respondentes. Isto seria suficiente para questionar os motivos do distanciamento entre a percepção de pais/responsáveis e equipe escolar das dos estudantes respondentes. Afinal, enquanto os estudantes – principalmente do terceiro ao nono ano do ensino fundamental – estão discordando de algumas das afirmações do Tabela 1, os pais/responsáveis estão concordando e a equipe escolar pode não estar respondendo.

Sobre o *bullying* direcionado aos estudantes imigrantes, a xenofobia é destacada como sendo um dos substanciais conteúdos manifestados por estereótipos, além da compreensão de que esses estudantes não pertencem em seu novo território (ASSUMPCÃO; AGULAR, 2019). Coelho e Coelho (2015) constataram que os anos do ensino fundamental tendem a enxergar o diferente como causador de desconfortos e desconfianças. A aparência física e orientação sexual foram elencadas pelos próprios estudantes como as principais causas de preconceitos, tendo agressões verbais como recorrentes formas de interação. Em seguida, discriminações quanto ao gênero feminino, raça, conteúdos religiosos e formas de se vestir foram respectivamente elencadas na ordem de conteúdos no centro de relações que, novamente, não parecem mais tolerantes que intolerantes.

Por isso, mesmo diante às respostas quantitativamente positivas sobre a presença da diversidade, não se pode deduzir os impactos da *tolerância* nos cotidianos escolares avaliados. A necessidade de compreender como tais segmentos respondentes compreendem o que estão afirmando aumenta. Afinal, Cardoso (2010) exemplifica essas possibilidades de distorção de sentidos em um sistema em que as ações individuais são isoladas dos contextos historicamente desiguais em que estão inseridas. E a violência social que ataca a diversidade se faz facilmente não reconhecida nos cotidianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade escolar da educação municipal de uma cidade do interior paulista avaliou suas relações sociais como positivas pela presença da *tolerância* em seu cotidiano. Porém, a discussão com a literatura questionou a aplicabilidade de tais resultados diante das evidências caracterizando a realidade social brasileira. Infere-se que a comunidade pode ter respondido tendo como base aquilo que acredita ser o moralmente correto a se responder. E, expondo a existência de possíveis contradições no campo da compreensão de valores e diversidade de culturas, compreender como a comunidade escolar avalia seus níveis de *tolerância* se mostra de extrema relevância diante a construção de uma educação baseada em direitos humanos.

Dar destaque à diversidade cultural seria disponibilizar reais espaços para manifestação de liberdades, igualdades, desigualdades e identidades dos diversos grupos existentes no contexto

educacional que, por sua vez, convivem nos vários campos integrados da sociedade. Denunciar discriminações e a superficialidade de seus motivos, a experiência das populações formadoras da sociedade nacional, brechas do despreparo profissional e as outras ações em que a *tolerância* toma protagonismo compõe o movimento de contestar as distorções implicadas em discursos de convencimento.

Precisa-se admitir as limitações de um estudo em que se utiliza questionários fechados como instrumento de coleta de dados devido sua dependência de elementos como alfabetização e interpretação que podem excluir determinados grupos sem a oportunidade de obter os motivos pelos quais a resposta foi selecionada. Por isso, sugere-se entrevistas amostrais com cada segmento respondente para demonstrar quais as especificidades contidas nas concordâncias e discordâncias, sugerindo exemplos de seu cotidiano e, assim, complementar a coleta de quais são os sentidos aplicados pela comunidade escolar aos valores investigados. E, assim, qualificar os significados dos dados quantitativos levantados pelos questionários aplicados nesta pesquisa.

Entretanto, o presente estudo foi importante para iniciar a verificação dos modos de materialização da cultura nas relações cotidianas da comunidade escolar. E, diante das dificuldades culturais evidenciadas por pesquisas no contexto educacional, contribui para demonstrar a necessidade de investigações sobre os papéis culturais na mudança concomitante de práticas e políticas educacionais que visam a inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 2007, p. 961-962.
- ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?, Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun., 2017.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Religião e educação: o posicionamento das igrejas cristãs em relação às questões dos negros no Brasil. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 50-68, set./dez., 2017.
- ASSUMPCÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. Revista Iberoamericana de Educación, v. 81, n. 1, p. 167-188, set., 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument)>. Data de acesso: 07 de Novembro de 2019.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Santos, Mônica Pereira. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE), 3a edição, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>.
- CAMPOS, Vivian.; SILVA, André Luiz da; SILVA, Douglas Rodrigues da. A formação do povo brasileiro e o reconhecimento efetivo da diversidade: Cultura, educação e ações afirmativas em prol de uma sociedade reflexiva. Revista Acadêmica Magistro, v. 1, n. 15, 2017.

- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M. S. S. MARANHE, E. A. (org.). Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania. Bauru: UNESP, v. 2, 2009, p. 65-100.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MACENA, Janaina de Oliveira. O. Princípios Para Uma Abordagem Intercultural na Perspectiva Inclusiva em Educação. In: ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. (orgs.). Cadernos de Docência na Educação Básica VI: Relação Teoria e Prática Contribuições Para a Educação Básica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 64-75.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma educação na diversidade. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento; RINALDI, Renata Portela; DAMATTA, Roberto; CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. (orgs.). Diversidade e cultura inclusiva, 2010, p. 10-30.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 1-20.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles. São Paulo: Cia das Letras, 2002, p. 130-427.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía.; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 32-53, dez., 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. A proposta do Programa Mais Educação para introdução da capoeira na escola: reflexões sobre as possibilidades e limites do trabalho com a cultura afro-brasileira no espaço escolar. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 34, p. 280-296, 2017.
- KNOBLAUCH, Adriane; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão. Educação, Porto Alegre, v. 39, p. 86-95, dez., 2016.
- LACERDA, Miriam Pires Corrêa. Juventudes e Escola Básica. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 51-56, out., 2015.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kobengele. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 185-204, 2005.
- MACHADO, Frederico Viana; MONTENEGRO, Margarida Diaz; CHINAGLIA, Magda Loureiro Motta. “Alunos são todos iguais, não têm sexo:” análise das práticas de educação sexual e o enfrentamento à homofobia nas escolas. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 24, n. 3, p. 125-140, 2019.
- MAKAZHANOVA, Zhuldyz Maksutovna; BATAYEVA, Froza Asanovna; BRATAYEVA, Assiya Amangeldinovna; MAVRINA, Irina Andreevna. Characteristic features of developing multiculturalism as a students’ personality trait and the basis of positive intercultural relations in the context of modern education. Science for Education Today, n. 4, v. 9, p. 231-246, 2019.
- MARTINS, Jander Fernandes; WINGERT, Vitória Duarte. A intolerância religiosa como tentáculo do racismo e preconceito contra a cultura de matriz africana. Revista Espaço Acadêmico, n. 214, p. 78-87, mar., 2019.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; MACHADO, Isadora. Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, jan./abr., 2018.

MENEZES, Maria de Fátima Lopes; JESUS, Maria Auxiliadora Machado; SANTOS, Lenalda Dias. LINGUAGEM E CULTURA DE PAZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS. In.: Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional, Sergipe, Estado, Escola e Sociedade na Perspectiva de Internacionalização. 2016.

RODRIGUES, Wallace. O AMBIENTE ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO CULTURAL INDÍGENA. *Revista Periferia*, v. 8, n. 1, p. 106-122, jan./jul., 2016.

SANTOS, Mônica Pereira. As Contribuições do index para a inclusão na formação continuada de professores. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*, v. 2, n. 1, p. 89-102, jan./jun., 2015.

SILVA, Joseane de Almeida; SILVA, Márcia Viana; MALAQUIAS, Kildere Mendes. OS DESAFIOS DE SE COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E SUAS IMPLICÂNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS. In: Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade, 2018, Anais do I Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade. 2018.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz Teresinha Daudt. Banco de dados em pesquisa qualitativa: uma análise a partir da revista *O Pequeno Luterano*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-21, 2018.

XIMENES, Salomão Barros. Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica. 428 páginas. Tese Doutorado, Direito do Estado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

*Submetido em julho de 2020*  
*Aprovado em outubro de 2020*

#### **Informações das autoras**

Marina Ramos Coiado  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
mr.coiado@unesp.br  
<https://orcid.org/0000-0002-8346-9650>  
<http://lattes.cnpq.br/3685852490792578>

Dr<sup>a</sup> Verônica Lima dos Reis  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
<https://orcid.org/0000-0003-0681-0015>  
<http://lattes.cnpq.br/3355970204100920>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
<https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>  
<http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>