

Questões sempre atuais na nossa escola: Uma revisão sobre violência e inclusão

Ever-current issues in our school: A review on violence and inclusion

Temas de siempre actualidad en nuestra escuela: Una revisión sobre violencia e inclusión

Recebido: 02/08/2022 | Revisado: 12/09/2022 | Aceito: 13/09/2022 | Publicado: 21/09/2022

Natalia Guimarães Santuchi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4605-7139>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: natty.guimaraes@gmail.com

Alexandre Dykerman Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0206-5185>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: alexandredyke@gmail.com

Regina Celia Couto Catarino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-9642>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: regina.coutocouto@gmail.com

Renata Osborne

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4679-0530>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: rerafadeo@gmail.com

Roberto Ferreira dos santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0168-5286>

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: rob.fersantos1949@gmail.com

Resumo

O estudo tem o objetivo de promover uma reflexão acerca da relação entre a inclusão social e a violência no ambiente escolar a partir da realidade de algumas escolas públicas brasileiras permeadas por um sistema educacional desigual e apresentar uma escola pública municipal com estrutura de escola modelo para todos. É uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão de literatura. As buscas foram realizadas a partir de um levantamento bibliográfico em três bases de dados digitais – CAPES; Scielo e Google Acadêmico, assim como livros, no período de junho a agosto de 2022. Em um contexto de desigualdade social, fruto das crises econômicas que assolam o nosso país e atingem com maior impacto grupos mais vulneráveis, a escola, principalmente a pública, sente os efeitos desse desequilíbrio. Este cenário provoca um contexto de exclusão no espaço escolar que desencadeia inúmeras formas de violência dificultando o processo de inclusão social e de uma escola para todos. Utilizamos uma escola pública modelo para mostrarmos que uma escola bem planejada e de gestão eficiente é capaz de promover a inclusão dos alunos e a diminuição das diferentes expressões da violência. Como conclusão, compreendemos que a educação é uma importante ferramenta no combate às desigualdades sociais sobretudo quando oferece condições mais igualitárias e justas para os mais diversos alunos de usufruírem de um ensino de qualidade capaz de contribuir para reversão do quadro atual, minimizando a violência e promovendo a inclusão.

Palavras-chave: Desigualdade social; Políticas Públicas Educacionais; Inclusão social; Violência.

Abstract

The study aims to promote a reflection on the relationship between social inclusion and violence in the school environment from the reality of some Brazilian public schools permeated by an unequal educational system and to present a municipal public school with a model school structure for all. It is a research of a qualitative nature, of the literature review type. The searches were carried out from a bibliographic survey in three digital databases – CAPES; Scielo and Google Scholar, as well as books, within the period from June to August 2022. In a context of social inequality, the result of the economic crises that plague our country and affect with greater impact the most vulnerable groups, schools, especially the public ones, feel the effects of this imbalance. This scenario has been provoking a context of exclusion in the school space that triggers countless forms of violence, hindering the process of social inclusion and a school for all. We use a model public school to show a well-planned school with efficient management is able to promote the inclusion of students and the reduction of the different expressions of violence. In conclusion, we understand that education is an important tool in the fight against social inequalities, especially when it offers more equal and fair conditions for the most diverse students to enjoy a quality education capable of contributing to the reversal of the current situation, minimizing violence and promoting inclusion.

Keywords: Social inequality; Public Educational Policies; Social inclusion; Violence.

Resumen

El estudio tiene como objetivo promover una reflexión sobre la relación entre inclusión social y violencia en el ambiente escolar a partir de la realidad de algunas escuelas públicas brasileñas permeadas por un sistema educativo desigual y presentar una escuela pública municipal con una estructura escolar modelo para todos. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo revisión de literatura. Las búsquedas se realizaron a partir de un levantamiento bibliográfico en tres bases de datos digitales – CAPES; Scielo y Google Scholar, así como libros, de junio a agosto de 2022. En un contexto de desigualdad social, producto de las crisis económicas que asolan nuestro país y afectan con mayor impacto a los grupos más vulnerables, la escuela, en especial la ciudadanía, sentir los efectos de este desequilibrio. Este escenario provoca un contexto de exclusión en el espacio escolar que desencadena numerosas formas de violencia, dificultando el proceso de inclusión social y de escuela para todos. Utilizamos una escuela pública modelo para mostrar que una escuela bien planificada y administrada de manera eficiente es capaz de promover la inclusión de los estudiantes y reducir las diferentes expresiones de violencia. En conclusión, entendemos que la educación es una herramienta importante en la lucha contra las desigualdades sociales, especialmente cuando ofrece condiciones más igualitarias y justas para que los más diversos estudiantes disfruten de una educación de calidad capaz de contribuir a la reversión de la situación actual, minimizando la violencia. y promover la inclusión.

Palabras clave: Desigualdad social; Políticas Públicas Educativas; Inclusión social; Violencia.

1. Introdução

A desigualdade social é caracterizada como um fenômeno histórico que se reflete de diversas maneiras através de diferenças entre classe sociais, raciais, de gênero, de religião, dentre outros, sendo mediada por relações de dominação entre as diferentes classes sociais. A partir dessa compreensão e concomitante com a pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas a respeito do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgada em 2019, no qual o Brasil ocupa a 84^o posição, este é compreendido como um país desigual e de pequena mobilidade social e educacional (Conceição & Zamora, 2015).

A educação é um fenômeno social estando atrelada à diferentes elementos políticos, econômicos e culturais de uma sociedade. Nesse sentido, a educação configura-se como um processo social enquadrada em um concepção de sociedade que se almeja, onde estabelecem-se fins a serem alcançados em concordância com ideais de uma classe dominante dentro de uma determinada realidade histórica. A partir dessa compreensão, a educação apesar de ser um processo constante ao longo da história em todas as sociedades, ela não se efetiva da mesma maneira em todos os lugares e tempos (Dias & Pinto, 2019).

A instituição escolar é parte integrante da sociedade além de importante elemento social na vida dos indivíduos sendo estruturada por diferentes componentes culturais e sociais. Considerando como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento das aptidões individuais, espera-se dela a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes (Barbosa, 2001). Ademais, o processo educacional quando disseminado de maneira universal torna-se um importante mecanismo de promoção de oportunidades entre os cidadãos de um país. Nesse sentido, em se tratando de situações de importante desigualdade, a responsabilidade do poder público e de atuação do Estado ganha maior relevância (Castro, 2009). Desse modo, a educação como direito de todos, deve ser ofertada de maneira igualitária, equânime e justa, comprometida com os valores de uma sociedade democrática e de um sistema educacional público de qualidade.

Nessa perspectiva, políticas educacionais igualitárias respondem por um processo de escolarização onde o núcleo estudantil possui direitos iguais, sem qualquer forma de discriminação, frequentando os mesmos espaços e com ingresso, continuidade e sucesso em todas as etapas da educação básica. Trata-se, assim, da efetivação de oportunidades e condições a todos, sem distinção, contemplando desse modo o direito da cidadania e dos direitos humanos (Cury, 2005).

O fenômeno da desigualdade social brasileira invade o sistema público escolar, haja vista que a escola não apresenta muros impermeáveis aos problemas de uma sociedade injusta e desigual. Ao se analisar a conjuntura educacional pública brasileira, percebe-se que sua função de promoção de indivíduos encontra-se em desalinho com relação às expectativas sociais atreladas a ela (Abramovay & Rua, 2002). Zagury (2006) salienta que a partir dos resultados em avaliações nacionais e internacionais, evidencia-se que o Brasil não conseguiu alcançar a democratização de maneira equitativa no que tange o acesso ao conhecimento.

Sabe-se que a educação é um direito humano fundamental e deve acontecer sem distinção. Sobre isso, a Constituição Federal de 1988 destaca que a igualdade deve acontecer independentemente de origem, raça, sexo, cor, idade ou outra maneira quaisquer de discriminação, além de garantir a todos o direito à educação (Mantoan, 2003). Entretanto, a realidade brasileira é marcada por barreiras estruturais frente à cidadania e à justiça social e se revela contraditória mediante um país onde a educação é um direito, mas não se constitui como projeto de sociedade e Estado (Gomes & Duarte, 2019).

O acesso à educação foi conduzido na década de 1920 através de reformas educacionais e impulsionado a partir da década de 1930 a partir de uma pedagogia contrária a um sistema educacional limitado para às classes da elite. Em 1960, surgem movimentos voltados para uma educação popular, visando uma maior participação política, no entanto, tal movimentação que era reivindicada por uma minoria, distanciou-se ainda mais de uma sociedade democrática com o golpe de 1964 onde a classe dominante era mais favorecida (Carvalho & Treviso, 2021). Nesse sentido, as autoras destacam que o processo educacional nunca foi prioridade na sociedade brasileira, mantendo-se sempre aliado aos interesses da elite nos aspectos políticos, culturais e econômicos, e ao trazer a educação para temas atuais, destacam a existência ainda de traços históricos estruturais e contraditórios onde existe um abismo de qualidade quando comparado o processo de escolarização entre as instituições públicas e privadas.

A respeito disso, Alencar e Gentili (2003) elencam para a existência de redes educacionais estruturalmente diferentes e segmentadas onde a qualidade do direito à educação está atrelada aos condicionantes financeiros. Assim, ter acesso à escola não corresponde a ter acesso a mesma educação. Considerando que a maior parte dos estudantes do país estudam em escolas da sistema público de ensino evidencia-se, desse modo, que esta parcela importante da população não se encontra nas prioridades de recursos de políticas públicas do Estado.

A inclusão, em seu sentido total, favorece toda a comunidade escolar criando condições favoráveis para o pleno desenvolvimento do aluno estreitando a relação com as famílias e fortalecendo o respeito às diferenças e a tolerância, valores estes, que infelizmente são ignorados por parte da sociedade. Esta, no ambiente escolar, não se restringe apenas a colocar no mesmo espaço diferentes tipos de alunos com as mais variadas especificidades, mas garantir condições favoráveis para que esses alunos tenham uma educação de qualidade. É importante destacar que várias ações devem ser implementadas para facilitar esse processo, como a capacitação dos profissionais de educação; melhoria da infraestrutura dos espaços escolares promovendo a acessibilidade e diminuindo as barreiras físicas, de comunicação e informação principalmente para os alunos com deficiência; utilização de material específico e adequado; a utilização de metodologias diversas que atinjam as necessidades de cada aluno; o estabelecimento de parcerias com redes de apoio; entre outras medidas que favoreçam a criação de um ambiente propício à inclusão. Nesta concepção, com a efetivação da inclusão integral percebe-se um ambiente mais acolhedor, mais afetivo e menos propenso a atitudes hostis ou violentas, tão presentes no cotidiano das nossas escolas.

Em correspondência com essas ideias, a Declaração de Salamanca de 1994 aponta que em um escola inclusiva todos devem aprender juntos, independente de quaisquer diferença e dificuldade, tomando conhecimento das especificidades e necessidades diversas entre os alunos, adequando-se a realidade e ritmo de aprendizagem destes e assegurando uma escolaridade de qualidade a partir de recursos, metodologias de ensino e modificações organizacionais dentro de uma perspectiva de currículo apropriado (Stobaus, 2003).

Diante do contexto de exclusão / inclusão social no espaço escolar, permeado pela desigualdade social que atinge as escolas públicas brasileiras, a educação assume importância significativa, haja vista que quanto maior a inclusão social menor o favorecimento do surgimento de práticas violentas dentro do ambiente escolar. Neste viés, a realidade das escolas públicas brasileiras instigou a reflexão a respeito da desigualdade social, sua implicação no sistema educacional e a violência decorrente de tal processo. Em princípio, tratou-se de compreender, de maneira geral, o sistema público educacional brasileiro no bojo das relações produzidas pela desigualdade social que permeia a sociedade e a relação desse processo com a violência e a violência

escolar. Em seguida, este trabalho buscou discutir a inclusão no seu sentido amplo referente ao espaço escolar e os impactos que uma escola pública, diferenciada, reflete em sua comunidade.

Considerando que o fenômeno da violência não se restringe ao campo das agressões físicas e verbais e que a violência no meio escolar se manifesta também através de práticas de exclusão, discriminações e preconceitos, praticados na, pela e contra a comunidade escolar, compreendemos que políticas públicas educacionais ineficientes mostram-se como elementos de exclusão social no ambiente escolar de tal modo que o processo de ensino aprendizagem aconteça de maneira desigual entre o corpo estudantil. Posto isso, ao se analisar a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, percebe-se que estas, encontram-se a uma larga distância daquilo que se pretende como educação de qualidade capaz de contemplar a heterogeneidade do seu público, mas que é possível encontrar boas práticas em algumas escolas públicas, como citada neste estudo. Dentro dessa perspectiva, as diferentes expressões de violência no espaço educacional encontram-se permeadas de situações de exclusões e desigualdades. Assim, o objetivo deste trabalho é promover a reflexão a respeito da relação entre a inclusão social e a violência no ambiente escolar a partir da realidade de algumas escolas públicas brasileiras permeadas por um sistema educacional desigual e apresentar uma escola pública municipal, com estrutura de escola modelo para todos, com gestão democrática e inclusiva, em todos os sentidos.

2. Metodologia

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão de literatura. De acordo com a American Psychological Association (Apa, 2012) os artigos de revisão de literatura são caracterizados por avaliações críticas a respeito dos materiais já publicados, levando em conta o progresso dos estudos sobre a temática abordada. Segundo Taquette e Borges (2020, p. 94) “[...] tem por objetivo conhecer o estado da arte sobre o tema, ou seja, o conjunto de conhecimentos já existentes sobre o que se quer pesquisar”. Neste viés, Koller, Couto e Von Hohendorff esclarecem que:

Os ARLs (artigos de revisão de literatura) são textos nos quais os autores definem e esclarecem um determinado problema, resumem estudos prévios e informam aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação. Também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas (Koller, Couto & Von Hohendorff, 2014).

Nessa perspectiva, o artigo de revisão de literatura destaca análises, críticas e questionamentos a respeito de temáticas já desenvolvidas, servindo como base teórica para a realização de estudos futuros (Taquette & Borges, 2020). Vale ressaltar que a revisão de literatura é parte fundamental de qualquer trabalho acadêmico, podendo ser uma parte do estudo ou ser o todo (Koller, Couto & Von Hohendorff, 2014).

O tipo de revisão de literatura da referida pesquisa consiste em uma revisão narrativa e de acordo com Ribeiro (2014), este tipo de revisão tem a preocupação inicial de fornecer “sínteses narrativas” onde é possível compilar conteúdos de obras distintas, apresentando-as ao leitor de maneira compreensiva e sem o compromisso de descrição de critérios de coleta e seleção das obras referenciadas.

As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. São, basicamente, análises da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas ou digitais, baseadas na interpretação e análise crítica do autor [...]. (Ribeiro, 2014, p. 676-677).

Desse modo, a revisão narrativa pode se associar a seis etapas de acordo com as orientações de Souza et al. (2018), a saber; a escolha do tema; busca na literatura; seleção de fontes; leitura transversal; redação e referências.

A fundamentação teórica do presente estudo foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico em três bases de dados digitais – Portal de Periódicos CAPES; Scielo e Google Acadêmico, assim como livros e trabalhos de pós-graduação. O recorte temporal para seleção dos dados correspondeu ao período de junho a agosto de 2022, abrangendo as palavras-chave desigualdade social, políticas públicas educacionais, a inclusão social e a violência. O período do levantamento bibliográfico foi delineado para os últimos 30 anos de publicação. Tal período de busca deu-se ao fato do processo de democratização brasileira em busca de uma melhor oferta de educação pública dentro de contexto de desigualdades econômicas ser datada a partir da década de 1980. Tal período é marcado por reivindicações a respeito da relação entre desigualdades e diversidades presentes em todos os níveis e etapas de escolarização (Gomes, 2012).

3. Revisão de literatura

3.1 Desigualdade social e o sistema educacional brasileiro

A desigualdade social é um fenômeno existente na realidade das grandes cidades e centros urbanos brasileiros e caracteriza-se pela capacidade de aglutinar em uma mesma localidade distintos grupos sociais com interesses econômicos, políticos e sociais contrários (Guzzo & Euzebios Filho, 2005). Nesse sentido, o relatório da Oxfarm Brasil publicado em 2017 elucida para a questão do Brasil estar enquadrado como um dos piores países do mundo no que tange a concentração de renda, concentrando mais de 16 milhões de indivíduos inseridos na linha de pobreza. Tais dados indicam para um sistema social-econômico concentrador de rendas e excludente (Machado, 2017). Em consonância com essas ideias, de acordo com o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2019 a respeito do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o Brasil passou do 79º para o 84º lugar entre 189 países. O índice mede a saúde, a educação (conhecimento) e o padrão de vida (indicado pela renda) dos países. Mesmo considerando a redução dos níveis de pobreza extrema ainda é constatado a existência de uma enorme distância entre as camadas mais privilegiadas e o grupo populacional que se encontra à margem da sociedade (Conceição & Zamora, 2015).

Em correspondência com o exposto acima, de acordo com relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil é o sétimo país com maior poder de desigualdade no mundo. Posto isso, cabe ressaltar que 27% da renda encontra-se no poder de apenas 1º da população e que a taxa de desemprego entre mulheres negras é de 16,5% enquanto a de homens brancos ocupa 8,3% de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD), anunciado em 2019 (Carvalho & Treviso, 2021). Tendo isso em vista, a desigualdade social encontra-se permeada por elementos relevantes como a discriminação, a questão do gênero e a tributação de imposto.

Desse modo, na sociedade brasileira, a totalidade dos problemas sociais, concomitante com um poder público ineficaz, intensificam a problemática da violência pois deixam espaços no desenvolvimento digno do ser humano, sentenciando caminhos árduos, norteados pela falta de emprego, serviços públicos essenciais precários, corrupção, justiça pouco eficiente, desigualdades, impunidades, dentre outros problemas constituintes da realidade brasileira (Machado, 2017).

Nos países industrializados mais evoluídos tornou-se evidente a importância de pautas governamentais a respeito da centralidade da educação e as prioridades de investimento na busca por caminhos a fim de uma sociedade com mais equidade social. Assim, o sistema educacional sofre mudanças de acordo as suas características históricas para preparar uma nova cidadania perpassando por desdobramentos políticos, sociais e éticos. Entretanto, nos países de Terceiro Mundo, sobretudo na América Latina, onde o Brasil encontra-se inserido, as estratégias de desenvolvimento e políticas públicas precisam adequar-se às situações estruturais vigentes como o crescimento desigual, as desigualdades na distribuição de renda, a ineficiência e a desarmonia na oferta de serviços educacionais (Mello, 1991).

A educação nos países mais desenvolvidos é parte integrante das políticas públicas sociais, servindo como fator estratégico de desenvolvimento econômico a partir da capacidade de ampliação de oportunidades para os sujeitos e, dessa forma, arrecada uma boa quantidade de recursos públicos. Entretanto, no Brasil apesar do crescimento no que tange a ampliação de acesso aos diferentes modalidades e níveis de ensino, contemplando à universalização do ingresso ao ensino fundamental, ainda tem-se a problemática da baixa escolaridade média da população, bem como a desigualdade contínua (Castro, 2009). Desse modo, a escola, em especial a pública, mostra-se como um local de reprodução das desigualdades sociais ao invés de emancipação e transformação social. As políticas públicas vigentes encaram de maneira superficial a problemática das desigualdades como se apenas a democratização ao acesso fosse suficiente no seu combate (Arenhart & Silva, 2014).

A realidade brasileira das escolas públicas é marcada de maneira geral por excesso de alunos em sala de aula, infraestrutura precária, falta de materiais e recursos insuficientes, dificultando assim, a aprendizagem significativa e favorecendo o aumento de defasagens ao longo dos anos escolares. Tendo em vista que geralmente os estudantes das escolas pública são de classe econômica baixa e vindos de diferentes contextos sociais, a desigualdade perpetua dentro dessas instituições (Carvalho & Treviso, 2021).

A respeito da educação, esta assume um papel estratégico como instrumento em favor da redução da desigualdade. Políticas de educação igualitárias se encontram a favor de uma escolarização voltada para direitos iguais, sem qualquer tipo de discriminação seja por gênero, raça, etnia ou religião. Desse modo, é possível a efetivação de igualdade de oportunidades, bem como acesso e permanência em todos os níveis da educação básica, contemplando, assim, a cidadania e os direitos humanos (Cury, 2005)

Corroborando com estas ideias, Garcia e Yannoulas (2017) indicam que a educação e as políticas públicas tornam-se importantes elementos em favor da diminuição de desigualdades sociais e econômicas, indispensáveis para o acesso aos direitos humanos essenciais, bem como redução dos níveis de pobreza, índices de criminalidade e ampliação do crescimento econômico (Garcia & Yannoulas, 2017). Sobre a educação, Yannoulas aponta que:

Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas. No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade par todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social (Yannoulas, 2013a, p. 17).

No Brasil, apesar de ambas as instituições escolares, públicas e privadas, ofertarem vagas em suas unidades, apenas estar matriculado não garante aos estudantes oriundos das camadas populares as mesmas oportunidades daqueles de camadas mais altas, tendo em vista todo o contexto diferenciado em que se encontram. Dessa forma, a própria escola ao igualar os seus estudantes tende a reforçar e reproduzir as desigualdades sociais, privilegiando aqueles que se encontram dentro da cultura dominante (Vendrami et al., 2021).

De acordo com Moreira e Nonato (2015), a desigualdade social brasileira encontra-se presente em duas esferas: dentro das instituições escolares públicas e entre as instituições públicas e privadas de ensino. Nesse perspectiva, os autores apontam que a qualidade na educação básica relaciona-se ao poder aquisitivo e exemplificam o fato das unidades escolares com maior aproveitamento no ENEM (exame nacional do ensino médio) em sua maioria serem instituições privadas. Ademais, as escolas privadas brasileiras concentram em seus componentes a parcela da população com maior percentual de renda. Tendo em vista isso, os mesmos autores esclarecem que a apesar da educação ser um direito e de seu acesso alcançar a maioria dos cidadãos brasileiros, a sua qualidade relaciona-se ao poder aquisitivo do sujeito.

Corroborando com as ideias supracitadas, o Censo Escolar de acordo com Gomes e Duarte (2019) indica para um alto percentual de evasão escolar no Ensino Médio, chegando a 12,7% e uma taxa de 15,2% de repetência no ano de 2017. Os mesmos autores chamam a atenção para o fato de as taxas de evasão e repetência serem em grande parte entre os alunos mais pobres, pretos e pardos. Concomitante a esses dados, o IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia) de 2016 mostrou a taxa de conclusão da educação básica de 56,7% e dentro dessa taxa, 88% dos estudantes eram de escolas públicas (Gomes & Duarte, 2019). Já a análise dos dados da Prova Brasil entre 2005 e 2013 revelou que apesar do aumento nos investimentos para melhoria da educação pública a partir de 2003, houve um aumento da diferença entre núcleos de estudantes discriminados por gênero, cor e nível socioeconômico. Desse modo, houve uma elevação da média educacional de maneira geral, entretanto, os grupos sociais não foram beneficiados de forma igualitária (Cavalcanti & Oliveira, 2019). Neste sentido, no Brasil ainda não foi possível a universalização nem mesmo da educação básica que corresponde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino médio apesar de se encontrar próximo à universalização com 98% dos estudantes entre 6 e 14 anos de idade matriculados, não necessariamente significa uma adequação idade-série, haja vista que 24% dos alunos de 16 anos não terminaram o ensino fundamental devido a intercorrências como reprovação e abandono, além do não alcance daquilo que é esperado em cada etapa escolar (Alves, 2020).

Os dados das pesquisas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) realizadas entre 2010 e 2014 a respeito da exclusão escolar no Brasil abrangendo aspectos relacionados ao ingresso, permanência, continuidade e conclusão da etapa de escolaridade básica apontou para um grupo mais evidentes de excluídos da escola como os jovens oriundos de família com baixa renda e de responsáveis de baixa escolaridade, os jovens negros, indígenas, com deficiências e que residiam no campo (Nascimento & Santos, 2020). Os mesmos autores apontam que apesar da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2019 com dados de 2018 revelarem que tais índices mostram avanços positivos, os desafios ainda se apresentam como importantes, haja vista que naquele ano a taxa de estudantes de 4 a 5 anos de idade que se encontravam fora da pré-escola era de 7,6%; entre jovens de 15 a 17 anos a taxa era de 11,8 % de estudantes fora escola; entre jovens com atraso escolar a taxa representava 23,1% e jovens que não frequentavam a escola a taxa correspondia a 7,6%. Neste viés, os autores chamam atenção para o percentual de jovens com atraso escolar ser quatro vezes maior àqueles pertencentes a camadas menos favorecidas socioeconomicamente quando comparado aos jovens de classes mais favorecidas. Com relação às diferenças entre grupos sociais, os jovens sem instrução ou com ensino fundamental incompleto representavam uma taxa de 49% para os negros e de 33,5% para os brancos. Tais dados evidenciam materialização da desigualdade social permeada por exclusões que atingem a grupos específicos da população.

3.2 Desigualdade, violências e violência escolar

A sociedade moderna passou por mudanças importantes onde foram alteradas as relações de sociabilidade devido aos processos de fragmentação social, individualização, massificação, exclusões sociais e econômicas. Como consequência de tais processos, emergem novos problemas sociais e surgem distintas práticas de violência como norma social de diferentes grupos da sociedade (Dos Santos, 2001).

Os estudos a respeito da temática da violência na sociedade contemporânea associam o fenômeno com às políticas e os progressos da sociedade de maneira geral. O rápido crescimento industrial, avanços tecnológicos, concentrações de renda desiguais, consumo exagerado, negações sociais e dificuldade de acesso aos serviços essenciais são elementos que favorecem o agravamento da problemática referida. O Brasil, marcado por uma concentração de renda desigual e por processos de desigualdades sociais, contribui assim, com o aumento da violência como resultado de diversos problemas sociais (Souza, 2008). Dessa forma, na sociedade brasileira a violência também é especificada pelo por ações desrespeito, negação da outra pessoa e violação de direitos humanos essenciais que se juntam aos distintos problemas sociais existentes como a miséria,

desemprego, fome, corrupção e concentração de renda (Paula et al., 2010).

A violência nos dias atuais, diferentemente daquela usada no passado na busca de resolução de conflitos e disputas, está presente em quase todos os lugares e apesar de não ser exclusiva aos locais e núcleos pobres, se apresenta permeada de desigualdades sociais, miséria, ineficientes políticas públicas de segurança, relações de poder, exclusões e frustrações. Juntamente a isso, consegue alcançar diferentes gerações e classes sociais, atravessando diferenças de cunho políticos, étnicos, de gênero e geográficos. (Abramovay & Castro, 2006). Assim, adquire novos formatos tornando-se um desafio social, alcançando todos os sujeitos, instituições e grupos, bem como, por todos também ser produzida (Assis et al., 2010).

Diariamente são noticiados casos diversos de violência através da mídia e estes passam muitas vezes despercebidos por grande parte da população. De acordo com Silva (1997), além da gravidade da violência em si, faz-se notar o fato de a população brasileira não parecer mais se indispor com as diferentes expressões de violência que acontecem cotidianamente na sociedade. A naturalização e a falta de perplexidade diante dos acontecimentos como a corrupção na política, o desemprego, a fome, a baixa perspectiva de determinados estratos sociais, as discriminações, entre outros, revelam uma sociedade concentrada em inversão de valores éticos, morais e espirituais (Lippelt, 2004). Neste viés, a banalização do fenômeno da violência é característica da sociedade brasileira onde a população sente-se impotente mediante a uma sociedade marcada por processos de fragmentações, cujas autoridades não se mostram capazes de solucionar o problema, assim, a violência mostra-se como uma prática social vigente (Souza, 2008; Dos Santos, 2001).

Diversos trabalhos buscam associar a problemática da violência com a violência escolar. Gonçalves e Sposito (2002) argumentam que o fenômeno da violência penetra paulatinamente a instituição escolar, visto que esta não se encontra imune às influências da sociedade e que tal fenômeno estaria relacionado aos processos de desestruturação familiar, causas socioeconômicas, exclusão social, falta de oportunidades e de trabalho, tráfico de drogas, influência midiática, falta de referência para os jovens, falta de perspectiva de vida, dentre outros. Posto isso, todos esses fatores poderiam ser configurados como geradores de violência escolar (Priotto & Boneti, 2009).

Dentro dessa perspectiva, os autores supracitados caracterizam a violência escolar como as ações de violência, comportamentos antissociais e agressivos, conflitos interpessoais, ações criminosas, danos causados ao patrimônio, discriminações e marginalizações, praticados pela e na comunidade escolar (docentes, funcionários, estudantes, familiares e sujeitos não pertencentes à escola) no ambiente escolar. Sobre as vítimas, cabe ressaltar que os autores apontam para a existência de grupos comumente mais atingidos pela violência geral e escolar como indivíduos de etnia negra, homossexuais e aqueles de menor status socioeconômico (Abramovay & Rua, 2002).

Corroborando com as concepções supracitadas, Debarbieux (1999) apud Abramovay et al. (2002), associa a violência no cotidiano escolar a três dimensões sócio-organizacionais: a primeira corresponde a degradação no ambiente escolar, resultando em estruturas deficientes. A segunda relaciona-se a uma violência de origem externa e que invade o interior da escola como a exclusão social, o tráfico de drogas e a inserção de gangues na instituição. E a terceira relaciona-se às especificidades da instituição escolar.

Nesse mesmo sentido, Ruotti et al. (2006) indicam que existem as causas exteriores à escola (preconceitos, discriminações, desestruturação familiar, local onde a escola está inserida, etc) e causas interiores (regras da instituição, má qualidade de ensino, punições escolares, falta de recursos financeiros, relação professor e aluno, distorção de idade-série, dentre outros). Os autores evidenciam que o espaço escolar encontra-se diante de uma crise na educação, onde os estudantes já não veem sentido em frequentá-lo por considerá-lo desagradável e excludente, acabando por concentrar conflitos e práticas violentas. Desse modo, o fenômeno pode ser analisado tanto pela estrutura da sociedade, em um nível macro, quanto pelas relações internas da instituição de ensino, em nível microssocial (Ferreira, 2010).

No Brasil, a partir da década de 60 o sistema educacional passa por mudanças e se expande. Com a abertura de novas

unidades escolares, a instituição passou a receber uma parcela da população que não a frequentava e se deparou com a heterogeneidade de comportamentos e valores (Abramovay, 2002). Gonçalves e Sposito (2002) evidenciam que a atenção voltada para a questão da violência escolar ganhou mais destaque nas pesquisas a partir do processo de democratização brasileira datado da década de 1980, o que ocorreu concomitantemente à disseminação da criminalidade e delinquência. No entanto, apesar de tal processo de democratização tivesse por objetivo a oferta de melhores condições de vida e possibilidades de ascensão social, a instituição escolar mostrou-se despreparada para lidar com tal público, evidenciando, assim, as desigualdades dentro do ambiente escolar (Abramovay, 2002).

A partir da década de 1980 o aumento da violência já estava sendo associado a fatores de exclusão social juntamente com o aumento dos casos de criminalidade devido as dificuldades de ascensão social e de consumo pelas classes menos favorecidas (Sposito, 2001). Nesse viés, muitos estudos relacionam a violência escolar como reflexo da violência da sociedade contemporânea (Da Silva Leme, 2009). No entanto, apesar da relevância dessa relação da desigualdade social com a frustração de expectativas de ascensão, Abramovay e Rua (2002) indicam que apenas tais fatores são insuficientes para a compreensão da temática da violência no seio escolar, tendo em vista que tal fenômeno acontece também em instituições privadas. Outros estudos analisam o fenômeno da violência escolar associado à violência institucional praticada pela própria escola, ou seja, a violência associada à desigualdade social, sendo reproduzida e legitimada pelo sistema educativo. Nessa perspectiva, o processo de exclusão social que permeia a sociedade também é praticado no âmbito educacional (Paula et al., 2010).

Tendo em vista isso, a compreensão da violência escolar se dá a partir de uma construção social que ocorre na interação dos indivíduos com o espaço escolar e deve levar em conta os seus novos formatos, assim como, as particularidades dos contextos envolvidos. Evidencia-se, então, a possibilidade desse fenômeno ser compreendido como um processo social que engloba as relações internas, externas e institucionais referentes às relações sociais entre os indivíduos (Priotto & Boneti, 2009).

A busca de uma conceituação ampliada de violência e da violência escolar justifica-se pela visão dos fenômenos como intrinsecamente associados a diferentes contextos sociais, culturais e históricos onde eles acontecem. Nessa concepção, é legítimo incorporar diferentes processos e comportamentos envolvendo os diversos atores (alunos, professores, diretores, família, dentre outros), assim como, a própria instituição escolar. Assim, seriam considerados como violência não somente os eventos considerados graves, bem como todos os conflitos incorporados ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino (Abramovay et al., 2006). Nas palavras da autora, juntamente com outros autores:

[...] chama a atenção a preocupação com a violência no ambiente escolar mesmo quando se tem em vista que tais problemas, muitas vezes, não podem ser analisados unicamente com enfoques na escola, seus alunos e professores, pois remetem diretamente a questões estruturais da sociedade brasileira, como as dificuldades econômicas e sociais que marcam profundamente a constituição de valores e do comportamento dos envolvidos (Abramovay, Castro & Waiselfisz, 2015, p. 185).

Ao analisar o fenômeno através de ações em englobam a destruição e a força, deve-se mencionar outras práticas consideradas mais sutis e rotineiras presentes no cotidiano da sala de aula como o racismo, a intolerância e a violência simbólica (Sposito, 2013).

Nesse contexto, Graciani (1995) salienta que há um espaço social marcado por um desencontro entre a escola e as singularidades culturais das camadas pobres das grandes cidades. A partir desse difícil relacionamento da instituição escolar com essa população surge a violência simbólica do saber escolar, estabelecida através de hábitos sociais que impõem valores a uma determinada população (Dos Santos, 2001). Compreende-se ser esse núcleo o mais vulnerável pelos processos de exclusões sociais e institucionais, assim como, mais vitimado pelas expressões de violência. A escola ao mesmo tempo que

absorve em seu interior grande parte dos problemas da sociedade, produz e facilita o aparecimento de conflitos e violências a partir da sua organização e lógica de funcionamento, portanto, a função do sistema educacional está em crise, especialmente para camadas menos favorecidas da população (Brancaleoni & Pinto, 2001).

A instituição escolar embora deva corresponder a um espaço de aprendizagem e disciplina, atualmente enfrenta uma dinâmica marcada por determinadas práticas capazes de interferir na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tendo em vista isso, o ambiente escolar frequentado por diferentes tipos de estudantes, não se mostra preparado para o trabalho com a heterogeneidade e alunos considerados fora do modelo padrão e de perfil ideal (Chispino & Dusi, 2008). Tendo isso em vista, o objetivo da escola de funcionar como promotora dos indivíduos e das sociedades deixa de ser cumprida, frustrando a expectativa de agir no sentido inclusivo e democrático e mostrando um desalinhamento entre a instituição de ensino e as expectativas sociais associadas a ela.

3.3 Inclusão social no sistema educacional

A inclusão, segundo o conceito extraído no dicionário online de português, significa integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão. Podemos entender que socialmente, a inclusão representa a busca pela igualdade entre os diferentes indivíduos que compõem uma determinada sociedade.

O tema da inclusão é de extrema importância no mundo globalizado em que vivemos. É imperioso garantir igualdade de oportunidades para que todos os indivíduos possam se desenvolver integralmente formando e transformando a nossa sociedade, tornando-a mais justa e mais igualitária. Dessa forma, é um tema que tem uma abrangência enorme sendo evidenciada e discutida no âmbito social, buscando a inserção de grupos sociais minoritários ou específicos, que buscam uma maior participação na sociedade.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) vê a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (Unesco, 2005, p. 9). Segundo um documento publicado por esta organização, quatro elementos chave contribuíram para caracterizar a conceituação de inclusão (Unesco, 2005, p. 13), a saber:

- A Inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas de uma maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.
- A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planejar os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.
- A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.
- A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

O presente artigo visa discutir a inclusão sob o viés da educação, focando na escola pública. Segundo Sasaki (2007) a inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade,

cada um a partir da realidade com que chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. Ao abordarmos o tema da inclusão é importante pontuar que a década de 90 representou um avanço e uma mudança de paradigma da concepção de escola para uma educação inclusiva, a qual consiste em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que promovem o direito das pessoas com deficiência de estarem juntas, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Unesco, 1994; Rodrigues, 2008).

Para Carvalho (2004), a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. A proposta de Educação Inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover barreiras para aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente. O ato de incluir é uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo.

No avanço em direção a inclusão, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) foram importantes na implementação de políticas públicas para a educação Inclusiva. A primeira foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos objetivou estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna. Condição essa, insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância), com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e ONGs - Organizações Não-Governamentais - (Menezes, 2001).

O referido documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a condição do acesso educacional é apresentada como sendo imperiosa necessidade de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Há um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que eles "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (Unesco, 1990, p. 5).

A Conferência Mundial de educação especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca, trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Esta, reconhece a necessidade e urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Na introdução é mencionado que o direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e reconfirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. É apontado que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, além de uma pedagogia centrada na criança onde todas possam ser beneficiadas incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. Uma das orientações é o estabelecimento de uma educação inclusiva onde o princípio fundamental de uma escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através

de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 no seu capítulo V trata sobre a Educação Especial. O artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Outras leis, de igual importância, foram criadas ao longo dos anos, aprimorando e/ou incorporando novas demandas e atingindo outros segmentos específicos. A base legal que respalda o processo de inclusão está consolidada, cabe a sociedade exercer pressão junto aos poderes constituídos, para que as leis sejam cumpridas e a inclusão ocorra de forma efetiva.

Vale pontuar, que em se tratando da Educação Especial, de acordo com a Nota Técnica do MEC, SEESP/GAB/Nº11/2010, os sistemas de ensino devem seguir as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, visando assim a efetivação do direito de todos à educação, reforçando assim uma reforma e reflexão sobre as estruturas educacionais negando assim um ensino e escola excludentes.

Desta maneira, a escola regular assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições, numa perspectiva inclusiva. Segundo Mantoan:

[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (Mantoan, 2003, p. 16).

Na educação, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada visando garantir o direito de ir e vir com total autonomia e segurança para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esta garantia é expressa nas leis Federais 10.048/2000 e 10.098/2000 que no seu artigo 1º estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Nesse viés, de acordo com a lei 10.098/2000, as barreiras são definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

Garantir que as leis sejam devidamente aplicadas, garantir o acesso a grupos excluídos, diminuir as barreiras que limitam a participação, melhorar a acessibilidade, oferecer um currículo diferenciado que atenda as especificidades de cada aluno, oferecer material adequado, capacitar os profissionais envolvidos no processo são algumas das medidas que devem ser tomadas para criar condições favoráveis à inclusão.

Na sequência, vamos discorrer sobre uma escola pública que oferece condições de promover uma educação de qualidade, promovendo a inclusão, neutralizando ou minimizando a violência e contribuindo para reduzir as desigualdades sociais. Sabemos que esta escola é uma exceção diante da crise que enfrentamos na Educação Pública. Rogamos para que haja uma mudança de postura dos nossos governantes e que a Educação passe a ser uma prioridade. Desta forma, com investimentos e uma boa gestão, transformaremos a educação no nosso país.

3.4 Uma Instituição Escolar pensada e executada para ser modelo de Educação no Brasil

O Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro (C.E.E.E.Q.E. Professor Darcy Ribeiro) nasceu de um sonho de um candidato a prefeito de Araruama, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2000. Francisco Carlos Ribeiro acreditou que a educação seria a única maneira de promover a transformação da cidade. Em 2001, já então prefeito, iniciou as obras, investindo 40% do orçamento em construção e reforma de 59 escolas. Uma delas, um complexo desportivo. Em fevereiro de 2003, foi então inaugurada a maior escola pública até então construída no país, o C.E.E.E.Q.E. Professor Darcy Ribeiro com 1050 alunos, destinada ao Ensino Infantil e Fundamental, com pista de atletismo, piscina semiolímpica e diversas quadras. Alguns nomes de pessoas ilustres no município estudaram no Darcy Ribeiro, inclusive a atual prefeita que reformou todo o complexo escolar em seu primeiro mandato, de 2016 a 2020. Em 2020, parte desta Unidade Escolar foi cedida ao Estado, após assembleia do Conselho Municipal de Educação e foi instalado o Colégio Estadual Sargento PM Antônio Carlos Oliveira de Moura, com vocação cívico militar, horário integral nos três anos do Ensino Médio. Ambas as instituições, dividem as dependências das instalações desportivas.

Hoje, em 2022, ainda é uma referência de ensino no município, que valoriza a educação de forma integral. O acesso às vagas ofertadas, anualmente pela prefeitura aos alunos é feita de maneira virtual, no site da Secretaria de Educação e os alunos contemplados são matriculados, seguindo a pré-inscrição online, com o critério de proximidade de suas moradias. Os alunos com deficiências são matriculados com prioridade.

São 24 salas de aula, da direção, dos professores, Laboratório de Informática e Ciências, sala de Recursos Multifuncionais, salas de Língua Portuguesa e Produção Textual, Matemática e Geometria, Vídeo e Arte, Auditório, Secretaria, quadra de esportes coberta e descoberta, piscina semiolímpica, pista de Atletismo oficial, cozinha, biblioteca, Sala de Leitura, vestiários com chuveiros, banheiros, banheiro adaptado à Educação infantil e às pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, almoxarifado, pátios coberto e descoberto, área verde e calçada acessível em todas as dependências.

A escola oferece alimentação diária para os alunos. Dispõe também de internet banda larga, televisões, DVD, copiadora, notebook, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow) e lousa digital. As turmas estão organizadas em três turnos, com as seguintes segmentações: Atendimento Educacional Especializado AEE (2 turmas), Ensino Fundamental (36 turmas, com média de 30 alunos por turma) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) Ensino Fundamental-Anos finais (4 turmas, com média de 15 alunos por turma).

A equipe técnico científica de apoio é composta por: diretor e diretor adjunto, orientação educacional (sendo 1 com deficiência) e pedagógica, coordenadores de turno e professores de Educação Básica (sendo 5 com deficiências). Alguns professores, orientadores educacionais e pedagógicos possuem o título de mestre e doutor. Todos os funcionários desta unidade escolar são efetivos, admitidos segundo concurso público. Cozinheiras, merendeiras, auxiliar de serviços gerais, inspetores, secretários, auxiliar administrativo e porteiro.

- Total de alunos matriculados no ano de 2022: 764
- Total de alunos com deficiências: 29
- Total de funcionários: 148

Nos dias atuais, o Colégio, após a divisão ocorrida em 2020 tem a capacidade de atender mais de 800 alunos, divididos nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Regular e EJA.

A unidade Escolar possui uma área de 10.940 m², com ampla vocação para o desenvolvimento de habilidades desportivas visando o desenvolvimento físico e emocional de nossos alunos e é nesse cenário que esta pesquisa foi desenvolvida, visando a inclusão social, minimizando os fatores que contribuem para todos os tipos de violência que ocorrem, principalmente no ambiente escolar. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento referencial norteador das ações pedagógicas que tem como objetivo principal orientar a equipe pedagógica da organização e funcionamento de todos os procedimentos didáticos, possibilitando a participação e a construção coletiva do processo educativo, sempre tendo nosso aluno como sujeito principal da aprendizagem, com diálogos reflexivos constantes. Para Paulo Freire, o diálogo é:

(...) uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (Freire, 2014, p. 64).

3.5 A importância de uma gestão educacional comprometida com uma educação de qualidade

A unidade escolar possui uma gestão educacional com postura firme, objetiva, clara e democrática em relação a casos de violência, exclusão social e desigualdades sociais. Há poucos casos ocorridos e a direção atua convocando a sua equipe pedagógica, orientadores educacionais e pedagógicos e o responsável pelo discente, resolvendo com medidas efetivas de reflexão e responsabilidades com a formação integral do aluno. Uma rede de apoio para atender e auxiliar na formação do sujeito. Há solicitação também de colaboração e efetiva abordagem de órgãos específicos e atuantes como por exemplo o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) com profissionais da área de assistência social e psicólogos e o Conselho Tutelar.

Há palestras esclarecedoras e reflexivas nas reuniões pedagógicas, que são realizadas uma vez por mês, visando minimizar atitudes e ações de violência, desigualdades sociais e exclusão social, com profissionais capacitados, como psicólogos e Conselheiro Tutelar, alertando e relatando sobre possíveis sinais de violência de vários tipos, atitudes e ações que levam a exclusões sociais.

O corpo discente também é orientado e recebe, diariamente, palavras de autoestima e responsabilidades, direitos e deveres no ambiente escolar, na hora da entrada dos turnos, onde formam e são recebidos pela direção escolar. Na hora da saída, o gestor educacional, auxilia na evasão dos alunos, formando-os e direcionando-os aos transportes escolares que chegam, sem tumulto, um ônibus por vez. Os alunos só saem da escola, sozinhos, com autorização, por escrito.

Atitudes e ações de violência, exclusão social e indisciplinas não são permitidos e os alunos percebem que estão acolhidos e que o diálogo é a forma correta de expressarem se.

Diante deste modelo de educação pública, de qualidade, é possível afirmar que sempre é possível acreditar e investir na educação pública como modelo de referência. O C.E.E.Q.E. Professor Darcy Ribeiro, ainda hoje, prova que compromisso,

responsabilidade e gestão educacional formam uma tríade de sucesso. Nossos alunos e toda a sociedade são contemplados com o que preza a nossa Constituição a respeito dos direitos e deveres do cidadão.

A educação pública brasileira possui um nível de qualidade muito inferior em comparação com o ensino privado. Com a pandemia esta desigualdade ficou mais evidente e também se tornou maior ainda. Um efeito importante consequente da pandemia e do encerramento presencial das instituições escolares foi a desocultação das desigualdades sociais, especialmente aquela relacionada ao acesso a computadores e internet (Andrew et al., 2020). Concomitante a isso, houve um conjunto de elementos de caráter social que foram evidenciados e que influenciaram no aspecto educacional como as condições de habitabilidade dos estudantes e a satisfação de necessidades básicas como a alimentação. Tais limitações evidenciam que os estudantes não apresentavam as mesmas condições para assistir as aulas on-line ou para realizar as tarefas escolares (Di Pietro et al., 2020). Assim, tal aspecto deve receber um olhar especial dos decisores/as e políticos/as, sob o risco de favorecer a contribuição de um agravamento das desigualdades sociais e o não reforço do papel da escola como importante veículo de mobilidade social (Muchaco, Vilhena & Valadas, 2021).

Isto posto, compreendemos que os professores precisam utilizar o espaço pedagógico como ferramenta de reflexão e transformação de uma sociedade mais participativa, solidária, inclusiva e menos violenta, atuando em prol de cidadãos pensantes e participativos, com instituições públicas, de qualidade, para todos. Políticas Públicas mais efetivas, voltadas à educação, minimizando as injustiças sociais, a pobreza, a desigualdade e, conseqüentemente a exclusão social e a violência.

4. Considerações Finais

A partir da compreensão a respeito da origem de elementos da exclusão social e institucional que afetam especialmente núcleos mais vulneráveis e mais vitimados da população estar associado a fatores externos, fruto do conjunto estrutural da sociedade brasileira, a escola não se encontra alheia a tais fatores e, desse modo, pode favorecer o surgimento de conflitos e formas inúmeras de violência a partir da sua lógica de organização e funcionamento. Nesta perspectiva, compreendemos que uma educação inclusiva total se relaciona não apenas ao fato de garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, nem estritamente relacionado aos alunos com algum tipo de deficiência. Tornar a escola acessível não significa a efetivação de uma educação inclusiva integral, mas a garantia de uma educação acessível a todos onde todas as singularidades e diferenças sejam respeitadas, estaria relacionada a inclusão no sentido mais amplo e eficaz, agindo em sentido não somente inclusivo, como democrático. Assim, garantir oferta de acesso à escola não está diretamente relacionado ao acesso ao conhecimento. Considerando a realidade do sistema educacional brasileiro caracterizado por significativas desigualdades na distribuição de renda, além de práticas ineficientes e desiguais de oferta de serviços educacionais juntamente com a escassez de políticas inclusivas de Estado, percebe-se que tal conjuntura caminha no sentido contrário de promoção de uma sociedade democrática e com mais equidade.

Compreendemos, desse modo, que a educação afetada pelos processos de desigualdade social interfere na formação do indivíduo enquanto cidadão, haja vista que os excluídos de uma boa qualidade de ensino e com intenções inclusivas em todos as esferas educacionais encontram-se destinados a um ciclo de desigualdades. Desse modo, a educação é aqui entendida como importante ferramenta de combate às desigualdades, exclusões sociais e redução das diferentes formas de violência, sendo capaz de proporcionar melhores expectativas de vida aos indivíduos, especialmente no aspecto econômico, através de condições mais igualitárias e justas. Ademais, viu-se que o fenômeno da violência se encontra diretamente relacionado aos processos de desigualdade social, afetando assim, o sistema educacional brasileiro. Tendo em vista que a instituição escolar se configura como um dos primeiros espaços de socialização e aquisição do conhecimento, almeja-se que esta seja um ambiente acolhedor, de convivência pacífica e não violenta. Posto isso, conclui-se a partir da compreensão de que o processo de

escolarização deva ter como foco principal os seus estudantes, entendidos como cidadãos de direitos, que ainda o que se percebe é uma educação que não sabe lidar com as diferenças entre os seus membros: habilidades, diversidade cultural, condição social e expectativas. Neste viés, a diversidade dos seus sujeitos seja por raça, religião, gênero, orientação sexual, capacidades, dentro outros, ainda é tratada de maneira desigual e discriminatória pelo sistema educacional brasileiro não sendo contemplada em suas instituições sociais por políticas públicas de Estado.

Cabe ressaltar que não entendemos a educação como caminho unilateral para justiça social e a erradicação da violência, entretanto, ela é indispensável para o esforço de diminuição das diferentes expressões da violência como a discriminação social, a negação de direitos essenciais, a intolerância, entre outros, essenciais para o exercício da cidadania e ampliação da democracia. O que se pretende são instituições escolares que favoreçam o processo de qualificação da cidadania através da construção de conhecimentos, ideias e valores indispensáveis para uma sociedade mais justa, solidária e integrada, capaz de alcançar a heterogeneidade dos seus componentes, diminuindo assim, os processos de exclusão social que atingem especialmente alguns grupos sociais considerados mais vulneráveis.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão deve acontecer em todos as suas dimensões almejando, dessa forma, a diminuição significativa de formas de preconceitos e exclusões para uma convivência em sociedade mais harmoniosa e justa. Embora o caminho pareça árduo e longo, o processo de inclusão amplo e irrestrito mostra-se como uma possibilidade de reversão do quadro atual de grande parte das escolas públicas brasileiras, desse modo, não é suficiente a abertura de possibilidade de acesso à escola para os diferentes grupos sociais, mas sim, a transmissão de novos conhecimentos que alcancem a todos.

Consequentemente, este estudo pretende corroborar que é possível a prática e implementação de instituições de ensino comprometidas com a educação pública, de qualidade, redução de vários tipos de violência, exclusão social e desigualdades sociais, que podem servir de referência e modelo, com práticas pedagógicas e metodologias ativas de aprendizagem inclusivas, possíveis em instituições de ensino públicas, nas três esferas, municipal, estadual e federal, com acessibilidade e condições estruturais, físicas e pessoal que contemple a todos, indiscriminadamente, visando assim, o desenvolvimento completo do aluno, em todas as suas dimensões, rompendo assim, com visões educacionais reducionistas que privilegiam determinadas dimensões em detrimento de outras.

Sugerimos assim, futuros estudos onde a legislação vigente sirva de caminho norteador aos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem para que se tornem protagonistas de sua própria história, reconhecendo-se como pessoa com direitos e deveres, minimizando assim a exclusão social, a violência e as desigualdades sociais.

Finalizando, gostaríamos de salientar que nossas reflexões não tencionaram relatar e enumerar as possíveis proporções e especificações das desigualdades sociais, exclusão e inclusão e violência que ocorrem nas escolas públicas, mas sinalizar que Políticas Públicas podem atuar de maneira efetiva na vida das pessoas, corroborando com uma sociedade mais justa e igualitária, na escola, em casa e em todos os ambientes.

Referências

- Abramoavay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco
- Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Brasília: Unesco.
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2006). *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança.
- Abramovay, M., Castro, M. G., & Waiselfisz, J. J. (2015). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?*. Brasília-DF: Flacso-Brasil, Oei, Mec.
- Abramovay, M., Valverde, D. O., & Barbosa, D. T. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO. Observatório de violência nas
- American Psychological Association. (2012). *Manual de publicação da APA*. Porto Alegre: Penso.

- Alves, M. T. G. (2020). Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 189-214. <https://doi.org/10.1590/0102-189214/110>
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., ... & Sevilla, A. (2020). Desigualdades nas experiências das crianças de aprendizado em casa durante o bloqueio do COVID-19 na Inglaterra. *Estudos fiscais*, 41 (3), 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Arenhart, D., & Silva, M. R. da. (2014). Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. *Cadernos CERU*, 25(1), 59-82. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p59-82>
- Assis, S. G. D., Constantino, P., & Avanci, J. Q. (2010). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Editora Fiocruz. <https://doi.org/10.7476/9788575413302>
- Barbosa, C. D. A. (2001). Educação física escolar: as representações sociais. *Rio de Janeiro: Shape*, 21-39.
- Brancaleoni, A. P., & Pinto, J. M. (2001). Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. *Cadernos de Educação, Pelotas*, (16), 139-160. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6594/4578>
- Brasil (2004). Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Brasil. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2018). *Censo Escolar 2017*. Brasília: INEP.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº11/2010, de 07 de maio de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares. MEC/SEEP, 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192
- Carvalho, I. F. d., & Treviso, V. C. (2021). A desigualdade social e suas implicações no sistema educacional brasileiro. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1, 126-139. <https://www.unifafibe.com.br/cadernodeeducacao/?pagina=sumario&edicao=103&autor=carvalho>
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Castro, J. A. D. (2009). Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 30, 673-697. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>
- Cavalcanti, C. R. & Oliveira, R. F. (2019). Mecanismos redistributivos na assistência financeira da união no âmbito da educação básica. *Educação em Revista*, v. 35, p. e194676. <https://doi.org/10.1590/0102-4698194676>
- Chrispino, A., & Dusi, M. L. H. M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 16, 597-624. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400007>
- Conceição, V. L. D., & Zamora, M. H. R. N. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 705-714. doi:10.1590/0103-166X2015000400013
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 11-32. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>
- Da Silva Leme, M. I. (2009). A gestão da violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 541-555. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i28.3322>
- De Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Marques-Vieira, C. M. A., Severino, S. S. P., & Pestana, H. C. F. C. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45-54. <https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2019). Educação e sociedade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27, 449-454. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *O provável impacto do COVID-19 na educação: reflexões baseadas na literatura existente e conjuntos de dados internacionais recentes* (Vol. 30275). Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. <http://dx.doi.org/10.2760/126686>
- Dos Santos, J. V. T. (2001). A violência na escola, uma questão social global. *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, 117-133. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109035918/5dossantos.pdf>
- Ferreira, C. D. S. (2010). *Práticas de Violência no Espaço Escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Universidade de Brasília, Brasília. <https://repositorio.umb.br/handle/10482/8523>
- Freire, P. (2014). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Garcia, A., & Yannoulas, S. (2017). Educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, 30(99). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3262>
- Gentili, P., & Alencar, C. (2003). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petropolis: Vozes.

- Gomes, M. P., & Duarte, A. J. (2019). *Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio*. Revista Inter Ação, 44(1), 16–31. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.55708>
- Gomes, N. L. (2012). Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, 33, 687–693. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 101–138. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>
- Graciani, M. S. S. (1995). Gangues: um desafio político-pedagógico a ser superado. In: Silva, L. H. & Azevedo, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes.
- Guzzo, R. S. L., & Euzébio Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39–48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005
- Inclusão. In: DICIO (2020), *Dicionário Online de Português*. <https://www.dicio.com.br/inclusao/>.
- Koller, S. H., de Paula Couto, M. C. P., & Von Hohendorff, J. (2014). *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Lippelt, R. T. (2004). *Violência nas aulas de educação física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/978>
- Machado, D. V. B. (2017). *Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de educação física escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis: o sentido da experiência docente*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186517>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna
- Mello, G. N. D. (1991). Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, 5, 7–47. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000300002>
- Menezes, E. T., de V. (2001). Conferência de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*, São Paulo, Brasil. <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>
- Moreira, G. M. M., & Nonato, G. A. (2015). Educação brasileira: as interferências da desigualdade social. *Revista de Educação Dom Alberto*, 1(8), 86–98. <https://revista.domalberto.edu.br/educacaodomalberto/article/view/228>
- Muchacho, L., Vilhena, C., & Valadas, S. T. (2021). COVID-19 e desigualdades escolares. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59. <https://scholar.archive.org/work/7mkomussbrfs5mcbwuyapkba4/access/wayback/https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/download/342/322>
- Paula e Silva, J. M. A. D., & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, 217–232. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161–179. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>
- Rodrigues, DA (2008). Educação Física em relação à educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Jornal de Educação Física*, 14 (1), 67–73. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649>
- Ruotti, C., Alves, R., & Cubas, V. D. O. (2007). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Santos do Nascimento, I., & Cerqueira dos Santos, P. (2020). A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. *Caderno De Administração*, 28, 122–130. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53834>
- Sasaki, R. K. (2007). O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Corde, 399–414.
- Silva, A. M. M. (1997). A violência na escola: a percepção dos alunos e professores. *Série Idéias*, (28), 253–67. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf
- Souza, M.R. (2008). Violência nas escolas: causas e consequências. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*. Aparecida de Goiânia 2(2): 119–136. <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>
- Sposito, M. P. (2013). A instituição escolar e a violência. *Cadernos De Pesquisa*, (104), 58–75. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717>
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27, 87–103. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>
- Stobäus, C. D. (2003). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Taquette, S. R., & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*: Vozes.

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Unesco. (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. <https://docplayer.com.br/16418248-Garantindo-o-acesso-a-educacao-para-todos-unesco.html>

Vendrami, L., Oliveira, F., & Tyeko Anami, K. (2021). A desigualdade social e a educação no Brasil: uma revisão de literatura. *Metodologias E Aprendizado*, 4, 390–398. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2272>

Yannoulas, S. C. (2013). *Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Editora Liber Livro.

Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.