



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM DANÇA

UIBIRAN TAVARES DA SILVA

**A RELAÇÃO DA DANÇA COM A INCLUSÃO SOCIAL DENTRO DO
PROJETO CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ**

MACEIÓ - AL

2021

UIBIRAN TAVARES DA SILVA

**A RELAÇÃO DA DANÇA COM A INCLUSÃO SOCIAL DENTRO DO
PROJETO CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para a obtenção do Grau de
Licenciado em Dança.

Orientadora: Prof.^a Ms.^a Noemi Loureiro

MACEIÓ - AL

2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586r Silva, Uibiran Tavares da.
A relação da dança com a inclusão social dentro do Projeto Construindo uma
Cultura de Paz / Uibiran Tavares da Silva. – 2021.
58 f.

Orientadora: Noemi Loureiro.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Dança) – Universidade Federal
de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Maceió, 2020.

Bibliografia: f.55-56.

Apêndice: f. 57-58.

1. Políticas públicas em educação. 2. Cultura. 3. Dança. I. Título.

CDU: 793.3:316.72/.74

Ata de Defesa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC
(VIRTUAL)

Aos 02 dias do mês de setembro do ano de 2021 às 14:00 horas, realizou-se em Videoconferência pela Plataforma MEET, a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “A RELAÇÃO DA DANÇA COM A INCLUSÃO SOCIAL, DENTRO DO PROJETO CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ”, do aluno do Curso de Licenciatura em Dança Uibiran Tavares da Silva, matrícula nº 16110693 do Curso de Licenciatura em Dança como parte dos requisitos para conclusão do Curso. A Banca composta por: Professora Mestra Noemi Mello Loureiro Lima - Orientadora; a Professora Doutora Joana Pinto Wildhagen – 1º Membro e a Professora Mestra Isabelle Pitta Ramos Rocha Suplente, após arguir o aluno deliberou: Aprovar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, atribuindo-lhe nota 10,00 (dez inteiros). Observações: O aluno deverá junto ao Orientador observar as considerações propostas nos pareceres emitidos pelos integrantes da Banca Examinadora para ajustes no referido trabalho de Conclusão de Curso e, posteriormente, ser entregue à Coordenação do Curso para os devidos encaminhamentos, no prazo máximo de até (30) trintadias.

Assinatura dos componentes da banca:

Documento assinado digitalmente
 Noemi Mello Loureiro Lima
Data: 20/09/2021 23:50:08-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^a Mestra Noemi Mello Loureiro Lima - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 Joana Pinto Wildhagen
Data: 21/09/2021 07:27:09-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^a Doutora Joana Pinto Wildhagen – 1º Membro

Prof^a Mestra Isabelle Pitta Ramos Rocha - Suplente

Documento assinado digitalmente
 Isabelle Pitta Ramos Rocha
Data: 21/09/2021 00:04:28-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

AGRADECIMENTOS

Minha palavra inicial de gratidão é para Deus, por ter confiado a mim, a missão de ser professor, de poder espalhar a arte do movimento, por permitir que a minha maior paixão fosse minha profissão. E, principalmente, por ter me dado a fé e persistência para enfrentar os desafios da vida acadêmica.

Minha gratidão aos meus familiares, amigos e colegas de classe, por ter acreditado, confiado e sempre ter ajudado na construção da minha vida profissional. Destaco o amigo e parceiro de trabalho Luiz Inácio Ferreira Júnior, pessoa que me ajudou diretamente em minha pesquisa e nos estudos das políticas públicas.

Agradeço a todos os professores que compõe o corpo docente do Curso de Licenciatura em Dança, a eles toda minha gratidão, respeito e admiração. Em especial, destaco a minha professora e orientadora Noemi Loureiro, por ter visto em mim a competência em ser um professor e pesquisador da dança, e por cada palavra de ensinamento e encorajamento.

Finalizo agradecendo a Universidade Federal, por nos proporcionar o estudo das artes. Obrigado pelo o espaço, voz e vez. Gratidão!

RESUMO

Esse trabalho propõe construir reflexões sobre as formas de inclusão social e combate à violência dentro da escola, através de atividades culturais, trazendo referências que alimentam a prática das políticas públicas sociais e educacionais, nos permitindo refletir sobre as leis que cercam o campo da educação. Para isto, discorre sobre as políticas públicas de inclusão e aplicação delas no Projeto Construindo uma Cultura de Paz nas escolas municipais de Campo Alegre AL, visando combater a violência e indisciplina. Esta pesquisa tem um perfil qualitativo, dividida em capítulos. O primeiro capítulo traz teóricos que falam sobre o que é inclusão social. O segundo capítulo é uma abordagem sobre as políticas públicas de inclusão social e educacional. E o terceiro e último capítulo discorremos sobre a aplicação das políticas públicas no Projeto Construindo uma Cultura de Paz. A secretaria municipal de Educação e Cultura Investe fortemente no grupo de dança atuante dentro do Projeto, acreditando que a dança enquanto política de inclusão é um dos caminhos no combate à desigualdade, violência e fortalecimento da cultura no ambiente escolar.

Palavras chaves: Políticas públicas, Educação, Inclusão Social, Cultura.

ABSTRACT

This work proposes to build reflections on the forms of social inclusion and combating violence within the school, through cultural activities, bringing references that feed the practice of public social and educational policies, allowing us to reflect on the laws that surround the field of education. For this, it discusses the public policies of inclusion and application of them in the Project Building a Culture of Peace in the municipal schools of Campo Alegre AL, aiming to combat violence and indiscipline. This research has a qualitative profile, divided into chapters. The first chapter brings theorists who talk about what social inclusion is. The second chapter is an approach on public policies for social and educational inclusion. And the third and last chapter discusses the application of public policies in the Project Building a Culture of Peace. The municipal education and culture secretariat invests heavily in the dance group active within the Project, believing that dance as an inclusion policy is one of the paths in the fight against inequality, violence and strengthening of culture in the school environment.

Keywords: Public policies, Education, Social Inclusion, Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tabela das cidades brasileiras com maior número de pessoas em situação de rua.....	26
Figura 2 – Tabela das Instituições de ensino em Campo Alegre	35
Figura 3 - Tabela da porcentagem de violência nas instituições de Campo Alegre	38
Figura 4 - Gráfico 1: Frequência de casos de violência nas Instituições de Ensino.....	38
Figura 4 – Gráfico 2: Medidas disciplinares	39
Figura 5 - Gráfico 3: Fatores que tem levado os educandos a praticarem violência.....	40
Figura 6 - Gráfico 4: Frequência com que os relatos ocorrem	42
Figura 7 – Gráfico 5 – Dados gerais dos tipos de violência	55

SUMÁRIO:

1	Introdução	9
2	O que é inclusão social?	12
2.1	Políticas Públicas: Leis que defendem a inclusão social no campo da educação	13
	Lei 13.146 / 2015 Lei Brasileira de Inclusão	16
2.1.1	O público surdo	17
2.1.2	Políticas públicas para surdos	19
	Lei 10.436 – Lei de Libras	19
2.2	O Público LGBTQIA+	20
	2.2.1 A sigla LGBTQIA+.....	21
	2.2.2 Políticas públicas para a população LGBTQIA+.....	22
2.3	População em situação de rua	23
	Tabela 1	24
	2.3.1 Políticas públicas para pessoas em situação de rua	25
2.4	População preta	26
	2.4.1 Políticas públicas para o público preto	26
3.	Projeto Construindo uma Cultura de Paz	28
4.1	Atuação no projeto	31
4.2	Relatos de casos.....	33
	Tabela 2.....	34
	Gráfico 1 - Frequência de casos de violência nas Instituições de Ensino	36
	Tabela 3.....	36
	Gráfico 2: Medidas disciplinares	37
	Gráfico 3: Fatores que tem levado os educandos a praticarem violência	38
	Gráfico 4: Frequência com que os relatos ocorrem	39
4.3	DIAGNÓSTICO POR INSTITUIÇÃO DA REDE.....	39
	4.3.1 Escola Municipal de Ens. Fund. Monsenhor Hidelbrando Veríssimo Guimarães	39
	4.3.2 Escola Municipal de Educação Básica Miguel Matias	41
	4.3.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Felizardo Souza Lima	42
	4.3.4 Escola de Ens. Fund. Pedro de Oliveira Santos	43
	4.3.5 Escola Municipal de Ens. Infantil e Fund. João Fernandes V. Filho.....	43

4.3.6 Escola Municipal de Ens. Fund. Profª Zenóbia Ferreira da Silva	44
4.3.7 Escola Municipal de Ens. Infantil e Ens. Fund. Cícero Mizael dos Santos	46
4.3.8 Escola Municipal de Tempo Integral Olival Tenório Costa Neto	46
4.3.9 Escola Municipal de Tempo Integral Senador Rui Palmeira	48
4.3.10 Escola Municipal de Tempo Integral Elita Tenório Maia	49
4.3.11 Centro de Educação Infantil Profª Maria José V da Costa Silva	49
4.3.12 Centro de Educação Infantil Profª Maria Valcira de Medeiros	50
4.3.13 Centro de Educação Infantil Lizete Alves Ferreira.....	50
4.3.14 Centro de Educação Infantil Profª Cícera Marinho de Melo.....	51
GRÁFICO 5: Dados gerais dos tipos de violência.....	51
5.0 Considerações finais	52
6.0 Referências Bibliográficas	55
Apêndice	57

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem um histórico de desigualdade social cujo padrão de desenvolvimento excludente é notório. As discriminações em relação a raça, etnia, gênero e orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam aos indivíduos o direito de cidadania. A Igualdade entre os gêneros é uma questão de direitos humanos e uma condição de inclusão social, sendo igualmente um requisito necessário e fundamental para a igualdade entre todos. A igualdade de gênero exige que, numa sociedade, homens e mulheres desfrutem das mesmas oportunidades, rendimentos, direitos e obrigações em todas as áreas.

No campo da educação, cabe destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2001). Com a finalidade de dar norte aos currículos do ensino fundamental e médio no Brasil, eles possuem representação ímpar em relação à inclusão na perspectiva de gênero e sexualidade na educação, pois colocam a pluralidade cultural e a sexualidade como temas transversais, devendo ser trabalhados juntamente com todos os conteúdos curriculares.

A educação enquanto direito de todos deve privilegiar valores de convívio entre os sujeitos, independentemente das limitações ou especificidades de cada um. Sendo sua função acolher e garantir acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. Quando se pensa na educação formal enquanto local de socialização do conhecimento e do preparo para a vida cidadã. Deve-se levar em consideração a influência de seu papel na vida dos educandos. Assim, a escola deve ser um espaço que oportunize também compreender a história da sexualidade, os mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual construídos ao longo do tempo e, assim, reconstruir o saber e as formas de ser, preservando e respeitando a individualidade e a diversidade entre os sujeitos.

A dança enquanto política pública social, faz parte de um grande movimento pela melhoria do ensino, e o primeiro passo pra que isso de fato aconteça é olhando a educação com outros olhos. É preciso entender que a dança não é apenas para ser utilizada nos eventos festivos da escola, mas em

todo o ano letivo, como política pública que promove a inclusão social. Embora atualmente alguns aspectos da dança sejam mais conhecidos e utilizados, uma das maiores barreiras para inclusão da dança na escola seja ainda o preconceito. Geralmente o preconceito é gerado por falta de informação, e até mesmo por insegurança por parte das pessoas, o ser humano tende a temer aquilo que não conhece. É por esse motivo que a inclusão da dança como política pública nas escolas de ensino regular é tão importante, pois será introduzida de maneira mais natural e proveitosa.

Esta pesquisa segue o perfil qualitativo, com dados bibliográficos, tendo como metodologia a elaboração e aplicação de questionário semi estruturado, aplicado presencialmente nas escolas, com os professores da Rede Municipal de ensino de Campo Alegre.

Para a construção deste trabalho, dividimos em três capítulos assim definidos; No primeiro capítulo, abordamos sobre o que é a inclusão social, trazendo como aporte os teóricos: Hendrik Lorentz, contextualizando o que é a inclusão social; Émile Durkheim, falando sobre a educação como primeira ferramenta para a inclusão social; Romeu Sasaki, pai da inclusão no Brasil; Leonelli, conceituando a inclusão social como o pertencimento de grupos na sociedade; Ana Paula Trindade de Albuquerque, falando sobre ludicidade e arte no trabalho de ONGS; Gabriele Crisciote, com a relação entre os saberes e práticas da inclusão e Rosana Henriger, analisando as principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil.

No segundo capítulo, abordamos as políticas públicas de inclusão, onde trouxemos como aporte os teóricos: Claudia Grabois, com as Leis e documentos de inclusão no Brasil; Luiz Melo et al, dialogando sobre as políticas públicas para a população LGBT no Brasil; Fátima Abdalah Nascimento com os saberes e prática da inclusão; Elisama de Almeida, abordando sobre a inclusão de crianças com deficiências no ensino regular e as contribuições da família e do serviço social; Michelle Cardoso dos Santos, falando sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho; Ricardo da Silva, contextualizando sobre os educadores sociais de rua; Fabrício Santos Dias de Abreu, abordando sobre homossexualidade, sexo e relações afetivas

interpessoais em sujeitos surdos; Vera Lúcia Santiago, com a proposta de um modelo de legendagem para surdos no Brasil e Regina Facchini, com estudos sobre gays, gênero e sexualidade.

No terceiro capítulo, contextualizaremos sobre o combate à violência nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Alegre, trazendo dados dos mais variados tipos de violência presentes nas 22 Instituições de ensino, destacando também a importância da dança enquanto política pública de inclusão nas escolas municipais. Os dados de violência apresentados neste capítulo foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre em 2020, dialogando sobre a violência no espaço escolar, fatores que levam os alunos a praticarem violência e como podemos combater a violência através das artes, destacando a importância da cultura na escola, e trazendo a relação entre escola e pais.

CAPÍTULO 1

2 O que é inclusão social?

Etimologicamente o termo inclusão vem do latim *inclusionem*, que significa “ato de prender”. Pela visão da etimologia fica claro que inclusão tem o sentido de tirar alguém de um espaço para colocar em outro, que estava trancado a chave, ou seja, tem o senso de alteração de uma determinada situação. (LORENTZ, 2006, p. 96).

Inclusão social, trata-se de dar os mesmos direitos e oportunidades para todas as pessoas, independente de classe social, religiosa e de gênero. Incluir, vai muito além de estereótipos impostos pela sociedade, é entender que as oportunidades são para pessoas dentro de uma forma geral, não as separando por suas crenças, culturas ou condição aquisitiva.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA ressalta que direitos e deveres são para todos, dessa forma, desenvolvendo LEIS, abordando os mais diferentes públicos: Pessoas com deficiência física ou mental, pessoas excluídas por questões sexuais e gênero, e até mesmo pessoas com diferentes padrões aquisitivos.

A educação é o centro do desenvolvimento social. É a partir da educação que se faz a inclusão social, instrumentalizando o homem culturalmente, capacitando-o para transformações no aspecto físico, moral e intelectual. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade. Desse modo, educar para a sociedade significa preparar as crianças para as condições próprias de sua existência (Durkheim, 2013, p. 124-131).

Inclusão proporciona oportunidades para que se adquira habilidades e competências e ocupe, na sociedade, lugar como cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e promotor social ativo. Isso exige da escola e dos profissionais da educação preparo e constante aperfeiçoamento. Quando essa escola recebe indivíduos com necessidades educacionais especiais, ela reconhece e considera as diferenças nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, e enriquecesse o conhecimento do processo educacional.

Segundo cita Sasaki (2006), A inclusão é o processo pelo o qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com

necessidades especiais e, em paralelo as pessoas com deficiência preparam-se para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam em parcerias equacionar problemas decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Para incluir as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros.

Segundo Leonelli (2003), Inclusão social é o pertencimento de alguém ou um grupo numa sociedade e o reconhecimento desse pertencimento pelos demais membros da sociedade. A condição de inclusão pode ser considerada como inserção social (a capacidade de pessoas ou grupos de produzir e consumir bens materiais ou culturais); e integração social (pertencimento as redes de relações constitucionais e sociais).

Com base em todos os conceitos de diferentes autores, entende-se que a educação é o ponto chave para o desenvolvimento e execução da inclusão social, independente de setor ou área de atuação. A inclusão social cabe em todos os lugares. Ser incluso é ter autonomia sobre escolhas, ocupar espaços que são destinados para pessoas, independente de raça, gênero ou padrão aquisitivo. Quando enxergamos o outro como pessoa, capaz de exercer seus direitos e deveres, entendemos que inclusão dialoga diretamente com aceitação e respeito, sabendo que cada pessoa tem seu espaço e suas ideologias. Ser ouvido e respeitado, é ser incluso.

CAPÍTULO 2

2.1 Políticas Públicas: Leis que defendem a inclusão social no campo da educação.

A educação brasileira em seu processo histórico conta com mais de 20 leis que aborda a inclusão social no sistema educacional, onde, a educação inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis. Em meio a tantas discussões, buscando qualidade e equidade na educação para todos, em janeiro de 2001, a Lei Federal nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação, objetivando

melhorar a execução da inclusão social na educação, porém, na educação brasileira já existia um processo histórico de leis referente a educação inclusiva:

1961 – Lei Nº 4.024. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

1971 – Lei Nº 5.692. A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil

1988 – Constituição federal. O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita.

1989 – Lei Nº 7.853. A lei dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.

1990 – Lei Nº 8.069. Garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência.

1996 – Lei Nº 9.394. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial.

1999 – Decreto Nº 3.298. O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

2001 – Lei Nº 10.172. O Plano Nacional de Educação (PNE)

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2. institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2002 – Lei Nº 10.436/02. Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) O PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade

das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07. Destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil

2008 – Decreto Nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB. O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado na Educação Básica.

2011 - Decreto Nº 7.611. Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.

2012 – Lei nº 12.764. A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE). O acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

2019 - Decreto Nº 9.465. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Entre tantas discussões, destaco a **LEI 13.146/2015 (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO)**.

Lei 13.146 / 2015 Lei Brasileira de Inclusão

A Lei Brasileira de Inclusão aprovada em 2015, trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. A lei aborda o acesso a educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

A semente LBI (Lei Brasileira de Inclusão) foi lançada no congresso nacional em 2005, pelo deputado federal Paulo Paim, no Senado, ele como representante da proposta resultou na aprovação da lei 13.146 / 2015. A LBI foi um grande avanço visando beneficiar 45 milhões de brasileiros, afirmando a autonomia e capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

No campo da educação assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.

O preconceito sempre esteve presente na história da sociedade. Sua base constitui-se pelo medo ou receio das diferentes situações do seu dia-a-dia, além disso, o preconceito resulta da desinformação. Desse pensamento surge a discriminação, que é o preconceituoso de agredir um indivíduo. A importância da divulgação desse assunto deve-se ao fato de muitos praticarem involuntariamente ações preconceituosas e discriminativas. O preconceito na sociedade é mais corriqueiro e próximo da nossa realidade, por ser praticado por pessoas que não tem a noção das consequências.

A discriminação, por sua vez, realiza-se através de agressões físicas ou verbais que são muito mais abusivas e frequentes. Uma de minhas metas é alertar a todas as diferenças entre os conceitos e mostrar que muitos praticam ações involuntárias de preconceito e discriminação. Assim, a melhor solução é

conhecer antes de julgar, pois "não se deve julgar um livro pela capa", além do mais seu conteúdo pode ser melhor do que se imagina.

2.1.1 O público surdo

Segundo Crisciotti (2006), a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

É importante perceber a identidade do público surdo e as suas necessidades nas mais diferentes dinâmicas, não apenas no espaço escolar, mas também no âmbito familiar, estimulando o desenvolvimento das pessoas surdas nos diferentes aspectos existentes.

Olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença. (Perlin e Miranda, 2003, p.217)

Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas a ocasião para adquirirmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas. Por exemplo, por que atualmente e, apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído? Os profissionais e familiares que estão envolvidos com alunos/sujeitos surdos precisam buscar conhecimentos e informações, para transformar tais concepções em posturas mais reflexivas, e assim perceber como ocorrem as múltiplas experiências visuais dos surdos no contexto sócio-cultural. Estes precisam ter a oportunidade de construir sua própria identidade, através de uma escola inclusiva com professores conscientes das diferenças, sabedores da LIBRAS, interessados, participativos, competentes, assim como as famílias conscientizadas dos seus deveres, a partir de seus direitos em busca da melhoria do ensino para os seus filhos surdos nas escolas

“O discurso atual é o de Inclusão: “Escolas especiais são segregadoras, excludentes!” Mas de que adianta colocar uma criança surda em uma sala de ouvintes se ela não conseguirá aprender e apreender tudo que está sendo ensinado em português? Por que não ensiná-las em LIBRAS, quando já se sabe que ela iria se desenvolver muito mais rapidamente e realmente iria compreender tudo que fosse ensinado. Por que não utilizar uma metodologia apropriada para ensino de português para surdos se até para estrangeiros já existem metodologias específicas?” (FELIPE, 1997)

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas.

De acordo com Russo e Santos (1989), a surdez pode ser definida por um déficit sensorial e sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam as orelhas externa, média ou interna. As perdas auditivas podem ser classificadas de acordo com o local da lesão, o grau da perda auditiva, época em que ocorreu e a origem.

Segundo BESS e HUMES (1998), as perdas auditivas determinam diminuição da capacidade auditiva em diferentes graus de intensidade, podendo ser de caráter transitório ou definitivo, estacionar ou progressivo. Temos assim surdez congênita, aquelas que ocorreram antes ou durante o nascimento e adquiridas, as que aconteceram após o nascimento.

Em suma, dificilmente se pode falar de uma *identidade surda*. A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura

estabelecer uma "norma" com relação ao que é teoricamente chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda.

2.1.2 Políticas públicas para surdos

Lei 10.436 – Lei de Libras

Em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei de Libras, sendo reconhecida por meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais. Garantindo por parte do poder público em geral o uso da lei em empresas públicas e privadas.

Na educação, os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A educação é, por excelência, essencial para potencializar o desenvolvimento sociocultural e econômico do Brasil, mas, acima de tudo, somente por meio dela é que as pessoas podem se desenvolver integralmente, seja intelectual, cultural, psíquica ou afetivamente. Uma considerável parte da população brasileira, infelizmente, está privada da educação escolar. Além disso, em âmbito nacional, o quadro histórico educacional privilegia principalmente as pessoas com condições sócio econômicas favoráveis, ou seja, nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades.

É de suma importância a participação dos pais na Educação e, também na exigência do cumprimento das Políticas Públicas existentes.

No contexto da realidade brasileira é preciso encontrar métodos que auxiliem e que se enquadrem às necessidades e possibilidades dos familiares de pessoas surdas. Frente a essa realidade, torna-se salutar que sejam empreendidas políticas sociais, que resolvam os problemas e todos os seus efeitos, até mesmo, os de ordem psicológica, que afetam as pessoas envolvidas.

Isto se houver necessidade, como no caso das pessoas que sofrem tal discriminação.

As mudanças mencionadas anteriormente são essenciais, tanto na forma de administrar as políticas públicas, como nos aspectos referentes à tomada de consciência por parte dos governantes e das pessoas que elaboram estas leis, visto que, é necessário que se tenha uma visão diferente da realidade social em que estamos inseridos na contemporaneidade, principalmente devido as constantes mudanças que ocorrem no mundo.

2.2 O Público LGBTQIA+

O movimento civil e social LGBTQIA+ busca defender a aceitação das pessoas na sociedade. Apesar de não ser um movimento centralizado e organizado nos seus mais diversos núcleos ao redor do mundo, existem inúmeras organizações não-governamentais que atuam nesse sentido, oferecendo apoio e representação para essa parcela da sociedade.

Sempre enfrentando ondas de preconceito e ódio, o Movimento LGBTQIA+ age em busca da igualdade de gênero, seja por meio da conscientização das pessoas contra a bifobia, homofobia, lesbofobia e transfobia, seja pelo o aumento da representatividade das pessoas LGBTQIA+ nos mais diversos setores da sociedade civil. Vejamos o que complementa Nietzsche, sob este ponto:

Jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma significação ética. Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor do que possui hoje a crença no sexo masculino ou feminino do Sol. (Friedrich Nietzsche. Aurora, p. 27. São Paulo: Escala, 2008).

Bifobia: Repulsa ou preconceito contra a bissexualidade ou bissexuais.

Homofobia: Rejeição ou aversão a homossexual e a homossexualidade.

Lesbofobia: Expressa aversão as mulheres que têm inclinações sexuais e afetivas por outras mulheres.

Transfobia: É uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas contra pessoas transgênero, ou pessoas percebidas como tal.

2.2.1 A sigla LGBTQIA+

Nos anos 90, André Fischer criou a sigla GLS (Gays, lésbicas e simpatizantes), com o objetivo de promover a comunicação de lançamento do Festival Mix Brasil do respectivo ano.

Posteriormente, a própria organização do Festival Mix Brasil fez uma autocrítica ao perceber que as três letras excluía algumas orientações e identidades. Como nos Estados Unidos já se utilizava a sigla LGBT, em 2008 o termo GLS foi oficialmente substituído, com o objetivo de se aproximar das outras culturas que já a utilizavam. Inicialmente era dito como GLBT, porém as letras “L” e “G” foram trocadas de lugar para valorizar as lésbicas no contexto de diversidade sexual, considerando que a visibilidade dos homens gays é muito maior do que a das mulheres homossexuais na sociedade. Além disso, o “T” inclui as pessoas trans, colocando a identidade de gênero junto com a orientação sexual. Como o objetivo é a luta por direitos e a promoção das mais diversas identidades de gênero e orientações sexuais, a sigla foi ganhando mais letras, e hoje é mais conhecida como LGBTQIA+, sendo que o “+” é para incluir todas as pessoas que não se enquadram nas outras letras e nem nos héteros e cisgêneros, como pansexuais, agêneros, aromânticos, não-binários, gênero fluído e outros. Vejamos a seguir o pensamento de Foucault sobre a diversidade de gênero:

Não sinto que é necessário saber exatamente o que eu sou. O principal interesse na vida e no trabalho é tornar-se alguém que você não era no início. Se você soubesse quando começou um livro o que você diria no final, você acha que teria a coragem de escrevê-lo? O que é verdade para a escrita e para uma relação de amor é verdadeiro também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não sabemos o que vai ser o fim. O meu campo é a história do pensamento. O homem é um ser pensante. (Michel Foucault, 1926)

Lésbicas: Mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

Gays: Homens que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

Bissexuais: Homens e mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelos os gêneros masculino e feminino.

Transexuais ou transgênero: Pessoas que se identificam com outro gênero que não é aquele atribuído no nascimento.

Queer: Pessoas que afirmam que sua identidade sexual é resultado de uma construção social, não de uma funcionalidade biológica.

Intersexo: Pessoas cujo o desenvolvimento sexual corporal expressado em hormônios, genitais e cromossomos, e outras características biológicas não se encaixam na norma binária.

Assexual: Pessoas que não sentem atração afetiva por outras pessoas, independente do gênero.

+ Abriga todas as diversas possibilidades de orientação sexual ou de identidade de gênero que exista.

2.2.2 Políticas públicas para a população LGBTQIA+

O combate à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT) e a defesa de seus direitos devem ser compreendidos não sob o equivocado prisma da criação de novos direitos, mas sim sob a correta ótica da aplicação dos direitos humanos a todos, indiscriminadamente. Trata-se da aceitação dos princípios fundamentais sobre os quais todos os direitos humanos estão assentados: a igualdade de valores e a igualdade de dignidade de todos os seres humanos. Apesar dos avanços anotados ao redor do mundo no sentido do reconhecimento dessas premissas, a Alta Comissária da Organização das Nações Unidas – ONU, para Direitos Humanos, Navi Pillay, anunciou, com base em estudo recente, que mais de 70 países ainda criminalizam as relações consensuais entre pessoas do mesmo sexo, havendo inclusive previsão de pena de morte em pelo menos cinco países, com base no argumento de que a identidade de gênero e a orientação sexual são conflitantes com certas tradições e valores.

A história recente sobre a maneira como a homossexualidade vem sendo encarada no mundo é capaz de revelar como a questão é complexa e encerra diversos problemas. A título de ilustração, pode-se mencionar que a Organização Mundial da Saúde - OMS classificou a homossexualidade¹ como transtorno mental por mais de 40 anos e apenas em maio de 1990 sua

1

Assembleia Geral declarou que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão”. Essa nova postura passou a valer como premissa para os países-membros das Nações Unidas somente em 1993, encerrando um ciclo de quase 2 mil anos nos quais a homossexualidade foi tida, primeiro, como pecado, em seguida como crime e, por último, como doença.

As reivindicações do movimento têm se visibilizado a ponto de suscitarem projetos de lei em todos os níveis do Legislativo, assim como a formação de frentes parlamentares em âmbito nacional e estadual. Suas estratégias diversificaram-se de modo a incorporar a demanda por direitos via Legislativo e Judiciário, o controle social da formulação e da implementação de políticas públicas, a produção de conhecimento em âmbito acadêmico, igrejas para homossexuais, setoriais em partidos políticos e até a construção de alternativas de política lúdica, como as paradas e a organização de saraus, festivais e mostras de arte e a apropriação de manifestações já existentes.

No Brasil, há que se mencionar alguns marcos no que diz respeito ao reconhecimento e à defesa dos direitos LGBTQIA+, concretizados legal e judicialmente em particular desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a qual determina, em seu Art. 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e que veta, em seu Art. 3º, qualquer preconceito, na promoção do bem de todos, em virtude de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

2.3 População em situação de rua

Mendigo, andarilho, errante, nômade, sem teto: São algumas denominações popularmente e academicamente utilizadas para se referir as pessoas em situação de rua no Brasil. A população em situação de rua é heterogênea, e esse fato também está ligado a aspectos como as peculiaridades da situação de rua nas diversas regiões do Brasil.

Mendigo: Indivíduo que pede esmolas, que vive da caridade alheia.

Andarilho: Aquele que anda muito, percorre muitas terras ou anda de forma erradia.

Errante: Aquele não tem residência fixa, que vive como nômade.

Homem de rua: Aquele que não tem casa ou não se fixa muito tempo num lugar.

Sem teto: Indivíduo que, por não ter condições econômicas e/ou sociais, vive ao ar livre ou em abrigos improvisados.

Veja tabela abaixo das cidades brasileiras com maior número de pessoas em situação de rua:

Tabela 1:

Rio de Janeiro	4.585
Salvador	3.289
Curitiba	2.776
Brasília	1.734
Fortaleza	1.701
São José dos Campos	1.633
Campinas	1.027
Santos	713
Nova Iguaçu	649
Juiz de Fora	607
Goiânia	563

Fonte: Elaborada por Wagner de Cerqueira e Francisco em Brasil Escola, 2020.

É necessário pensar a situação de rua como processo em movimento, como método de habitação, que se configura a partir de diversos fatores condicionantes.

Para Vieira Bezerra e Rosa (1994, p. 93), a rua tem dois sentidos, vejamos:

A rua pode possuir dois sentidos diferentes para quem a vivencia: Ser uma forma de abrigo para as pessoas que, não possuindo recursos utilizam-se dos espaços públicos para dormir ocasionalmente; ou ainda pode constituir-se em um modo de vida para os que já tem na rua o seu habitat e que estabelecem com ela uma complexa rede de relações.

Pode-se afirmar que o surgimento da população em situação de rua é um dos reflexos da exclusão social, que a cada dia atinge e prejudica uma quantidade maior de pessoas que não se enquadram no atual modelo econômico, o qual exige do trabalhador uma qualificação profissional, embora essa seja inacessível à maioria da população.

É inegável que a cada ano mais indivíduos utilizam as ruas como moradia, fato desencadeado em decorrência de vários fatores: ausência de vínculos familiares, desemprego, violência, perda da autoestima, alcoolismo, uso de drogas, doença mental, entre outros fatores.

2.3.1 Políticas públicas para pessoas em situação de rua

A constituição Federal de 1988 estabeleceu que a Assistência Social, junto com a Saúde e Previdência Social, integraria a Seguridade Social, para que todos tivessem proteção social. Constitui-se em proteção social para os que não conseguem trabalho e prestação de serviços e outras necessidades; para os que não conseguem superar as dificuldades sozinhos. É política pública não contributiva, dever do Estado e direito de todo cidadão que dela necessitar.

Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, o LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) vem para garantir o mínimo de atendimento as necessidades básicas da sociedade, que visa proteger à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, amparo às crianças e aos adolescentes carentes a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração a vida comunitária.

A Política Nacional de Assistência Social afiança dois tipos de proteção social: a proteção social básica, que tem um caráter preventivo, e a proteção social especial, que tem um caráter protetivo. Vejamos: A proteção básica tem a finalidade de prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como visa o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A proteção social especial do sistema único de assistência social é destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas e outros.

Implantada pela necessidade daqueles menos favorecidos, a não ter uma condição razoável de sobrevivência, neste sentido vejamos o que diz o art. 1º da lei:

Art. 1º. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não

contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (**LEI Nº 8.742/93**).

Neste aspecto, a necessidade básica do cidadão a que se refere este artigo nada mais é que tirar o cidadão que não possui a mínima condição de sobrevivência entre a sociedade de uma situação de miserabilidade a qual o mesmo se encontra, e por isso vem a ideia de assistência social.

2.4 População preta

A desigualdade racial no Brasil, evidenciada por pesquisas em relação a presença e atuação do preto² no mercado de trabalho e nas universidades, são questões que se inserem cada vez mais na agenda política do país, gerando polêmicos debates. É nesse contexto que se faz surgir com grande força o debate sobre questões afirmativas no Brasil. No momento em que se reconhece a necessidade de adotar-se um conjunto de políticas públicas, como por exemplo a Lei Federal 10.639/03 que trata da questão de inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos no ensino fundamental e médio na rede pública e privada.

Segundo a Revista Retratos, seção do site Agência de Notícias IBGE, vinculado ao Governo Federal, no senso do IBGE de 2016, os autodeclarados³ ou pardos ainda eram maioria nos índices de analfabetismo e desemprego e obtinham menor renda mensal. Isso implica, segundo o site, a manutenção de um sistema excludente, que só poderia ser resolvido, segundo o Prof. Dr. Otair Fernandes, sociólogo e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), com a adoção de políticas públicas afirmativas para valorizar quem foi sistematicamente marginalizado e excluído da sociedade durante tanto tempo. Nesse caso, seriam necessárias mais que atitudes individuais de conscientização, mas uma atuação dos poderes públicos para promover políticas de inserção e não exclusão dos pretos e pardos no Brasil.

2.4.1 Políticas públicas para o público preto

² diz-se dessa cor.

³ Fazer declaração ou qualificação de si mesmo.

O Brasil é um país multirracial, esse combate deve ser feito não somente por meio de ações repressivas, isto é, da proibição do racismo, conforme estabelece a nossa Constituição e da punição de sua prática, de acordo com a Legislação Vigente, mas também por meio de ações afirmativas, ou seja, da valorização dos grupos raciais e étnicos que são discriminados. Assim, se faz necessário ter também ações contra os preconceitos, estereótipos e estigmas de caráter racista, visando a valorização de todos os grupos socio raciais e étnicos brasileiros, especialmente pretos.

As políticas de promoções da igualdade racial, tem como objetivo promover a igualdade de oportunidade, de tratamento, assim como promover a inclusão por meio de acesso e permanência diferenciados dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia. Ou seja, se faz necessário também a implementação de ações afirmativas⁴. Vejamos abaixo as principais leis contra o racismo:

Lei Federal Afonso Arinos nº. 1390/1951, considera como contravenção penal a prática do preconceito racial no Brasil.

Lei Federal Caó 7716/1998, altera 1930 e considera como crime a prática do preconceito racial no Brasil

Grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra, ministério da justiça (1995).

Grupo de trabalho pela eliminação da discriminação no emprego e na ocupação, ministério do trabalho (1996).

Entendemos ainda que o racismo, enquanto ideologia se manifesta de forma concreta nas práticas discriminatórias que, da abolição da escravatura até os dias atuais, impedem pretos e pretas de competirem em igualdade de condições por oportunidades no mercado de trabalho e no sistema educacional universitário e público. Portanto, para que as políticas de promoção da igualdade

⁴ São atos ou medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

racial , quer sejam elas ações repressivas ou ações afirmativas, tenham potencial transformador contra a prática do racismo, não se pode abrir mão de políticas universais associadas a elas, uma vez que todas elas são fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo, visto que todas essas políticas em interação possibilitam, de fato, a construção de sociedades mais igualitárias, baseadas na igualdade de oportunidade/acesso e de tratamento, onde os indivíduos possam escolher e ser donos dos seus próprios destinos.

CAPÍTULO 3

Projeto Construindo uma Cultura de Paz

Em março de 2016, foi elaborado o Projeto Construindo uma Cultura de Paz, pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre (SEMED), visando combater a indisciplina e violência dentro das escolas, sendo gerenciado pelo Núcleo de Acompanhamento e Assistência ao Educando (NAAEduc), trata-se de um projeto social sem fins lucrativos, atuando de forma direta dentro das instituições educacionais do município. A sede do Projeto Construindo uma Cultura de Paz fica no município de Campo Alegre – AL, agreste do estado, no Distrito de Luziápolis, zona rural do município, que fica a 25 km da sede do município e a 83,5 km da capital Maceió.

Diante do fenômeno social da violência e indisciplina na escola, identificado na comunidade escolar do município de Campo Alegre, após a realização de diagnóstico situacional ⁵ no ano de 2016, posterior a um questionário que indagou as equipes gestoras, professores, alunos e alunas. Foi instituído o Projeto Construindo uma Cultura de Paz, no intuito de desenvolver ações na escola e na comunidade para combater estes casos, através da disseminação da cultura de paz.⁶

O projeto tem como objetivo utilizar a dança enquanto Política Pública para combater os casos de violência/indisciplina na escola, sabendo a Política Pública é um processo com uma série de etapas e regras que tem por objetivo

⁵ O diagnóstico situacional é uma ferramenta que auxilia conhecer os problemas e as necessidades sociais como: necessidade de saúde, educação, saneamento, segurança, transporte, habitação, bem como permite conhecer como é a organização dos serviços de saúde.

⁶ Entendemos por cultura da paz a consciência permanente dos valores da não-violência social.

solucionar um problema, por este viés utiliza-se a dança através de ações educativas e articuladas que proporcionem aos jovens espaços de debates, onde possam dialogar conceitos sobre a importância de uma Cultura de Paz, respeitando os princípios da dignidade humana, e o que estabelece a Legislação no tocante aos Direitos Fundamentais da Criança, do Adolescente e do Jovem.

No sentido de combater a violência/indisciplina no âmbito escolar, têm sido desenvolvidas pela equipe do Projeto, respeitando os princípios da dignidade humana⁷ com ações educativas e o que estabelece a Legislação vigente no sentido da garantia dos Direitos Fundamentais da Criança, do Adolescente e do Jovem. (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, ECA). No entanto, em novembro do mesmo ano, foi introduzida nas ações do Projeto ações na área da cultura, compreendendo que a dança, como uma das três principais artes junto com música e teatro, conforme a lei 13.278 de 02 de maio de 2016, que faz a inclusão das artes cênicas no currículo da educação básica. Neste sentido, foi criando o grupo “Let’s Dance” expressão cuja tradução significa: “Vamos Dançar”, com o objetivo de utilizar a dança enquanto arte, como uma política social pública para desviar/resgatar crianças, adolescentes e jovens de uma conduta violenta e/ou indisciplinada na escola, bem como na sua convivência familiar e comunitária, sem foco nas ações que se relacionam ao universo da dança, mas sim, promovendo inclusão social, com o intuito de agregar a todas e todos que queiram através da dança, disseminar a paz, de forma que venha impactar diretamente no cotidiano destes e nos índices de violência e indisciplina.

A execução do projeto, busca melhorar a qualidade de vida dos municípios de Luziápolis\Campo Alegre/AL, através da disseminação da Cultura de Paz de forma que toda comunidade perceba e desfrute dos resultados e ações desenvolvidas no combate a violência e indisciplina na escola, uma vez que o fenômeno tem atormentado e feito vítimas em todos os cantos do nosso país e em todas as classes sociais, promovendo um combate incisivo e sistemático com ações articuladas com entidades governamentais e movimentos sociais da

⁷ O art. 1º da Constituição Federal de 1988, introduz os fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiros, pautado na segurança do exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança per se, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça.

sociedade civil organizada. Sobre este ponto, vejamos o que falam os artigos abaixo:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. **Lei 8.069/1990. ECA.**

Art. 21. O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social. **Lei 12.852. ESTATUTO DA JUVENTUDE.**

200 (duzentas) Crianças, adolescentes e jovens, participando de forma direta e 30 (trinta) famílias de forma indireta. Promovendo a inclusão social de crianças, adolescentes e jovens por meio da dança, sem foco no ensino de técnicas, contribuindo para a convivência familiar e comunitária, disseminando a cultura de paz, no Distrito de Luziápolis.

No decorrer do projeto acontece ensaios supervisionados por uma equipe de profissionais da educação e direcionados por um grupo de monitores\coreógrafos, se reunindo uma vez por semana, quarta-feira das 18h30 às 20h30h, na quadra poliesportiva Daniel José da Silva, no distrito de Luziápolis.

Para atingir os objetivos propostos desenvolvemos as seguintes ações:

- Rodas de Conversa;
- Palestras;
- Reunião com Pais\Mães ou Responsáveis;
- Visitas Domiciliares;
- Ensaios Supervisionados;
- Ensaios de Rua;
- Cine Paz;
- Dia da Convivência;

- Oficinas Educando para a Paz;
- Seminário de Profissões.

Outra ação do Projeto é a identificação de **DIREITOS VIOLADOS** por parte da equipe técnica e também dos monitores/as e colaboradores/as do grupo, uma vez identificado o direito violado, a equipe toma as medidas cabíveis para o ressarcimento do direito do educando/a, utilizando um fluxograma acionando a rede local para que cada um/uma possa cumprir seu papel na garantia dos direitos individuais, sempre visando o direito ao acesso, permanência, sucesso na escola e a promoção social da família, bem como o acesso às fontes de cultura.

*Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. **Lei 8.069/1990. ECA.***

Para a realização das atividades o grupo conta com a parceria de 16 (dezesesseis) voluntários, com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, disponibilização de dois profissionais para direcionamento das ações, auditório da subsecretaria para reuniões e encontros com os voluntários, Secretaria Municipal de Esporte com o espaço da quadra poliesportiva onde acontecerão os ensaios do grupo.

4.1 Atuação no projeto

Em novembro de 2017, tivemos o primeiro contato com Projeto Construindo uma Cultura de Paz. Fomos realizar uma entrevista com o coordenador Luiz Inácio Ferreira Júnior, onde, tratava-se de um trabalho sobre artista da comunidade, para socializar na Universidade como pesquisa de campo na Disciplina Projetos Integradores II, ministrada pela professora mestra Noemi Loureiro. O encontro de jovens e adolescentes estava acontecendo na Escola

Municipal Pedro de Oliveira, sendo monitorado pelo coordenador, psicóloga e voluntários do projeto, realizando uma aula aberta no pátio da escola com mais de 150 crianças, divididas em grupos entre os monitores. A coordenação do projeto nos atendeu e foi marcado a gravação da entrevista, para que pudéssemos conhecer o projeto de maneira mais aprofundada e técnica.

Depois do nosso primeiro contato com o Projeto Construindo uma Cultura de Paz, nos identificamos, e aos poucos fomos formando parcerias, atuando como voluntários nas atividades desenvolvidas dentro do projeto, sempre buscando utilizar as nossas práticas pedagógicas, e aperfeiçoar as nossas metodologias enquanto professores de dança, e puder compartilharmos tudo aquilo que estava estudando dentro da Universidade. Nossa relação sempre foi de troca, troca de conhecimento, troca de aprendizagem e experiência.

Em 2018, passamos a acompanhar os ensaios restritos aos monitores do Projeto Construindo uma Cultura de Paz, nos disponibilizamos a ajuda-los, tanto na elaboração de aulas, quanto na melhor estruturação de coreografias, quanto mais frequentávamos, mais envolvidos estávamos, vendo e aprendendo o quanto a dança cura, e salva pessoas, sendo utilizada como política pública. O discurso, a teoria, é muito bom, gostosa de se ouvir e dissertar sobre, porém, foi em alguns ensaios que vivenciamos de perto, o quanto é necessário falar sobre inclusão, e fazer inclusão.

O público do Projeto Construindo uma Cultura de Paz teve um aumento considerável na frequência dos alunos, portanto, foi necessário mudar o local de encontros, saindo da escola da qual era disponibilizada e indo para a grande quadra de esportes do Distrito de Luziápolis. No primeiro encontro a quadra de esportes ficou lotada, 200 crianças com muita energia esperando o som tocar, os monitores se posicionarem e um grande “aulão⁸” iniciar. Crianças e adolescentes dançando, pedindo músicas, mostrando o que gostam na dança, isso foi algo reflexivo, e era impossível não se questionar. O que podemos fazer com 200 crianças? Como manter todas interessadas nesse projeto? Como suprir todas as necessidades? Foi bem desafiador, e ao mesmo tempo provocador, era a oportunidade que precisávamos para nos reinventarmos enquanto profissionais da dança. Foi um grande desafio, porém, uma rica experiência, lidar

⁸ Atividade ministrada por 1 ou mais professores em local com amplo espaço para um grande público.

com diferentes corpos fazendo dança, falando de dança, e nos mostrando de forma assídua o como poderosa é a arte do movimento, e que sim, a dança consegue reunir jovens e adolescentes, e assim transformar sua mentalidade e as transformar em pessoas que saibam a importância da dança na vida das pessoas, e na sociedade.

No ano de 2019 ficamos mais próximo deles, foi quando decidimos falar no trabalho de conclusão de curso sobre o projeto municipal sendo este objeto de pesquisa na Universidade Federal de Alagoas. Na ocasião optamos por sair do papel de professores e nos posicionarmos como pesquisadores, entendendo todas as fragilidades desse projeto e das pessoas que o fazem acontecer. Foi nesse papel de pesquisadores que pudemos perceber a necessidade da dança está conectada à educação e às políticas públicas.

Percebemos o quanto é importante e necessário aos profissionais de diferentes áreas dialogar sobre esse ponto, falar sobre suas vivências e experiências, usar toda essa informação a favor de jovens e adolescentes. Acreditamos que os profissionais da educação precisem ampliar seus horizontes para o ensino das artes na escola, pois, foi nesse projeto vinculado à Secretaria de Educação que pudemos perceber, o quanto ainda é necessária a atenção para o ensino das artes dentro da escola.

4.2 Relatos de casos

Neste momento, abordaremos sobre a realidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Campo Alegre, nos utilizando de dados a nós fornecidos pela própria Secretária, onde tivemos o cuidado de apenas relatar os fatos, sem julgamentos nem exposições dos implicados. Relatamos também que o ano de 2016 foi o escolhido pela própria Secretaria para constar neste trabalho, pelo fato de ter sido o referido ano por ter o maior número de matrículas.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Alegre - AL é composta por 22 Instituições Educacionais, atualmente, o município oferece as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais de 1º à 5º anos e anos finais de 6º ao 9º), e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com 17 escolas que ofertam Ensino Fundamental e 5 Centros de Educação Infantil públicas, destas, 06 escolas e 02 Centros de Educação Infantil situadas na zona

urbana e 11 escolas e 03 Centros de Educação Infantil, localizados na zona rural. Em 2016, o número de educandos matriculados na Rede totalizou 9240 (nove mil duzentos e quarenta).

Entre as 17 escolas que ofertam Ensino Fundamental, 11 ofertam Educação em Tempo Integral e 4 ofertam ensino em turno parcial, funcionando em turnos diurno e noturno, como veremos na tabela abaixo:

Tabela 2:

Nº	ESCOLAS	LOCALIDADE
01	CEI Jaci Vieira da Costa	Rod. AL 220
02	CEI Maria Valcira de Medeiros	Pov. Chã da Imbira
03	CEI Cícera Marinho de Melo	Luziápolis
04	CEI Lizete Alves Ferreira	Luziápolis
05	CEI Maria José Vieira da Costa Silva	Rua São Pedro – Lot. Sebastião de Oliveira Gomes
06	EMTI. João Rogério dos Santos	Rua Senador Máximo, 65 – térreo
07	EMTI Helenilda Correia A. de Melo	Pov. Pimenteira
08	EMTI João Paulo II	Conj. Olival Tenório
09	EMTI Virgem dos Pobres	R. N. Sr. ^a do Carmo
10	EMTI Senador Rui Palmeira	Pov. Belo Horizonte
11	EMTI. Elita Tenório Maia	Fazenda Mineiro
12	EMTI. Prof. ^a Lourinete Porto Guimarães	Pov. Chã da Imbira
13	EMTI Olival Tenório Costa Neto	Usina Porto Rico

14	EMTI. Felizardo Souza Lima	Luziápolis
15	EMTI. Menino Jesus de Praga	Luziápolis
16	EMTI. Cícero Salustiano dos S. Filho	Luziápolis
17	Esc. Prof ^a Zenóbia Ferreira da Silva	Praça 08 de junho
18	Esc. Miguel Matias	R. Senador Máximo
19	Esc. Mons. Hildebrando V. Guimarães	R. N. Sr. ^a do Carmo
20	Esc. João F. Vieira Filho	Pov. Chã da Imbira
21	Esc. Cícero Mizael dos Santos	Luziápolis
22	Esc. Pedro de Oliveira Santos	Luziápolis

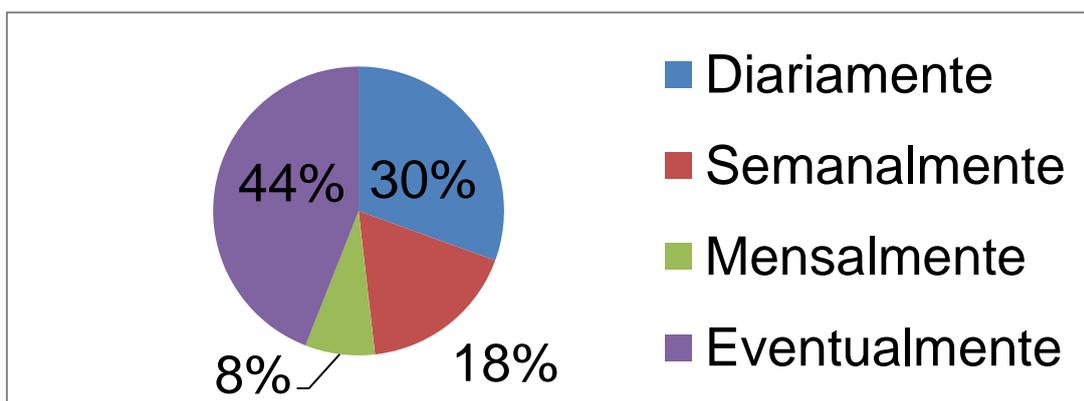
Fonte: Secretaria Municipal de educação de Campo Alegre, SEMED 2020.

A violência no espaço escolar pode ser entendida como um processo complexo e desafiador, levando-se em consideração aspectos históricos, sociais e políticos. A violência pode está presente nas ações dentro das escolas, e se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso não deveria acontecer, pois escola é lugar de formação da ética e da moral dos sujeitos ali inseridos, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários. Por violência entende-se o comportamento que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa. O comportamento violento pode ser expressado nas formas de violência física, psicológica, verbal, sexual.

Visando identificar a percepção dos profissionais da educação acerca da frequência com que ocorrem situações de violência nas instituições de ensino, os tipos mais frequentes de violência, e ainda suas causas, foram aplicados um total de 213 questionários, elaborado pelo o coordenador do SIPIA (Sistema de informação para Infância e adolescência).

A violência no ambiente escolar é uma manifestação natural da ilusão, da imaginação, do desejo e da esperança fazendo resistência à verdade tão apreciada em si mesma. A verdade nunca esteve tão distante dela mesma a ponto de precisar está sendo ela mesma a cada instante. (FERREIRA, 2005, p. 1)

Gráfico 1 - Frequência de casos de violência nas Instituições de Ensino



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre / 2020.

Observa-se que, na percepção dos profissionais, 30% relatam acontecer situações de violência na escola diariamente, seguido de 18% que relatam acontecer semanalmente. Se considerado isoladamente, os 42% que apontam que a violência acontece apenas eventualmente superam os que apontam a frequência diária, ao compará-los por instituição e por etapa de ensino, é possível identificar as instituições onde a situação é mais preocupante.

As instituições que apresentaram maiores índices de ocorrência diária de situações de violência foram as seguintes:

Tabela 3 -

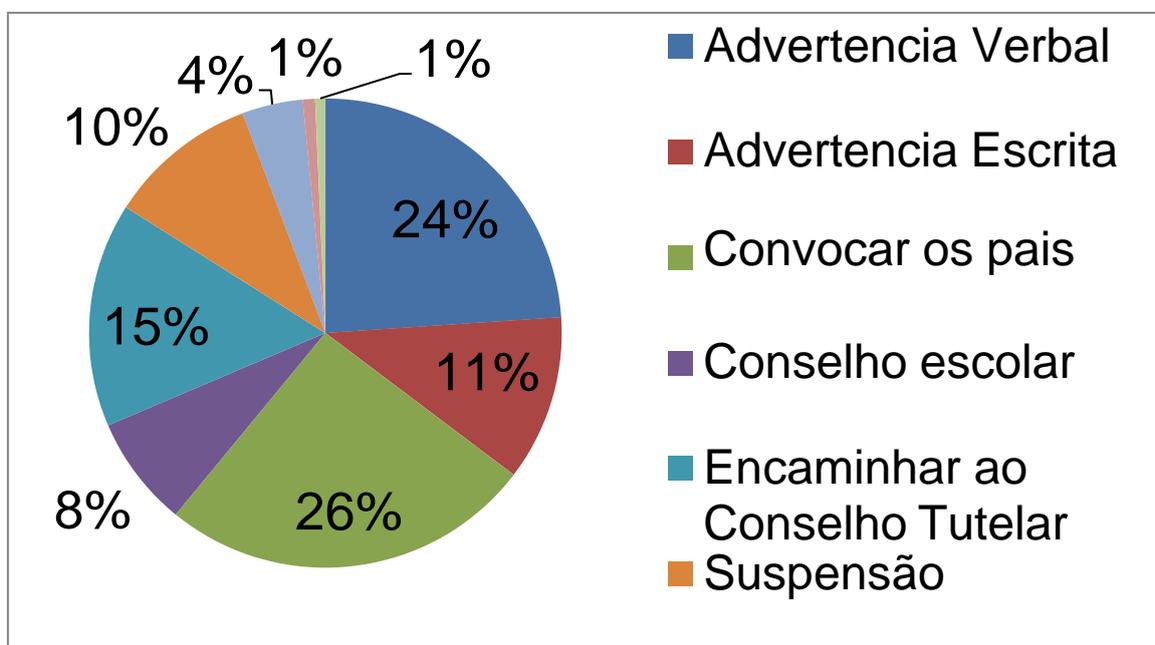
Instituição	Porcentagem
Escola Monsenhor Hidelbrando Verissimo Guimaraes	67,86%
Escola Pedro de Oliveira Santos	100%
Escola Menino Jesus de Praga	100%

Quando consideradas os dados fornecidos por todas as Instituições, em relação aos tipos de violência mais comum, torna-se possível identificar os tipos

de violência presentes em cada instituição, conforme demonstraremos adiante, servindo como norteador das ações de promoção da paz em cada uma delas.

É importante ressaltar também que 15% dos profissionais afirmaram desconhecer iniciativas por parte da escola para minimizar/erradicar situações de violência, dado preocupante quando se trata de uma problemática tão complexa que necessita de esforços de múltiplos atores para ser enfrentada, apontando a necessidade de aprimorar as práticas democráticas e a capacidade propositiva da qual os diversos colegiados escolares são portadores, em suas múltiplas instâncias, cujo espaço privilegiado é o Conselho Escolar.

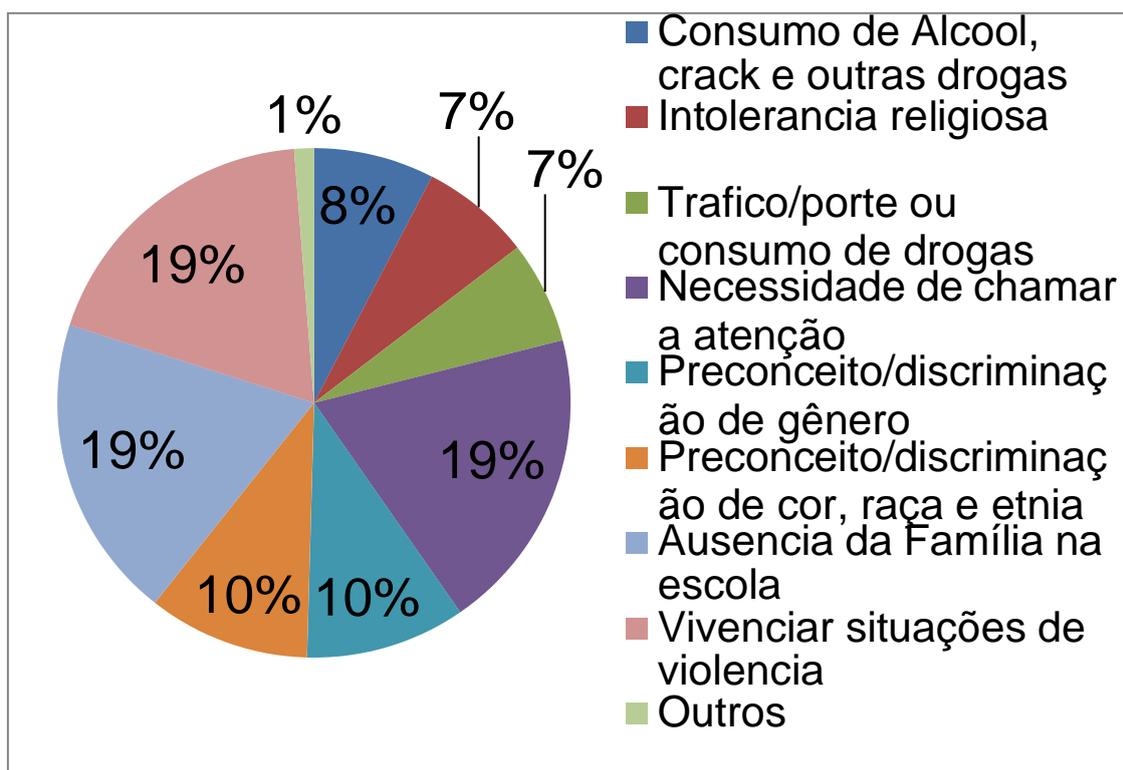
Gráfico 2: Medidas disciplinares



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre / 2020.

Dentre as medidas adotadas pelas escolas para disciplinar alunos(as) que cometeram atos de violência, é válido destacar algumas reflexões, uma vez que 15% relataram recorrer ao Conselho Tutelar como medida disciplinar, órgão este encarregado de zelar por direitos das crianças e adolescentes, estes índices demonstram certo desconhecimento acerca das atribuições do Órgão. Outro dado preocupante refere-se a existência de 10% de profissionais que apontam que a instituição tem recorrido a suspensão como medida disciplinar e o mais agravante, o recurso à guarda municipal e polícia como instituições repressoras.

Gráfico 3: Fatores que tem levado os educandos a praticarem violência



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre / 2020.

Na percepção dos professores, ao elencar os fatores que levam os educandos a praticar violência na escola, importantes indicadores foram mensurados, para direcionar ações de promoção de cultura de paz, superando as práticas que se concentram nas consequências e manifestações da violência e passando a concentrar-se nas causas que necessitam ser enfrentadas. Os profissionais apontaram que o que mais leva os educandos a praticarem violência decorre de vivenciar situações de violência (19%), ao lado da necessidade de chamar a atenção (19%) e da ausência da família na escola (19%), apontando a necessidade de aperfeiçoar estratégias de envolvimento da família no processo educacional e disseminação da cultura de educar sem recorrer ao uso de punições violentas como recurso educativo, além de promover a atenção necessária aos educandos, tendo em vista sua condição peculiar de desenvolvimento.

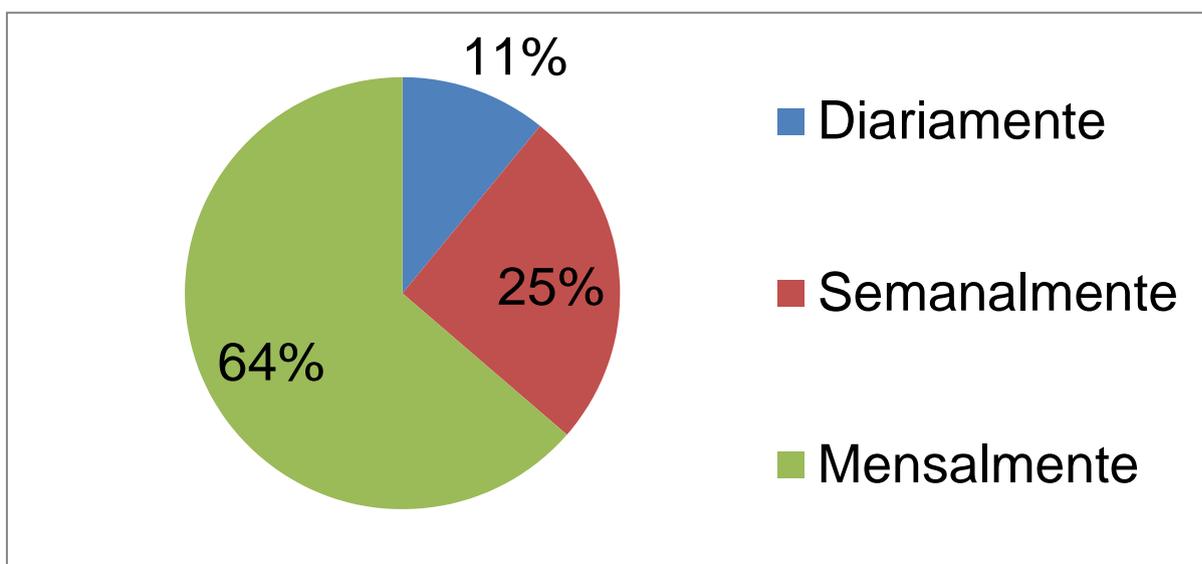
O consumo de álcool, crack e outras drogas também ocupou uma posição preocupante, tornando-se necessário que, no âmbito das Instituições de

Ensino, os conteúdos curriculares introduzam essa problemática como tema transversal, com ações permanentes e com articulação com outras áreas.

Outros indicadores preocupantes dizem respeito à violência decorrente de intolerância religiosa (7%), de preconceito e discriminação por gênero (10%), de cor, raça e etnia (10%), chamando a atenção para a necessidade dar maior atenção às ações de valorização da diversidade.

Em relação ao indicador de 19% de profissionais que apontaram como um dos principais causadores de violência na escola, conforme demonstrado acima, atribuído aos educandos vivenciarem situações de violência, 42% dos profissionais afirmaram ter existido relatos dos educandos vivenciarem violência no âmbito familiar, e elevados índices da frequência com que os relatos ocorrem.

Gráfico 4: Frequência com que os relatos ocorrem



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre / 2020.

4.3 DIAGNÓSTICO POR INSTITUIÇÃO DA REDE

4.3.1 Escola Municipal de Ens. Fund. Monsenhor Hidelbrando Veríssimo Guimarães

Um total de 29 (vinte e nove) profissionais responderam ao questionário, destes, 67,86% afirmaram que ocorrem situações de violência na instituição diariamente, 7,14% semanalmente e 25% mensalmente.

Em relação ao envolvimento de alunos em situações de violência no entorno da escola, 35,71% afirmaram acontecer diariamente, 32,14% semanalmente, assim como 32,14% mensalmente.

Enquanto 96,55% afirmaram existir iniciativas por parte da escola para minimizar situações de violência, 3,45% afirmaram desconhecer a existência de iniciativas nesse sentido.

As formas mais comuns de violência que ocorrem na escola apontadas pelos profissionais foram: agressão verbal (27,36%), “bullying” (21,7%), desacato a professores e demais profissionais (18,87%), agressão física, (17,92%), agressão psicológica (8,49%), roubo (4,72%) e agressão de cunho sexual (0,94%).

Por sua vez, no entorno da escola, os profissionais apontaram que o envolvimento de alunos em situações de violência manifesta-se em forma de agressão verbal (31,52%), agressão física (27,17%), “bullying” (23,91%), agressão psicológica (6,52%) e desacato a profissionais e roubo aparecem com os mesmos índices (5,43%).

Sobre as medidas disciplinares, os profissionais afirmaram que a medida mais usada é convocar os pais (17,16%), aparecem logo em seguida advertência verbal e suspensão com os mesmos índices (16,07%), seguido de encaminhar ao Conselho Tutelar (14,88%), advertência escrita (13,10%), guarda municipal (11,31%), o menor índice apontado pelos profissionais da escola foi a consulta ao conselho escolar (10,71%) e 0,60% outras medidas.

Dentre os fatores que mais levam os alunos a praticar violência, os profissionais apontaram os maiores índices para a necessidade de chamar a atenção (16,98%) e ausência da família na escola, com índices iguais, seguida por vivenciar situações de violência (15,09%), a discriminação de gênero (13,21%) e de cor, raça e etnia (10,69%) também apresentou indicadores que não podem ser desprezados, o consumo de álcool, crack e outras drogas também aparece como fator motivador para a prática de violência no âmbito escolar (9,43%) seguido de tráfico (8,81%), por intolerância religiosa (7,55%) e outros fatores (1,26%).

No que diz respeito aos fatores que, na percepção dos profissionais, levam os alunos a praticar violência no entorno da escola, os maiores índices referem-se a necessidade de chamar a atenção (16,89%), seguido da ausência

da família na escola (16,22%), consumo de álcool, crack e outras drogas (13,51%), vivenciar situações de violência e tráfico, porte ou consumo de drogas aparecem com os mesmos índices (12,84%), discriminação de gênero (10,14%), discriminação por cor, raça e etnia (9,46%), de intolerância religiosa (7,43%) entre outros fatores (0,68%).

Uma parcela considerável de profissionais (40,74%) afirmaram existir relatos de violência sofrida pelos alunos no âmbito familiar, destes, 29,63% afirmaram que esses relatos ocorrem mensalmente, enquanto 11,11% responderam que ocorre semanalmente.

4.3.2 Escola Municipal de Educação Básica Miguel Matias

Um total de 22 (vinte e dois) profissionais respondeu aos questionários, destes 42,86% afirmaram acontecer situações de violência na escola diariamente, 33,33% semanalmente, ao tempo em que 14,29% apontaram acontecer mensalmente e 9,25% eventualmente. Em se tratando do envolvimento de alunos em situações de violência no entorno da escola, 40% afirmaram acontecer diariamente, 33,33% mensalmente e 26,67% semanalmente. 9,52% afirmaram desconhecer iniciativas por parte da escola para minimizar situações de violência.

Entre as formas mais comuns de violência na escola, 57,58% apontaram a agressão verbal, 21,21% o “bullying”, 12,12% o desacato aos profissionais e 9,09% a violência física.

No que se refere à violência envolvendo educandos no entorno da escola, 66,67% apontaram a agressão verbal como mais comum, seguida de “bullying” (20,83%), e 12,50% violência física.

Entre as medidas disciplinares adotadas pela escola, a advertência verbal e convocação dos pais aparecem como as mais comuns com 25%, seguidas por 18,75% de encaminhamentos ao conselho tutelar, 14,06% consulta ao conselho escolar, um percentual de 9,38% que apontaram a suspensão como medida disciplinar mais frequentemente adotada, só então, a advertência escrita aparece com 6,25% além de 1,56% que apontam a adoção de outras medidas.

Dentre os fatores que na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticarem violência na escola, o maior índice (15,71%) diz respeito a vivenciar situações de violência, 15% a necessidade de chamar atenção,

seguido de 14,29% da ausência da família na escola, a discriminação por gênero e por cor raça e etnia aparecem com índices iguais e consideráveis (12,14%) como fatores motivadores da violência ocorrida nessa escola, o consumo de álcool, crack e outras drogas aparece com 10,71% e a intolerância religiosa aparece com índices iguais ao tráfico, porte ou consumo de drogas com 10%.

Já em relação aos fatores que mais levam os educandos a praticar violência no entorno da escola, os profissionais apontaram que 15,52% decorrem da necessidade de chamar a atenção, seguido de 13,79% de os educandos vivenciarem situações de violência, 12,93% da ausência da família na escola, os índices são iguais quando se trata da discriminação por gênero (12,07%) discriminação por cor, raça e etnia, e consumo de álcool, crack e outras drogas, 11,21% do tráfico/porte ou consumo de drogas, e 10,34% apontam a violência decorrente da existência de violência no entorno da escola envolvendo intolerância religiosa entre os educandos.

13,64% afirmaram a existência de relatos de situações de violência sofridas no âmbito familiar e destes, 9,09% afirmam ocorrer esse tipo de relatos mensalmente enquanto 4,55% afirmam ocorrem semanalmente.

4.3.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Felizardo Souza Lima

A Escola adotou uma amostragem de apenas (04) quatro profissionais para responder ao questionário, metade deles disse ocorrer situações de violência diariamente, os demais disseram ocorrer semanalmente. Já no que se refere à violência que envolve os educandos no entorno da escola, 66,67% afirmaram acontecer semanalmente, enquanto 33,33% apontaram acontecer mensalmente. Todos citaram existir iniciativas da escola para minimizar tais práticas.

As formas de violência mais comuns foram: agressão verbal (66,67%), seguido de bullying (20,83%) e 12,50% agressão física.

Dentre as medidas adotadas pela escola 19,05% advertência verbal, mesmo percentual advertência escrita (19,05%), assim como convocar os pais (19,05%), e suspensão (19,04), 14,29% guarda municipal e 9,25% suspensão.

Entre os fatores motivadores para que os educandos pratiquem violência na escola, 17,39% apontaram ser decorrente de os educandos vivenciarem situações de violência, 13,04% consumo de álcool, crack e outras drogas,

mesmo índice (13,04%) tráfico, porte ou consumo de drogas, assim como 13,04% necessidade de chamar a atenção, 13,04% ausência da família na escola, 13,04% decorrente de intolerância religiosa, já 8,70% motivados por discriminação por gênero assim com 8,70% por discriminação de cor, raça e etnia.

No que se refere aos fatores que levam os educandos a praticarem violência no entorno da escola, 16,67% apontam o consumo de álcool, crack e outras drogas como principal motivação, ao lado do tráfico, porte ou consumo de drogas (16,67%) e outros motivos (16,67%), seguido de 12,50% por vivenciar situações de violência, ao lado de 12,50% por discriminação de gênero, 8,33% por intolerância religiosa, assim como (8,33%) por discriminação de cor, raça e etnia e 8,33% pela ausência da família na escola. Metade dos profissionais afirmaram existir relatos de violência vivenciadas no âmbito familiar.

4.3.4 Escola de Ens. Fund. Pedro de Oliveira Santos

O número de profissionais que responderam ao questionário totalizou cinco (05), todos responderam que tanto na escola, quanto no entorno da escola ocorrem situações de violência envolvendo educandos diariamente e que a escola tem desenvolvido iniciativas para minimizar tais situações.

Em relação aos tipos de violência mais comuns, que acontecem na escola, 26,32% afirmaram que a agressão verbal é mais frequente, ao lado do desacato aos profissionais, seguindo de 21,05% de agressão física, 15,79% apontaram à existência de “bullying”, e 10,53% a agressão psicológica.

O percentual de profissionais que afirmaram existir relatos, por parte dos educandos, de sofrerem violência no âmbito familiar atingiu 80%.

4.3.5 Escola Municipal de Ens. Infantil e Fund. João Fernandes V. Filho

O número de profissionais que responderam ao questionário totalizou onze profissionais, dos quais 72,73% afirmaram que existem manifestações de violência na escola apenas eventualmente, em contraposição a 9,09% que afirmaram ocorrer diariamente, mesmo índice dos que disseram acontecer semanalmente e daqueles que afirmaram existir mensalmente. Todos afirmaram existir iniciativas por parte da escola para erradicar situações de violência.

Dentre as formas mais comuns de violência, 63,33% apontaram o bullying, seguido de 16,67% a agressão verbal, mesmo índice de desacato a profissionais da escola e 3,33% apontaram a existência de violência física. Já no entorno da escola, 42,86% apontaram o bullying, seguido de 28,57% de agressão verbal, mesmo índice de agressão física.

Entre as medidas disciplinares, 23,40% apontaram a convocação dos pais, seguida da advertência verbal (21,28%), e da advertência escrita (14,89%), mesmo percentual dos que apontaram o encaminhamento ao conselho tutelar, 12,77% apontaram a consulta ao conselho escolar, mesmo índice dos que apontaram a suspensão.

Quanto aos fatores que mais levam os educandos a praticarem violência na escola, na percepção de 23,81% dos profissionais, apontaram vivenciarem situações de violência, ao lado da ausência da família na escola, seguido de 14,29% que identificam necessidade de chamar atenção, e 9,25% a existência de situações de violência motivadas pela discriminação de gênero, seguida de 7,13% de discriminação de cor, raça e etnia, mesmo índice de intolerância religiosa, de situações de violência motivadas pelo consumo de álcool, crack e outras drogas e por tráfico, porte de drogas.

Por sua vez, no entorno da escola, os fatores que na percepção dos profissionais mais tem levado os educandos a praticarem violência, 28,57% apontam a necessidade de chamar atenção, seguido de 22,45% por vivenciarem situações de violência, 18,37% pela ausência da família na escola, ocupam os mesmos índices (6,12%) daqueles que afirmaram a existência de situações de violência motivadas por discriminação de cor, raça e etnia, intolerância religiosa, discriminação de gênero, consumo de álcool, crack e outras drogas e tráfico/porte de drogas.

70% dos profissionais afirmaram existir relatos de os educandos vivenciarem situações de violência, destes, 60% afirmaram que esses relatos ocorrem mensalmente, e 10% que afirmam existir relatos diariamente, os 30% restantes afirmaram desconhecer relatos.

4.3.6 Escola Municipal de Ens. Fund. Prof^a Zenóbia Ferreira da Silva

Um total de 13 (treze) profissionais respondeu aos questionários, todos afirmaram acontecer situações de violência tanto na escola, quanto em seu entorno semanalmente, e afirmaram que a Escola desenvolve iniciativas para minimizar situações de violência.

Entre as formas mais comuns de violência na escola, 60% apontaram a agressão verbal seguido de 20% de desacato aos profissionais, 5% apontaram a existência de bullying, igual percentual dos que apontaram a violência física, assim como roubo e outros fatores.

No que se refere a violência envolvendo educandos no entorno da escola, 91,67% apontaram a agressão verbal, e 8,33% violência física.

Entre as medidas disciplinares adotadas pela escola, 32,50% apontaram a advertência verbal como a mais comum, mesmo índice dos que apontaram a convocar os pais, seguido de advertência escrita (15%), 7,5% a suspensão assim como a consulta ao conselho escolar, e 5% o encaminhamento ao conselho tutelar.

Dentre os fatores que na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticar violência na escola, o maior índice (40,74%) diz respeito a vivenciar situações de violência, 18,52% necessidade de chamar atenção, seguido de 14,81% da ausência da família, 7,41% dos profissionais apontaram a existência de situações de violência motivadas por discriminação de gênero, também foi apontado a existência de violência motivadas por discriminação de cor, raça e etnia (3,70%), intolerância religiosa (3,70%), ao lado de consumo de álcool, crack e outras drogas (3,70%), mesmo índice de tráfico/porte de drogas e outros fatores.

Já em relação aos fatores que mais levam os educandos a praticar violência no entorno da escola, os profissionais apontaram que 43,48% decorrem de o educando vivenciar situações de violência, seguido de 13,04% da ausência da família na escola, mesmo índice (13,04%) da necessidade de chamar a atenção, 8,70% o consumo de álcool, crack e outras drogas, 4,35% apontaram o envolvimento de educandos em situações de violência no entorno da escola motivadas por discriminação por gênero, mesmo índice de discriminação por cor, raça e etnia, assim como 4,35% apontam a violência decorrente da existência de intolerância religiosa e 4,35% o tráfico/porte de drogas e outros fatores.

Ao que se refere a existência de relatos de situações de violência sofridas no âmbito familiar, 76,92% afirmam ocorrer esse tipo de violência correspondendo a 7,69% semanalmente e 15,38% apontam mensalmente.

4.3.7 Escola Municipal de Ens. Infantil e Ens. Fund. Cícero Mizael dos Santos

Nesta Escola foi respondido apenas um questionário, fato que para a metodologia adotada para este Diagnóstico, para alcançar os objetivos expostos anteriormente, comprometeu seu resultado fidedigno. Não foi apontada a frequência com que ocorrem situações de violência na escola, nem no entorno da mesma, foi afirmado que a escola tem desenvolvido iniciativas para minimizar situações de violência, entretanto as formas de violência mais comuns não foram especificadas.

Quanto às medidas disciplinares foram citadas apenas a advertência verbal, a convocação da família e a suspensão. Não foram mensurados os fatores motivadores das situações de violência que tem ocorrido na escola. Foi afirmado também haver desconhecimento de relatos de os educandos vivenciarem situações de violência no âmbito familiar.

A imprecisão dos dados obtidos na Escola chama a atenção para alguns aspectos que necessitam serem avaliados. O primeiro diz respeito a necessidade de fortalecer os espaços de gestão democrática na referida Escola, contribuindo para o processo educativo e desenvolvendo a compreensão de que todos e todas são responsáveis pelo resultado da instituição, isso significa que a gestão democrática não consiste em uma opção, mas em uma necessidade e a segunda refere-se a auto avaliação da equipe responsável pela mobilização dos profissionais para responder ao questionário e aderir a proposta de contribuir com a obtenção de dados que servirão de indicadores para direcionar as ações de construção de uma cultura de paz e de mensuração do impacto das ações realizadas

4.3.8 Escola Municipal de Tempo Integral Olival Tenório Costa Neto

Um total de 9 (nove) profissionais respondeu aos questionários, destes,33,33% afirmaram acontecer situações de violência na escola diariamente e 66,67% afirmaram acontecer semanalmente. Em se tratando do

envolvimento de alunos em situações de violência no entorno da escola, 33,33% afirmaram acontecer diariamente, 33,33% afirmaram acontecer semanalmente e 33,33% afirmaram acontecer mensalmente. Todos (100%) dizem existir o desenvolvimento de iniciativas por parte da escola para minimizar situações de violência.

Entre as formas mais comuns de violência na escola, todos apontaram a agressão verbal e o "bullying", 44,44% violência física, um profissional apontou a existência de desacato aos profissionais e a agressão psicológica.

No que se refere a violência envolvendo educandos no entorno da escola, 88,88% apontaram o bullying, 66% a agressão verbal, três profissionais apontaram ainda a existência de violência no entorno da escola de cunho sexual, dois profissionais afirmaram haver violência física e roubo e um profissional disse existir agressão psicológica.

Em relação as medidas disciplinares adotadas pela escola, todos apontaram a convocação da família como a mais adotada, seguida de 88,88% do uso de advertência verbal, 33,46% apontaram o encaminhamento ao conselho tutelar, 33,33% afirmaram existir consulta ao conselho escolar e um profissional relatou haver advertência escrita.

Ao atribuírem uma classificação aos fatores que tem levado o educando a praticar violência, na escola, dentre os fatores que na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticar violência na escola, o maior índice (88,88%) refere-se a ausência da família, mesmo percentual dos que apontaram a necessidade de chamar atenção, 66,66% atribuíram aos educandos vivenciarem situações de violência, 55,55% afirmaram que ocorrem situações de violência motivadas por discriminação de cor, raça e etnia, 44,44% por discriminação de gênero, três profissionais apontaram a existência de situações de violência motivadas pelo consumo de álcool, crack e outras drogas e por intolerância religiosa, dois profissionais apontaram o tráfico/porte de drogas como fator motivador.

Já em relação aos fatores que mais levam os educandos a praticar violência no entorno da escola, os profissionais apontaram que 20,51% da ausência da família na escola, 17,95% necessidade de chamar a atenção, 15,38% decorrem de o educando vivenciar situações de violência, 12,82% discriminação por gênero, mesmo índice da existência de situações de violência

motivadas por discriminação de cor, raça e etnia, a intolerância religiosa aparece como fator motivador das situações de violência que tem ocorrido em 7,69% o lado do consumo de álcool, crack e outras drogas, seguido de 5,13% do tráfico/porte de drogas.

Ao que se refere a existência de relatos de situações de violência sofridas no âmbito familiar, 22,22% afirmam ocorrer relatos, destes, 11,11% afirmaram que os relatos ocorrem semanalmente e 11,11% disseram que tem ocorrido mensalmente.

4.3.9 Escola Municipal de Tempo Integral Senador Rui Palmeira

Um total de 10 (dez) profissionais respondeu aos questionários, destes 20% diariamente afirmaram acontecer situações de violência na escola diariamente, ao tempo em que, 80% disseram acontecer eventualmente, 100% afirmaram existir iniciativas por parte da escola para minimizar situações de violência.

Entre as formas mais comuns de violência na escola, 80% apontaram a agressão verbal, 50% o “bullying”, três profissionais disseram ocorrer agressão física e 1 profissional afirmou existir desacato a profissionais.

No que se refere a violência envolvendo educandos no entorno da escola, 40% apontaram a agressão verbal, 40% “bullying” e 20% outros.

As medidas disciplinares adotadas pela escola, 33,33% convocar os pais, advertência verbal 37,04%, advertência escrita 14%, conselho tutelar 7,41% conselho escolar, 7,50%.

Dentre os fatores que na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticar violência na escola, o maior índice (31,25%) diz respeito a ausência da família na escola, 21,88% necessidade de chamar atenção, 15,63% discriminação de cor, raça e etnia, 12,50% vivenciar situações de violência, 9,38% discriminação de gênero, 3,13% intolerância religiosa igual de consumo de drogas e de ausência da família na escola, 9,38% por discriminação de gênero, 15,63 por discriminação de cor, raça e etnia 3,13%, por consumo de álcool, crack e outras drogas, 3,13% por intolerância religiosa, mesmo índice de tráfico, 12,50% porte ou consumo de drogas.

Já em relação aos fatores que mais levam os educandos a praticar violência no entorno da escola, os profissionais apontaram que 23% decorrem de vivenciar

situação de violência, 7,69% consumo de álcool, 7,69% discriminação religiosa, 7,69% tráfico/porte, 23% necessidade de chamar atenção, 7,69% discriminação de cor, raça e etnia, 15,38%. Ao que se refere a existência de relatos de situações de violência sofridas no âmbito familiar, 30% afirmam ocorrer esse tipo de violência e 10% semanalmente.

4.3.10 Escola Municipal de Tempo Integral Elita Tenório Maia

Um total de 7 (sete) profissionais respondeu aos questionários, destes todos afirmaram acontecer situações de violência na escola eventualmente., e afirmaram desconhecer iniciativas por parte da escola para minimizar situações de violência.

Entre as formas mais comuns de violência na escola e em seu entorno, todos apontaram a agressão verbal e 85,71% “bullying”.

Em relação às medidas disciplinares adotadas pela escola, todos afirmaram haver a convocação dos pais e o encaminhamento ao conselho tutelar, 85,71% a advertência verbal e um profissional apontou a existência de advertência escrita.

Dentre os fatores que na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticar violência na escola e em seu entorno, todos atribuíram a necessidade de chamar a chamar atenção.

4.3.11 Centro de Educação Infantil Prof^a Maria José V da Costa Silva

Um total de 13 (treze) profissionais respondeu ao questionário, destes 61,54% afirmaram existir situações de violência diariamente, enquanto 38,46% disseram que ocorre eventualmente. Todos afirmaram também que o Centro não desenvolve iniciativas para minimizar as situações de violência. 37,50% apontaram a agressão física como manifestação de violência mais comum, superando 31,25% de agressão verbal, seguido de 28,13% da existência de desacato a profissionais, e de 3,13% de bullying.

Entre as medidas disciplinares adotadas, 32,43% apontaram a convocação dos pais como mais frequente, seguidas de 29,73% a advertência verbal, igual índice daqueles que apontaram o encaminhamento ao conselho

tutelar, ao tempo em que 8,11% dos que apontam a consulta ao conselho escolar.

Sobre os fatores que, na percepção dos profissionais tem levado os educandos a praticarem atos de violência, todos apontaram como principal fator os educandos vivenciarem situações de violência, seguido de 38,46% que apontaram a ausência da família, e 11,54% a necessidade de chamar a atenção.

Um índice de 53,85% dos profissionais afirmara existir relatos de os educandos vivenciarem situações de violência e 23,08% destes afirmaram que esses relatos ocorrem mensalmente, os demais não responderam.

4.3.11 Centro de Educação Infantil Profª Maria Valcira de Medeiros

Um total de sete profissionais respondeu ao questionário, todos afirmaram que situações de violência ocorrem eventualmente e que o Centro tem desenvolvido iniciativas para erradicar situações de violência. Os profissionais optaram por não apontar os tipos de violência que ocorrem em seu interior, e apontaram as formas mais comuns que ocorrem em seu entorno e que tem afetado as crianças, a agressão verbal, física, psicológica, um percentual de 14,58% também apontou a existência de roubo, agressão sexual, e bullying, e 12,50% apontaram a existência de desacato a profissionais. Não foram especificadas as medidas disciplinares adotadas.

Todos os profissionais apontaram como fatores motivadores de violência, vivenciar situações de violência, ausência da família, a existência de discriminação de cor, raça e etnia, intolerância religiosa, discriminação de gênero, necessidade de chamar a atenção, consumo de álcool, crack e outras drogas e trafico/porte de drogas.

Dos sete (07) profissionais que responderam ao questionário, dois disseram que tem conhecimento de relatos de educandos vivenciarem situações de violência, sem entretanto, apontar frequência com que os relatos ocorrem.

4.3.12 Centro de Educação Infantil Lizete Alves Ferreira

A amostragem dos profissionais que respondeu ao questionário totalizou três profissionais, estes apontaram que situações de violência acontecem semanalmente e que o Centro tem desenvolvido iniciativas para erradicar

situações de violência, foram citadas agressão verbal, a existência de “bullying” e de desacato a profissionais. Dentre as medidas disciplinares, foram citadas apenas a advertência verbal e a advertência escrita.

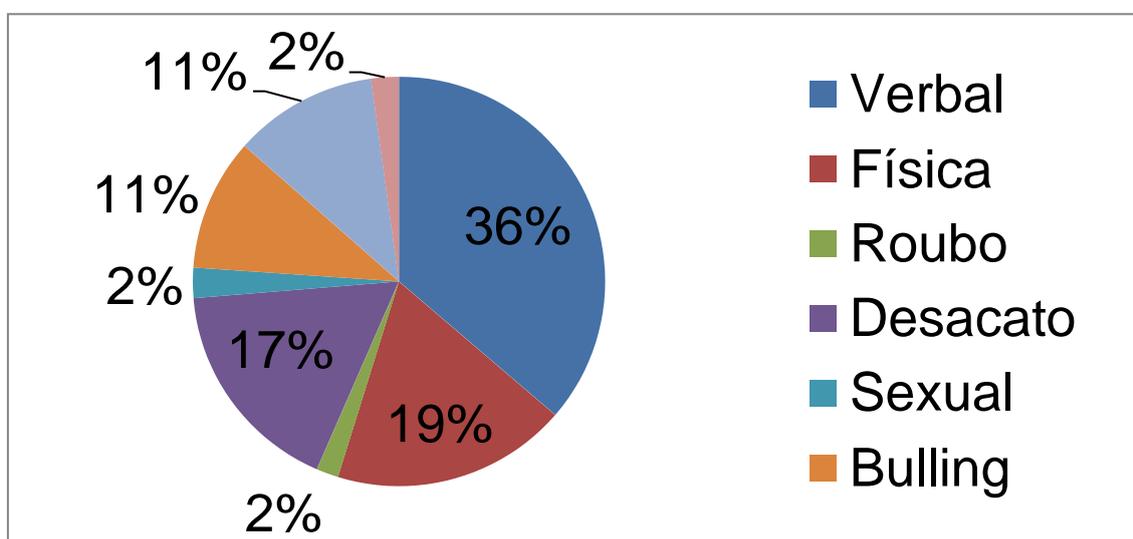
Convocar os pais não foi citado.

Os fatores motivadores de situações de violência que tem ocorrido apontados foram vivenciar situações de violência, necessidade de chamar a atenção e a existência e discriminação de cor, raça e etnia. E todos afirmaram desconhecer relatos de os educandos vivenciarem situações de violência no âmbito familiar.

4.3.13 Centro de Educação Infantil Prof^a Cícera Marinho de Melo

Neste Centro foi respondido apenas um questionário, fato que para a metodologia adotada para este Diagnóstico, para alcançar os objetivos expostos anteriormente, comprometeu seu resultado fidedigno. Não foi apontada a frequência com que ocorrem situações de violência, entretanto foi apontado a existência de agressão verbal, bullying e desacato a profissionais.

GRÁFICO 5: DADOS GERAIS DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre / 2020.

Com base nos dados acima expostos, a Secretaria Municipal de Educação constituiu, em sua estrutura organizacional, o Núcleo de Acompanhamento e Assistência ao Educando – NAAEduc, vinculado à Gerência de Apoio à Gestão Escolar, cabendo-lhe desenvolver e promover ações

integradoras, que assegurem o acesso, permanência e sucesso de crianças e adolescentes, que envolvam a Instituição, Família e Comunidade, na busca das melhorias educacionais e sociais, em todas as Instituições da rede pública municipal de ensino.

Desse modo, o NAAEduc vem contribuir para o enfrentamento da evasão escolar, para promover a participação das famílias no processo educacional, bem como, no acompanhamento aos educandos que apresentem dificuldade de adequação à normas institucionais.

Para que as ações sejam de fato eficazes torna-se necessário, antes de qualquer coisa, conhecer a realidade a ser atendida a partir de dados que venham a contribuir para o planejamento de ações que tenham impacto efetivo. Nesse sentido, o Núcleo de Acompanhamento e Assistência ao Educando – NAAEduc da Secretaria Municipal de Educação aplicou questionários à profissionais da educação da rede municipal de ensino, como primeira etapa do Projeto Construindo uma Cultura de Paz, com o intuito de obter uma base de dados a partir da percepção dos educadores sobre o fenômeno da violência no cotidiano escolar, compreendendo que a prática da prevenção realizada primordialmente pela educação há muito provou ser o investimento mais eficaz à mudança de posturas.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um problema que atinge as instituições escolares de diversos países, inclusive as brasileiras, e deve ser estudado de forma aprofundada, visto que a escola é local privilegiado de aprendizagem e de socialização. A perda da autoridade dos pais perante os filhos, a transferência de responsabilidade para a escola no que se refere à educação, inclusive a moral dos filhos, ou seja, a desestruturação da família, enquanto instituição, também pode ser identificada como possível causa da violência escolar. Uma constatação importante foi percebida neste estudo, no que se refere ao condicionamento deste tipo de comportamento de acordo com a classe social: este fenômeno não é exclusividade das classes mais pobres.

Dentro do próprio ambiente familiar pode-se citar como forma de violência expressa nesse ambiente, a negligência e o abandono das crianças por parte

dos seus pais ou responsáveis, pelo descaso de proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, como higiene, alimentação, roupa etc., fazendo com que as crianças se sintam cada vez mais rejeitadas, podendo nutrir um sentimento de revolta exteriorizados de forma agressiva dentro das escolas. Ainda que as causas das violências sejam variadas não se pode deixar de combatê-las. Os problemas de violências apresentados nas escolas são os mesmos em sua maioria, e para solucionar tal problema, deve haver a busca coletiva de meios para que isso ocorra. São necessárias a presença e a participação efetiva de professores, funcionários, pais, alunos, de direção, da sociedade e do Estado nas discussões buscando a solução destes problemas.

A grande perplexidade com relação os casos de violência e indisciplina na escola, no entanto, este sentimento não pode dar margens para ações abusivas, opressoras ou repressoras, pois, somente através da Educação se transforma, se conscientiza uma sociedade, por tanto, tudo que for feito, onde e como for feito, que seja de forma a respeitar as diferenças, a subjetividade e a complexidade que cada uma/um carrega em si, seguindo os princípios da dignidade da pessoa humana e respeitando a legislação vigente.

A sociedade tem vindo a sofrer significativas transformações. A família, núcleo primordial de educação, tem vindo dissimuladamente a delegar esse papel para a escola, dado que é no contexto educativo que as crianças passam a maior parte do dia. Todavia, nenhuma outra instituição poderá jamais substituir as condições educativas da família, nem parece ser razoável que seja unicamente a escola a ensinar valores tão necessários para o normal desenvolvimento da criança tais como: a democracia, as regras para a convivência, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância, o esforço pessoal, etc. A escola não se pode pedir que além de ensinar os conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação, tenha também que ter a função educativa que compete aos pais. No meio de tudo isto, a verdade é que a violência continua a existir e a registrar-se cada vez mais na população jovem. A escola não pode ignorar que os conflitos e problemas sociais existem, e por isso tem vindo a adaptar-se como pode. E é precisamente na escola que as crianças imitem comportamentos que diariamente observam.

Entretanto, para que as ações no sentido do enfrentamento a essa complexa problemática atendam às necessidades de um modo mais eficaz, torna-se necessário identificar exatamente os problemas, onde há maior incidência e definir mecanismos que sirvam para mensurá-los. Tal atitude pretendemos desenvolver na especialização ou mestrado, relacionando esses estudos e aprofundando essa temática.

6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu. **Vozes Silenciadas:** homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos. 157 f. (Curso de Graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2011.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de Albuquerque. **Vivendo e aprendendo a brincar a ludicidade e a arte no trabalho de ongs: Um caminho para inclusão social?** Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Por um modelo de legendagem para surdos no Brasil.** Ceará. Anhangü. p. 60-73. 2008.

COSTA e VALE, Marai Emília Costa, Dulce Vale. **A violência nas escolas.** Instituto de Inovação educacional. 1998.

CRISCIOTTI, Gabriele. **Saberes e práticas da inclusão.** 2006. 6 v. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Centro de Educação, Brasília, 2006. Cap. 2.

FACCHINI, Regina. **Estudos gays, gênero e sexualidade: entre compassos e descompassos.** Natal. Bagoas, 2017. P 132-158.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "População em situação de rua "; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/populacao-situacao-rua.htm> Acesso em 14 de setembro de 2020.

INCLUSÃO JÁ: **Leis e documentos.** 2020. Claudia Grabois. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/> Acesso em 20 de setembro de 2020

JÚNIOR, Luiz Inácio Ferreira. **SEMED: projeto construindo uma cultura de paz.** Campo Alegre: Digese, 2019.

HENRIGER, Rosana. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Idp: Observatório da jurisdição constitucional.** Brasília. (sem editora). v. 5, n. 5, p. 01-26, 00 dez. 2011.

MELO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno; MAROJA, Daniela. **POR ONDE ANDAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO LGBT NO BRASIL**. Brasília: Scielo, v. 27, n. 2, 00 ago. 2012.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. **Saberes e práticas da inclusão**. Vetor, 2006. Brasília.

SANTOS, Elisama de Almeida. **Diferente é ser igual: a inclusão de crianças com deficiências no ensino regular e as contribuições da família e do serviço social**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.

SANTOS, Michelle Cardoso dos Santos. **A inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho: um estudo de caso na cooperativa alpha. São José**. Universidade do Vale de Itajaí, 2008.

SILVA, Ricardo da Silva. **Educadores sociais de rua: discursos a (des)velar**. 2009. 273 f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

APÊNDICE:

Entrevista enviada para as escolas

Questionário

1 – Nessa instituição acontece com frequência situações de violência na escola?

 SIM NÃO

2 – Essa instituição tem iniciativas para minimizar/erradicar os casos de violência no ambiente escolar?

 SIM NÃO

3 – Quais são as formas de violência mais comum na escola?

 FÍSICA VERBAL ROUBO DESACATO SEXUAL BULLING

4 – A instituição tem medidas para disciplinar alunos(as) que cometeram atos de violência?

 SIM NÃO

5 – Quais são os fatores que mais levam o(a) aluno(a) a praticar a violência na escola?

 CONSUMO DE ÁLCOOL OUTRAS DROGAS

- INTOLERÂNCIA RELIGIOSA
- TRÁFICO
- NECESSIDADE DE CHAMAR ATENÇÃO
- PRECONCEITO
- DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO
- AUSÊNCIA DA FAMÍLIA
- VIOLÊNCIA EM CASA

6 – Com que frequência ocorre relatos de alunos(as) que sofreram/sofrem algum tipo de violência no contexto familiar?

- DIARIAMENTE
- SEMANALMENTE
- MENSALMENTE