

**Danielle Helena Almeida Machado
Janaina Cazini
(Organizadoras)**



**O Fortalecimento da
Escola Inclusiva, Diversa
e com Qualidade no Ensino**

Danielle Helena Almeida Machado

Janaina Cazini

(Organizadoras)

O Fortalecimento da Escola Inclusiva, Diversa e com Qualidade no Ensino

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F736	<p>O fortalecimento da escola inclusiva, diversa e com qualidade no ensino [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-604-1 DOI 10.22533/at.ed.041190309</p> <p>1. Educação e Estado. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaina.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.9</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “*Educação Inclusiva*”, vem apresentar nos diversos artigos os argumentos e resultados de pesquisas de grandes autores que nobremente norteiam os aspectos condizentes a Educação Inclusiva. Dessa forma, traduz um viés das prerrogativas do ensino e aprendizagem dos docentes na performance das experiências com a educação inclusiva, a presença da psicopedagogia nas dificuldades escolares, as preocupações com a Educação Ambiental no garimpo e no campo, entre outras narrativas condicentes.

Desafios e oportunidades em todos as modalidades educacionais estão pautadas nas entrelinhas das publicações da Atena Editora, os capítulos apresentam estudos sobre a Educação Inclusiva, a Educação Ambiental e as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjeturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distâncias e toda sua benéfice massiva e transformadora da pratica educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Os aspectos que norteiam a Educação Ambiental estão intimamente ligados aos processos educacionais de gestão que efetuam experiências e práticas educativas no desenvolvimento da prática sustentável no campo, no garimpo e das diversas áreas de difícil acesso do público que necessita atenção especial.

Ao que concerne as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade, refere-se na atuação da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem, a história e memória do sindicato dos trabalhadores, bem como, o papel da educação na sociedade referindo-se à formação dos educandos do ensino médio.

Para tanto, todas as práticas educacionais da Educação Inclusiva são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem eficaz e satisfatório do educando. Os saberes estão correlacionados nas leis vigentes e nas práticas didáticas educacionais. Dessa forma, estima-se reportar à Educação Inclusiva como abrangente e competente.

Por fim, espera-se que este livro possa fortalecer e clarificar os leitores sobre as várias modalidades da Educação Inclusiva como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS DE GARIMPO NO NORTE MATO-GROSSENSE	
José Aldair Pinheiro Aumeri Carlos Bampi Edneuzza Alves Trugillo	
DOI 10.22533/at.ed.0411903091	
CAPÍTULO 2	6
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA – CURITIBA/PR	
Janaina Frantz Boschilia	
DOI 10.22533/at.ed.0411903092	
CAPÍTULO 3	10
LIXO MARINHO E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE CANANÉIA, LITORAL SUL DO SÃO PAULO	
Daiana Proença Bezerra Valéria Ghislotti Iared	
DOI 10.22533/at.ed.0411903093	
CAPÍTULO 4	22
GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho Maria Jucilene Lima Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.0411903094	
CAPÍTULO 5	37
INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Everton Aparecido Moreira de Souza Cremilson de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0411903095	
CAPÍTULO 6	41
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PARTILHANDO SABERES DOCENTE SOBRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO À REALIDADE DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	
Maria Lúcia Anunciação Martins Juliana Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0411903096	
CAPÍTULO 7	53
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Matheus Casimiro Soares Ferreira Lucas Casimiro Soares Ferreira Meubles Borges Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.0411903097	

CAPÍTULO 8 64

OS DESAFIOS PARA A OFERTA DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE DUTRA-BAHIA

Maiane Alves Machado
Maria Dorath Bento Sodré

DOI 10.22533/at.ed.0411903098

CAPÍTULO 9 76

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM DUAS ESCOLAS DE FORTALEZA

Daniel de Oliveira Perdigão
Ângela Martins de Castro
Mariana Lima Vecchio

DOI 10.22533/at.ed.0411903099

CAPÍTULO 10 81

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ/MA

Darlan Morais Oliveira
Fernando Brasil Alves
Ana Amélia Coelho Braga
Fyama da Silva Miranda Gomes
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Maria da Conceição Silva Cardoso
Jael Sanches Nunes
Teresinha Guida Miranda

DOI 10.22533/at.ed.04119030910

CAPÍTULO 11 85

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva
Viviani Fernanda Hojas

DOI 10.22533/at.ed.04119030911

CAPÍTULO 12 94

LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE

Raylla Samara Pontes dos Santos
Aline de Fátima da Silva Araújo
Jéssica da Silva Ramos
Tamyres Soares Targino Muniz

DOI 10.22533/at.ed.04119030912

CAPÍTULO 13 108

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Natália dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.04119030913

CAPÍTULO 14	120
NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	
Carla Imaraya Meyer de Felipe Surama Lopes do Amaral Rosielen Alves de Souza Sergio Machado Morais Júnior Ivandro Rafael Heckler	
DOI 10.22533/at.ed.04119030914	
CAPÍTULO 15	131
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Pedro Arly de Abreu Paula Gilberto Dantas Saraiva Silvana da Silva Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.04119030915	
CAPÍTULO 16	143
FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL	
Ana Cláudia Dias Ribeiro Aloir Pedruzzi Junior Emi Silva de Oliveira Caroline Alves Dias	
DOI 10.22533/at.ed.04119030916	
CAPÍTULO 17	152
O PAPEL DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Pedro Felipe da Costa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.04119030917	
CAPÍTULO 18	167
PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/EXATAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – REVISÃO DE LITERATURA	
Darlan Morais Oliveira Ana Amélia Coelho Braga Josidalva de Almeida Batista Josiane Almeida Silva Alcicleide Pereira de Souza Maria José Costa Faria Henrique Silva de Souza Maria da Conceição Silva Cardoso Larissa Carvalho de Sousa Patrício Francisco da Silva Leide Cintia Vieira Silva Cremilda Peres Cangussu de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.04119030918	

CAPÍTULO 19	172
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
Francinei Bentes Tavares	
Yvens Ely Martins Cordeiro	
Alexandre Augusto Cals e Souza	
DOI 10.22533/at.ed.04119030919	
CAPÍTULO 20	185
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APROVAÇÃO NO ENEM	
Raelma Medeiros Dantas	
Maria Genilda Marques Cardoso	
Iloneide Carlos de Oliveira Ramos	
Isauro Beltrán Núñez	
DOI 10.22533/at.ed.04119030920	
CAPÍTULO 21	197
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Tiago Oliveira de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.04119030921	
CAPÍTULO 22	211
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE MORRO DO CHAPÉU-BA (1979-2015)	
Solon Natalício Araújo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.04119030922	
CAPÍTULO 23	226
POR UMA POÉTICA DA MEMÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS ENTRECruzANDO TEMPOS E ESPAÇOS	
Roberto Lima Sales	
Mariane Freiesleben	
DOI 10.22533/at.ed.04119030923	
CAPÍTULO 24	238
FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR	
José Robério de Sousa Almeida	
Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa	
Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira	
Maria Josenir da Silva Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.04119030924	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR

José Robério de Sousa Almeida

Universidade Federal Rural do Semiárido,
Programa de Pós-graduação em Ecologia e
Conservação, Mossoró-RN

Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Pós-graduação em Educação, Mossoró-RN

Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira

Secretaria de Educação, Escola de Ensino Médio
Manoel de Castro Filho, Quixeré-Ceará

Maria Josenir da Silva Nascimento

Secretaria de Educação, Escola de Ensino Médio
Manoel de Castro Filho, Quixeré-Ceará

RESUMO: Aborda a Violência nas Escolas como elemento contrário ao processo de Formação Contínua dos Professores e à Formação Humana dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Objetiva refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas. Consiste numa pesquisa exploratória, na qual se utilizou como ferramenta de coleta de dados a entrevista com professores de diferentes escolas da sede do município de Quixeré-Ceará. Os principais achados apontam para uma carência conceitual dos termos Formação Humana e

Violência, apesar dos professores direcionarem suas opiniões do senso comum para próximo do conceito científico. Revela-se carência na formação inicial e continuada dos profissionais acerca da temática investigada. Considera-se a necessidade da inclusão, diante da carência observada, da temática Violência e Formação Humana no processo de formação contínua dos profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana; Violência nas escolas; Formação docente; Desenvolvimento humano.

HUMAN TRAINING AND VIOLENCE IN SCHOOLS: TRAITS OF A RELATIONSHIP THAT CHALLENGE THE PROFESSIONAL TEACHER

ABSTRACT: It addresses Violence in Schools as an element contrary to the process of Continuous Training of Teachers and to the Human Formation of the subjects involved in the teaching and learning process. It aims to reflect on the perception (s) that the teachers of the Basic Education of the Municipality of Quixeré-Ce-Br have of the Human Formation and of Violence in Schools, as well as of the relation established between them. It consists of an exploratory research, in which the interview with teachers from different schools of the municipality of Quixeré-Ceará was used as a

data collection tool. The main findings point to a conceptual lack of the terms Human Formation and Violence, although teachers direct their opinions from common sense to close to the scientific concept. There is a lack in the initial and continuous training of professionals about the research topic. It is considered necessary to include, in the face of the observed deficiency, the theme Violence and Human Formation in the process of continuous training of teachers.

KEYWORDS: Human Formation; Violence in Schools, Teacher Training, Human Development.

1 | INTRODUÇÃO

A formação docente (TARDIF, 2000) é tema atual de debate e reflexão com fins ao desenvolvimento de uma profissionalização da carreira do magistério. Entre os pontos de debate incluem-se uma variedade de tópicos que, por si, configuram a complexidade da temática supra posta. Entre esses pontos pode-se citar o currículo dos cursos de formação e o de atuação docente. Pode-se questionar o que e como está ocorrendo a formação e/ou o que e como se concretiza a ação docente no âmbito da Educação Básica, considerando esta como consequência direta da formação inicial.

O professor da Educação Básica depara-se cotidianamente e, cada vez mais, com novas experiências que, por sua vez, sendo ímpares, não foram previstas em seu processo de formação inicial. Nasce, assim, a necessidade de uma formação contínua que se baseia na realidade prática da ação docente. O professor como 'profissional' da Educação é o ser que vive e reflete sobre as experiências que sua prática lhe permite viver.

No mundo globalizado (DE FRANCO, 2003), onde o local vira global ao mesmo tempo em que o que é global alcança os espaços locais, não se pode mais conceber comunidades isoladas do resto do mundo. Tudo está conectado e uma ação num espaço específico pode gerar reação no mais inesperado e longínquo espaço imaginável. Percebe-se, dessa maneira, que a formação contínua permite ao professor em exercício continuar aprendendo sobre, com e na sua própria prática para lograr objetivos amplos como sua própria formação pessoal e profissional e a de seus alunos.

É uma busca constante pela Formação Humana, entendida como a formação integral do ser em todos os aspectos de sua vida. Em Lima (2007) compreendemos que

humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita (LIMA, 2007, p. 18).

A Formação Humana abrange, portanto, aspectos biológicos, sociais, históricos, políticos que confluem e interferem na vida humana e a escola, como organização educativa assume o objetivo de levar seus integrantes a “aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem” (LIMA, 2007, p. 19). Nesse sentido a escola se consolida como espaço e o currículo como instrumento de formação humana (LIMA, 2007).

Em Morin (2003) entende-se que

A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade (MORIN, 2003, p. 40).

Para Nóvoa (1992) o desafio da formação contínua dos professores não se situa numa reciclagem dos mesmos, mas também na qualificação dos profissionais para o desempenho de novas funções. Estas funções podem ser administrativas, de gestão, orientação escolar, mas também pode-se incluir novas temáticas que, antes pareciam alheias ao espaço escolar, porém na atualidade se erigem como indispensáveis de serem refletidas no exercício da docência: as políticas públicas, a gestão democrática, a inclusão, a violência...

Nóvoa (2010) apresentando a necessidade de um perfil para o bom professor na atualidade mostra o compromisso social do profissional, o que o obriga a ir além da escola, comunicar com o público, com a comunidade sobre os princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural. Há a necessidade de ultrapassar fronteiras e buscar compreender a nova ordem e os problemas internos e externos à escola que interferem no seu funcionamento e rendimento. Entre esses problemas pode-se citar a Violência.

Considere-se a Violência como antagônica à Formação Humana, posto que atenta contra os valores sociais do bem-estar e do respeito ao outro. Em busca de uma conceituação para o termo e sua presença nas escolas realizou-se uma visita a literatura.

A recente história política do Brasil, protagonizada pelos intelectuais que trabalhavam nas universidades e organizações não-governamentais trouxeram à tona o tema da violência na discussão pública (ZALUAR, 2002). Para Xavier (2008) a conspicuidade da violência, que se expressa tanto em nível internacional, com conflitos armados, indústria bélica e terrorismo, como a nível nacional e comunitário, marca a época que vivemos. Buscar compreender essa realidade chocante que impacta o cotidiano de jovens é urgente e necessário (XAVIER, 2002).

Shilling (2004) diz que

esse tema informa a fala das pessoas no cotidiano, aparece de modo espetacular na mídia, permeia os discursos políticos, provoca ações de políticas públicas, produz pesquisas, debates. A sensação é de que a violência tomou conta do mundo (SHILLING, 2004, p. 8).

Em Abramovay *et. al.* (2005) percebe-se a multiplicidade de formas assumidas pela violência. Uma abundância que se manifesta numa variedade de períodos históricos e culturas, gerando por sua vez diferentes compreensões sobre o tema. Assim, violência é entendida como um conceito relativo, o qual depende do momento histórico no qual ele é estudado e, conseqüentemente, é um conceito mutável. Pode sofrer câmbios de sentido, pois nomeia práticas de diferentes formas de sociabilidade em dado contexto sociocultural (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005).

Shilling (2004) defende a multidimensionalidade e complexidade do conceito de violência, que se expande em muitas direções e exige uma abordagem também complexa para que se possa dar conta desse objeto.

Wieviorka (1997) explicita que a violência muda de um período a outro e que as recentes transformações sociais foram tão marcantes que justificam compreender a atualidade como uma nova era e, portanto, exige considerar um novo paradigma da violência que caracterizaria o mundo contemporâneo.

Os significados da violência foram renovados profundamente nas suas expressões mais concretas. Enfim, a violência praticada nos dias atuais é distinta de outrora, deve ser encarada de uma forma diferente da que habitualmente é. “A idéia de um novo paradigma é, portanto, comportada pelo exame das mudanças que remetem aos significados, às percepções e aos modos de abordagem da violência” (WIEVIORKA, 1997, p. 14).

Shilling (2004) reforça essa diversidade defendendo a existência de “violências diversas implicando atores diversos” que se manifestam de formas diversas como a violência física, psicológica, emocional, simbólica, exigindo, portanto, respostas diversas e sem desconsiderar que em qualquer das situações existem agressores e vítimas (SHILLING, 2004, p. 35).

A dificuldade de definição da violência também pode ser percebida em Xavier (2008) e sua necessidade de resignificação segundo tempos, lugares, relações e percepções em Abramovay *et. al.* (2005).

Tavares dos Santos (1993, p. 133) evidencia a necessidade de “superar concepções soberanas do poder e da economia, para dar conta da microfísica da violência”, não bastando remeter à economia ou à política. Alerta para

dirigir o olhar sociológico para os modos pelos quais o corpo passa a ser levado em conta nos dispositivos disciplinares da sociedade: nas prisões, nas casernas, nas escolas, nos asilos, nos programas de colonização. Até mesmo nos espaços infinitesimais da vida cotidiana, por onde a violência se exerce de modo polivalente. (TAVARES DOS SANTOS, 1993, p. 133-134).

Segundo Abramovay *et. al.* (2005) o ganho civilizatório no plano dos direitos humanos permite incluir os preconceitos derivados de questões de gênero, raça, geração e classe etc., bem como suas manifestações, como violências.

No mesmo sentido, Tavares dos Santos (1993) diz que a fabricação de uma teia de exclusões é resultado de uma prática de violência inserida numa rede de dominações que incluem questões de gênero, classe, etnia, categoria social, ou a violência simbólica.

Complexo, pragmático, presente, relativo... o termo violência gera um debate sobre sua conceituação. Para Abramovay *et. al.* (2005) existem elementos comuns que ajudam a delimitar o tema:

a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005, p. 56).

De acordo com Tavares dos Santos (1993)

Poderíamos considerar a violência como um dispositivo poder-saber, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando sobre espaços abertos, que se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. (TAVARES DOS SANTOS, p. 140-141).

A temática da violência pode ser compreendida a partir do seu reconhecimento como objeto complexo e multicausal. Ela envolve uma dimensão estrutural e outra cultural, as quais exigem-se mutuamente por estarem intimamente articuladas. A violência não se resume a questões de desigualdade social, criminalidade, crises do Estado ou de suas políticas, etc. (CANDAUI, 1999).

Para Zaluar (2002) há na literatura várias formas de justificar a existência da violência, entre elas, destacam-se:

1. A pobreza como causa da criminalidade;
2. A desigualdade social como explicação da violência;
3. A cultura da violência existe e cresce;
4. Contam-se os mortos e os danos para avaliar o crescimento da violência;
5. Traficantes que nasceram nas favelas são vítimas, mais do que responsáveis, pelo tráfico no Brasil;

6. A segurança pública não pode ser a preocupação central dos que atentam para a consolidação da democracia no país.

Estas afirmações que, muitas vezes, são reproduzidas sem reflexão sobre o que realmente significam são, para Zaluar (2002), fontes de crítica.

Em Arendt (2004) vê-se que a suspeita de que há condições para que se promovam mudanças e estas não são promovidas é que surgirá o ódio. Este, por sua vez, funciona como a base onde se constroem os atos violentos.

A violência não é privilégio desta ou daquela sociedade. Ela não pode ser encapsulada, não se refere aos critérios nem às regras de uma ou outra civilização. Ela é presente (ZALUAR, 2002).

Clastres (2004) explica que a sociedade é representada como uma organização hierárquica, onde um chefe, rei ou déspota ocupa a função de comando, colocando-se como “um exterior à sociedade”. É necessária a presença de senhores e súditos, dominantes e dominados para que um aglomerado de pessoas seja considerado sociedade.

Não se pode resumir o fato social – violência – a números. A avaliação da violência vai além da contagem de mortos e feridos, contabilizados em hospitais e delegacias. Os sofrimentos psíquicos e morais, suas vítimas e os envolvidos com eles são, muitas vezes, invisíveis. São diferentes dos danos físicos, mas que perduram como momentos traumáticos (ZALUAR, 2002). Abramovay *et. al.* (2005) explicita que “o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática” (ABRAMOVAY *et. al.*, 2005, p.54).

Para Shilling (2004) é possível problematizar a afirmação sobre o crescimento da violência, se há realmente incremento da violência, argumentando sobre a escassez de trabalhos sobre a temática. Questiona como saber se houve aumento da violência sem parâmetros e/ou referenciais que seriam fornecidos por estudos anteriores. Acrescenta ainda sobre o olhar amedrontado que lançamos sobre a violência.

A realidade social torna as crianças do meio violento, vítimas. Mas, não se pode negar aos traficantes das favelas a sua responsabilidade sobre o tráfico persistir no seu meio. Ele é vítima, mas também é agressor (ZALUAR, 2002). Para Abramovay *et. al.* (2005) a estrutura e o modo de organização da sociedade estimulam a perpetuação, propagação da violência.

Violência é, segundo Salles *et. al.* (2008),

conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. Os atos agressivos implicam em condutas ou comportamentos de dano, de menosprezo, de desdém, de ataques à integridade física social, simbólica, psicológica ou patrimonial do outro (SALLES, 2008, p. 16).

Arendt (2004) define o poder como uma habilidade humana de agir em uníssono, de comum acordo. O poder não é propriedade individual, mas propriedade coletiva. Neste sentido, os chefes das sociedades primitivas (CLASTRES, 2004) teriam o poder, pois representavam o grupo. Arendt (2004) explica que, enquanto o grupo estiver unido, o poder existe.

Debarbieux (2002) compreende a violência escolar como tema complexo que, sendo consequência de causas endógenas e exógenas, deve ser analisada macro e microssociologicamente. Mostra a importância da mobilização nessa área. Da mesma forma, Candau (1999) enfatiza que a relação entre violência social e escolar não pode ser vista de modo mecanicista e simplista.

Pode-se perceber que a violência social e a escolar não podem ser dissociadas. Existe, portanto, uma teia que enreda problemáticas sociais como o desemprego, miséria, corrupção, exclusão, concentração de renda e poder, autoritarismo, desigualdade com a violência escolar (CANDAU, 1999).

A violência, em Shilling (2004) é vista como capaz de causar um silenciamento em suas vítimas. A escola, como um dos espaços onde há violência, seria um local de silenciamento cultural, de colonização e apagamento do outro, onde ela ocorre de forma naturalizada ou invisível.

Diante do explícito percebe-se a problemática da violência no âmbito escolar e a necessidade da temática ser incluída nas discussões sobre o processo de Formação Docente, especificamente na formação continuada, já que é uma realidade atual que contrasta com os objetivos de Formação Humana integral dos estudantes da Educação Básica.

Este trabalho parte de uma questão inicial: Qual(is) a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como a relação entre ambas? E objetiva refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas.

2 | METODOLOGIA

Optou-se por uma pesquisa etnográfica, qualitativa, exploratória, fenomenológica, por meio de entrevista com professores da Educação Básica da sede do município de Quixeré-Ce no mês de janeiro de 2014.

A sede do município conta com quatro escolas. Duas delas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Quixeré, sendo classificadas como de Rede Pública Municipal. Outra escola, também da Rede Pública, é mantida pelo Governo do Estado do Ceará. A última pertence a uma rede filantrópica de escolas que atua em todo o país. Além dessas, existem outras três escolas particulares de menor abrangência em termos de

número de alunos que atende. As últimas não fizeram parte da amostra.

Foram informantes durante a coleta de dados três professores, um da escola da rede estadual, um da escola filantrópica e o terceiro da escola municipal com maior número de alunos. A coleta foi feita por entrevista estruturada.

Para a seleção dos informantes Vargas (2005) explica que numa investigação qualitativa o número de informantes não é relevante. A profundidade do estudo será determinada pela seleção dos informantes e de que maneira se obtém as informações.

Para Pérez Serrano (1998) a linha etnográfica, antropológica, interessa-se mais em modelos socioculturais da conduta do que na quantificação dos feitos humanos. Defende a descrição e análise qualitativa frente à quantificação. Valoriza, além do número e freqüências, a descrição do modelo de conduta ou as variadas formas de manifestação desse modelo. Refletir a cultura mais que simplesmente medir, esclarece-se melhor em aspectos qualitativos, as condutas dos atores observados (Pérez Serrano, 1998).

Vargas (2005) explica que objetivo da fenomenologia é compreender as habilidades, prática e experiências cotidianas, articulando as semelhanças e diferenças que os seres humanos constroem nos significados, compromissos, práticas, habilidades e experiências.

Compreende-se, segundo Vargas (2005, p. 88) o paradigma qualitativo de investigação, já denominado naturalista, fenomenológico e hermenêutico, como uma reação à hegemonia do paradigma positivista. Seu enfoque é holístico, valendo perceber o todo e tratando de compreender o que gera as reações humanas no próprio contexto onde elas se expressam.

A investigação é do tipo exploratória que, segundo Vargas (2005), tem por objetivo familiarizar o investigador com o objeto investigado, pois este é, geralmente, escassamente estudado ou nunca abordado antes. São, portanto, investigações que dão o ponto de partida para estudos posteriores mais profundos.

Pérez Serrano (1998) destaca a fase de coleta de dados, recomendando que há que se valer de fontes diversas. Diz que interessa conhecer as realidades em suas dimensões reais e temporais, em seu contexto social. Destaca como principais técnicas investigação para um enfoque qualitativo a observação participante, a entrevista, entre outras.

Para coleta de dados foi realizada um entrevista estruturada com três professores, um de cada escola investigada, na qual se perguntava o conceito de Formação Humana, de Violência e sua visão sobre como se manifesta Violência nas escolas, quem são os principais autores e vítimas, o principal tipo, além da relação entre a Violência e a Formação Humana.

As respostas dos sujeitos informantes foram escritas e analisadas cuidadosamente a fim de identificar as percepções dos mesmos, aquelas que estavam explícitas em suas respostas, bem como as implícitas, percebidas pela comparação e contrastação entre as respostas das diferentes questões e diferentes sujeitos.

3 | RESULTADOS

Os resultados a seguir apresentados constituem um levantamento inicial da problemática da violência nas escolas como elemento contrário à formação humana dos alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Não encerram nem traduzem toda a complexidade que a formação docente e humana ou a violência suscita.

Perguntou-se aos professores, num sentido de problematização inicial do tema, que idéia, conceito ou percepção tinham acerca da Formação Humana e da Violência. Os professores investigados são representantes das três maiores escolas da sede do município de Quixeré-Ce (Rede estadual, Rede municipal, Rede filantrópica) e tem formações em diferentes áreas, sendo um de Português, um de Física e um de Química, todos com licenciatura.

Questionados sobre o conhecimento, contato, estudo ou debate sobre Formação Humana dois professores afirmaram nunca ter ouvido falar a expressão, enquanto que um deles disse ter estudado na graduação. Porém, numa questão seguinte sobre trabalhar a Formação Humana de seus alunos todos responderam sim.

Há, inicialmente, a percepção de uma forte incoerência entre as respostas dos professores uma vez que para se desenvolver uma estratégia de trabalho em defesa de algo seria necessário um mínimo de conhecimento do tema e, quando se afirma não ter tido conhecimento do assunto, pode-se perguntar, como fazem para trabalhar no outro o que não conhecem para si?

Lima (2007) mostra que a escola “cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (p.17) e, para realizá-lo é necessário que o professor, profissional responsável por essa tarefa em linha de frente, precisa primeiro adquirir os conhecimentos para posteriormente socializá-los.

Na expectativa de entender como a incoerência anteriormente percebida foi gerada pediu-se aos entrevistados que elaborassem um conceito, pessoal, de Formação Humana. A resposta de todos apontam para o objetivo do que crêem ser a expressão. Todos os professores, a seu modo, conceituam a Formação Humana como meio para o ajustamento social do indivíduo. Para ilustrar esta afirmação as falas dos professores:

“Tudo o que contribui de forma positiva para a vivência no meio social. Conjunto de aprendizagens adquiridas e compartilhadas” (Professor A).

“(…) deve ser algo relacionado a uma formação do indivíduo, focando na humanidade do mesmo. Nos aspectos voltados ao ser como um cidadão que respeita o outro (…)” (Professor B)

“Acredito que formação humana seja um meio de orientar e formar as pessoas sobre os seus direitos, deveres e valores como cidadão” (Professor C).

Percebe-se o tom de dúvida na fala do Professor B quando diz “deve ser” e as respostas curtas sem maiores condições de argumentação dos demais revelam uma prática sem consistência teórica.

Sobre o conceito de Violência os professores manifestaram opiniões muito semelhantes, afirmando que se trata de tudo que fere o outro, seja física, verbal ou psicologicamente. Os Professores B e C classificaram a violência em Física e Verbal, enquanto o Professor A acrescentou a violência psicológica na classificação. Percebe-se certa familiaridade dos professores com a temática, coerência em suas definições e interesse pelo assunto.

Em Arellano (2007) compreende-se que não se pode entender a violência somente como atos de agressão física, mas tudo aquilo que impeça o desenvolvimento no campo psíquico, moral e físico de um homem em busca de auto-realização. Da mesma forma “a violência é compreendida além da violência física (a violência em si) e é vista psicológica ou moral, como danos à pessoa ou à sua extensão – família, vizinhança, bens” em Shilling (2004, p. 38).

Ao serem perguntados sobre a existência de violência na escola a unânime resposta que sim, com uma ênfase dada pelo Professor B que sim, e muita, revelam a percepção do problema no cotidiano das escolas. É importante ressaltar que o município investigado é considerado pequeno, sua sede tem cerca de 10 mil habitantes, fazendo crer que a violência se expandiu além dos grandes centros urbanos e adentrou as escolas de todos os espaços com força.

A pesquisa feita por Abramovay e Rua (2002) em capitais do Brasil descrevem o quadro da violência nas escolas brasileiras dos centros urbanos, porém é necessário perceber a presença da violência nas pequenas cidades e incluir esse tema na agenda de debate e reflexão da Educação.

Sobre os principais autores da violência escolar, dois professores (B e C) citam os alunos, enquanto que o Professor A opina que todos os sujeitos da organização escolar são autores de atos violentos na escola.

O mesmo se observa com relação às principais vítimas. Os professores B e C apontam todos os sujeitos como vítimas dos alunos e o Professor A afirma que todos são autores e todos são vítimas.

Segundo Shilling (2004) pensar as relações de poder externas, que contornam as escolas, além de ver como elas são traduzidas no seu cotidiano é central para que se possa dar conta da tarefa de educar. Ressalta ainda a importância de não reduzir a escola apenas à posição de vítima, posto que possui sua própria cota de violência e, por vezes, é algoz.

A escola é palco do estabelecimento de relações de poder que, por si, geram, insatisfações entre os sujeitos e podem culminar em atos violentos. A escola é vítima do poder externo e, em seu interior, há poderes em constantes conflitos. Pode ser a relação diretor-professor, professor-aluno, aluno-aluno ... todas elas passíveis de discordâncias e exigências por uma das partes, levando a outra parte a se sentir

diminuída, humilhada, vítima de violência.

Perguntou-se ainda sobre o principal tipo de violência praticada na escola, ao que os professores responderam ser a violência verbal. Acrescentaram ainda que são os alunos que a praticam contra eles mesmos e, por vezes, contra professores e núcleo gestor.

Abramovay e Rua (2002) mostram o conceito de incivilidade como “delitos contra objetos e propriedades, como estragos em caixas de correspondência, quebra de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos” (Abramovay e Rua, 2002, p. 74).

O termo incivildades, para Abramovay e Rua (2002) é, como o termo violência, ambíguo, “não considerado por alguns autores como violência, e mais referido como agressividade ou padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro” (Abramovay e Rua, 2002, p. 74).

Os professores investigados não atribuem essas formas comportamentais dos alunos como formas de violência, o que denuncia a limitação da definição que fazem do termo.

Questionados sobre que relação percebem entre Formação Humana e Violência os professores revelam:

Quando os valores são bem trabalhados e se tem uma boa estrutura familiar, as pessoas conseguem respeitar as diferenças e entender os limites dos outros. Se a criança ou o adolescente vive em meio a uma família de conflitos, fica difícil ela saber respeitar e aceitar as determinadas regras (Professor A);

Acredito que se existisse a prática de se debater temas sobre o assunto, de uma forma que chamasse a atenção do aluno, algo poderia ser mudado na mentalidade de muitos (Professor B);

Existe uma forte relação, pois a formação humana ensina justamente como se comportar de maneira correta, dando total ênfase aos valores humanos (Professor C)

São percepções de uma realidade carente de mudança, de defesa dos valores, de ação dos professores acerca da reflexão e movimento em busca de soluções frente à violência escolar e, por consequência, à violência social. Percebe-se a estreita relação entre a necessidade de formação integral do indivíduo-cidadão como ser complexo. Defesa dos valores humanos resumem a carência sentida por esses professores no trato cotidiano de suas atividades docentes.

Por fim, para exemplificar a vivência da violência nas escolas pediu-se que contassem um fato vivido ou presenciado pelo professor que retrate o problema no loco de sua prática. A seguir transcreve-se e discute-se a partir das narrativas:

Um aluno da turma de 6 anos queria sair da sala como de costume (pois sempre passava o horário quase todo fora de sala), a professora resolveu que naquele dia não deixaria que ele ficasse perturbando o sossego das outras salas, evitando sua saída, revoltado com a situação o garoto começou a chutar a porta da sala, vendo que a professora não se importava começou a bater nos colegas, a professora

foi ao encontro para levá-lo de volta a sua cadeira, ele (a criança) correu e pegou um estilete que estava no meio das coisas da professora para tentar furá-la (a professora), porém esse encontrava-se travado e ele(o aluno) por ser pequeno não soube como abrir, nesse momento a professora segurou-o pelos ombros tentando sentá-lo, porém o aluno soltou-se e agarrou uma cadeirinha para jogar na professora, nesse instante o núcleo gestor chegou e levou a criança para deixá-la em casa. Dentro de poucos instantes a mãe do aluno chegou aos berros na escola para se entender com a professora, esmurrou a porta da sala e gritou desafiando a mesma a sair da sala e ir se entender com ela ali fora.

Percebemos nesse caso a falta de estrutura dessa senhora, a forma que o filho se comportou na sala percebemos que é apenas o reflexo do que ele vive em casa. Sem nem mesmo antes conversar com a professora para saber o que tinha havido, acreditou no que o filho havia contado em casa, sem ouvir o outro lado da história. Houve aí violência verbal e psicológica, não houve a física porque a professora não abriu a porta, depois disso a professora pediu licença prêmio e vencido o prazo, pediu a licença sem remuneração (Professor A).

O Professor A denuncia em seu caso a desestruturação familiar, a insegurança das escolas, o desrespeito dos alunos para com os professores, a falta de cooperação entre família e escola, a evasão docente ... fatos que caracterizam a escola da atualidade e temas dignos de ser postos em pauta quando se trata de pesquisa sobre a compreensão das tramas que se estabelecem no meio de educação formal.

Além das danificações propositais dos bens materiais que constituem as principais incivildades, Abramovay e Rua (2002) explicam que as incivildades também podem ser cometidas contra pessoas e se expressam na forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças). E isto também se pode perceber no caso do Professor B:

Foi comigo mesmo. Um aluno por conta de uma nota abaixo que a que ele pretendia (totalmente incoerentemente), reclamou com palavras de baixo cunho a minha pessoa, sobre o porquê da mesma. O mesmo, inclusive ameaçou no momento, que iria fazer um grande mal a minha pessoa. Chamei o mesmo para uma conversa informal, e conseguimos resolver que aquele caminho não seria o mais adequado (Professor B).

O Professor B, por sua vez, exemplifica um tipo de violência comum nas escolas, a intimidação. Nesse caso temos o aluno intimidando o professor, mas sabe-se que a recíproca é verdadeira, bem como entre os pares existe este tipo de relação conflituosa. Além disso, o professor mostra o diálogo ou negociação como forma de enfrentar o conflito.

Salamé (2003) enumera as forma de desordem e indisciplina, a desmotivação, a apatia, a falta de cooperação, má educação, insolência, desobediência, provocação, ameaças, hostilidade e estratégias verbais como exemplos de condutas que se repetem e constituem incivildade na sala de aula. Mas além das incivildades, a violência física também assume forma na escola. Segundo o Professor C:

Estava lecionando minha aula normalmente quando dois alunos começaram a se

esbofetear, por motivos que ainda não sei, foi necessário chamar a direção para acabar com a briga.

O Professor C mostra um tipo de violência que muitas vezes se tenta mascarar, a violência física. Ela é mais comum entre os alunos e na maioria das vezes não são dadas a perceber. Ela ocorre em horários como intervalo, saída e entrada, deixando os professores e demais profissionais das escolas inconscientes da frequência com que ocorrem. Outras vezes os profissionais preferem não encarar a problemática e até se evadem desses momentos e lugares onde a probabilidade de ocorrência dos atos violentos ocontejam. No exemplo citado o professor se vê indefeso e incapaz de atuar sobre o conflito, busca ajuda e apoio da direção. Isso mostra a carência de muitos outros profissionais acerca do conhecimento e da preparação para enfrentar e preparar seus alunos para o enfrentamento ao conflito.

Vê-se em Magalhães (2006, p.2) que “no caso do professor, mais especificamente, não sabe como agir para resolver e prevenir os múltiplos problemas relativos a violência que surgem no cotidiano escolar”. Falta-lhe, prioritariamente, o conceito de conflito e a compreensão de sua importância para formação integral do ser em sociedade.

Arellano (2007) propõe a necessidade de aprender a analisar os conflitos, buscando suas causas, o que implica a docentes e alunos a necessidade de possuir ferramentas e utilizar estratégias que os ajude a conhecer e enfrentar os conflitos que os acometem cotidianamente. Realça o papel do professor no intuito de, na formação de seus alunos, incentivar o respeito e a consolidação de valores.

Destaca-se a Mediação e a Negociação como meios para identificar e trabalhar o conflito no ambiente escolar. Arellano (2007) explica em que consiste cada um dos métodos: a) a Negociação prevê o intercambio entre as partes envolvidas no conflito buscando um acordo mediante cessão e obtenção de algo em troca (ARELLANO, 2007, p. 35); a Mediação inclui um terceiro elemento, imparcial, que atua como condutor da comunicação em busca de pontos de encontro que permitam um acordó (ARELLANO, 2007, p. 37).

Para negociar, as partes envolvidas utilizam sequências encadeadas, argumentam e influenciam-se mutuamente, além de serem influenciadas por agentes externos. Cada uma das partes sofre mudanças a partir da interação entre os negociadores (Arellano, 2007).

A Mediação pode ser considerada uma forma especial de negociação onde entra em cena uma terceira pessoa, imparcial, que guia o processo através da persuasão e busca de soluções, ou ainda através da análise de alternativas, praticando a empatia e tendo como meta o acordo. Ao mediador não cabe tomar decisões. As partes devem buscar uma solução do tipo ganhar-ganhar (Arellano, 2007).

No caso do Professor B percebe-se a utilização da Negociação e no Professor C uma tentativa de Mediação. Em ambos os casos os processos de resolução de conflitos são postos em prática quase inconscientemente, como uma resposta imediata ao

estímulo dado pela situação violenta. Mas nem um dos professores têm consciência da estratégia utilizada nem dos mecanismos que podem torná-la produtiva para as partes envolvidas no conflito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo ao qual se propôs este trabalho, a saber: refletir sobre a(s) percepção(ões) que os professores da Educação Básica do Município de Quixeré-Ce-Br têm da Formação Humana e da Violência nas Escolas, bem como da relação que se estabelece entre elas, pode-se, em caráter conclusivo mas, sem contudo, encerrar a questão, considerar:

Os professores percebem a crescente onda de violência social e entendem que a escola é elemento constituinte da mesma e, por isso, autora e vítima;

- Os conceitos que os professores formulam acerca da Formação Humana e da Violência são incompletos e fruto da experiência cotidiana, revelando uma carência da abordagem dos mesmos em sua formação inicial e continuada;
- A percepção da relação entre violência e formação humana é percebida pelos professores, mas lhes faltam condições teóricas para atuar eficazmente sobre a primeira e perseguição da segunda;

A atenção dos pesquisadores para esta estreita e antagônica relação é necessária para que se possa acerrar da compreensão do complexo meio escolar.

As reflexões realizadas neste são introdutórias e superficiais no sentido do entendimento desta urgente e importante temática que, somada a muitas outras, compõem o cotidiano da prática docente. É necessária a exploração da mesma a fim de sistematizar os saberes docentes desenvolvidos e a desenvolver no enfrentamento à violência e na busca por uma Formação Humana integral dos sujeitos ligados à escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle Oliveira; BARBOSA, Diana Teixeira; AVANCINI, Maria Marta Picarelli; CASTRO, Mary Garcia. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ARENDT, Hannah. (Primeira publicação 1969/1970) Da Violência. Trad. Maria Cláudia Drummond. Digitalizada em 2004.

DEBARBIEUX, Eric. "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine. Violência nas escolas e Políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

CLASTRES, Pierre. 1980. *Arqueologia da Violência*. Editora Cosac & Naify. 2004.

DE FRANCO, Augusto. *A revolução do local: globalização, glocalização, localização*. São Paulo: Cultura/AED, 2003.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano; organização do documento* Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Formação de professores, Educação, Violência escolar e a proposta de uma Educação para a Paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da Região Centro-oeste*. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Eixo Temático I – Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ, Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educación, 2010 - ince.mec.es. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 09.02.2014.

PÉREZ SERRANO, *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Ed. La Muralla, Madrid, 1998.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce M. A. De Paula; CASTRO, Juan Carlos Revilla; VILLANUEVA, Concepcion Fernandez; BILBAO, Roberto Dominguez. *A violência no cotidiano escolar*. Educação: Teoria e Prática. Vol. 18, nº 30, jan-jun – 2008, p. 15-23.

SHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *A cidadania dilacerada*. Revista Crítica de Ciências Sociais. nº 37, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junho de 1993.

VARGAS, Ana Isabel Mora. *Guía para elaborar una propuesta de investigación*. Educación, año/vol 29, numero 02, Universidad de Costa Rica, ciudad universitaria Rod, Costa Rica, 2005. p 67-97.

WIEVIORKA, Michel. *O novo paradigma da violência*. Tempo social; Revista Sociologia. USP. São Paulo, 9(1); 5-41, maio de 1997.

XAVIER, Marlon. *Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência*. Saúde Soc. São Paulo, v.17, n.3, p.19-32, 2008.

ZALUAR, Alba. *Oito temas para debate: violência e segurança pública*. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 38, 2002, pp. 19-24

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle Helena Almeida Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetoologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 88, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 161, 162
Aprendizagem 6, 24, 31, 34, 41, 44, 46, 47, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 72, 83, 88, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 160, 168, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 228, 236, 238, 240, 253

D

Deficiência visual 122, 124, 127, 128, 131, 132, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 171

Desenvolvimento humano 69, 238, 252

Dificuldade de aprendizagem 201, 204, 207, 209

Docente 23, 24, 31, 32, 37, 41, 43, 49, 50, 62, 68, 70, 75, 76, 80, 105, 108, 110, 112, 113, 115, 129, 133, 134, 153, 158, 160, 162, 183, 199, 204, 238, 239, 244, 246, 249, 251, 252

E

Educação ambiental 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 20, 21, 72

Educação básica 33, 38, 46, 51, 52, 67, 71, 72, 75, 84, 86, 87, 93, 133, 141, 153, 155, 164, 167, 168, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 197, 198, 199, 201, 208, 238, 239, 244, 251, 252

Educação inclusiva 76, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 92, 103, 105, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 142, 158, 164, 165, 205

Educação no campo 37, 65, 66, 74

ENEM 9, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Ensino-aprendizagem 31, 58, 66, 83, 104, 105, 106, 112, 123, 191, 197, 201, 202, 204, 205, 208, 228, 236

Ensino fundamental 6, 12, 13, 23, 24, 25, 33, 66, 70, 71, 72, 74, 76, 86, 118, 142, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 165, 169, 172, 209

Escolas do campo 25, 27, 30, 31, 33, 34, 42, 46, 48, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 72, 74

Estudante 49, 58, 90, 123, 124, 125, 126, 185, 190, 191, 194, 228, 235

F

Formação docente 24, 41, 43, 110, 238, 239, 244, 246

Formação humana 24, 26, 41, 42, 47, 59, 115, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 248, 251

G

Gestor escolar 161, 201

M

Memória 45, 47, 50, 113, 143, 147, 148, 212, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237

Multiletramento 110

P

Pessoas com deficiência 80, 87, 92, 120, 121, 125, 135, 146, 154, 155, 159, 166

Políticas Públicas 35, 48, 52, 56, 67, 68, 69, 70, 74, 80, 85, 93, 121, 123, 125, 149, 153, 154, 163, 165, 173, 179, 180, 184, 240, 241

Professor 13, 37, 38, 39, 46, 50, 65, 76, 79, 80, 82, 83, 100, 104, 105, 113, 115, 133, 134, 135, 136, 140, 148, 156, 159, 160, 164, 189, 200, 201, 203, 205, 227, 228, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250

Psicopedagogia 197, 204, 209, 210

S

Surdo 82, 83, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 147

Sustentabilidade 2, 6, 10, 11, 20, 47, 51

T

Tecnologia assistiva 120, 124, 127

Trabalhadores rurais 25, 35, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

V

Violência nas escolas 9, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 251

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-604-1

