



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS V
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

ÉWERTON CLÉCIO VITURINO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO PARA A
PAZ NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR**

**JOÃO PESSOA
2019**

ÉWERTON CLÉCIO VITURINO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO PARA A
PAZ NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann

**João Pessoa
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237c Santos, Éwerton Clécio Vitorino dos.
Contribuições da educação decolonial e da educação para a paz nos processos de inclusão e pertencimento escolar [manuscrito] / Ewerton Clecio Vitorino dos Santos. - 2019.
50 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann .
Coordenação do Curso de Relações Internacionais - CCBSA."
1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Educação decolonial.
4. Pertencimento escolar. I. Título

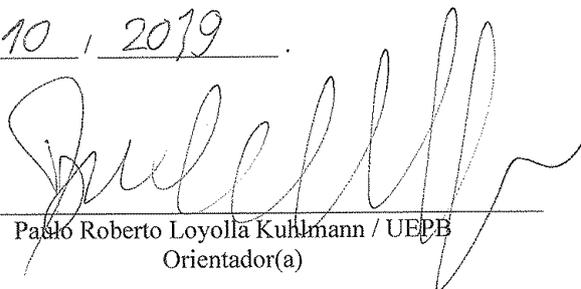
21. ed. CDD 371.9

ÉWERTON CLÉCIO VITURINO DOS SANTOS

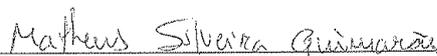
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Relações
Internacionais da Universidade Estadual da
Paraíba.

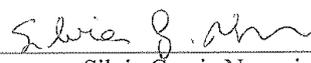
Aprovado(a) em 21, 10, 2019.



Paslo Roberto Loyolla Kuhlmann / UEPB
Orientador(a)



Matheus Silveira Guimarães / UEPB
Examinador(a)



Silvia Garcia Nogueira / UEPB
Examinador(a)



Suerda Gabriela Ferreira de Araújo / UEPB
Examinador(a)

Às mulheres mais importantes da minha vida,
minha mãe e minha tia Nena, e ao meu pai,
que tornaram esta trajetória possível,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Universo, pela grandeza de ser, sentir e existir. Pelas leis naturais que regem o prazer que é viver e constantemente se transformar.

A minha mãe, Ana Cristina, minha referência para todos os os meus propósitos e meu exemplo de dedicação e coragem. Agradeço por todo o esforço diário, pelo trabalho, pelo amor, pelo companheirismo e pela persistência em priorizar sempre minha educação. Minha eterna gratidão por me impulsionar e me estimular a correr atrás dos meus sonhos.

Ao meu pai, Jailson José, pelos ensinamentos e pelo o esforço, mesmo diante de tantas dificuldades, para que eu pudesse ter acesso ao conhecimento. Obrigado por me levar em todas as viagens pequenas do seu trabalho, aprendi muito dentro de um caminhão; você, como um grande motorista, me inspira.

A minha tia Nena, por sempre se preocupar comigo e me ajudar em tudo que preciso. Obrigado pelo cuidado, pela confiança e companheirismo. Gratidão por sempre se fazer presente em momentos marcantes da minha vida. Me considero privilegiado, por ter, além dos meus pais, você sempre perto, cuidando de mim e dos meus irmãos.

Aos meus irmãos Bruno e Jônatas, pelas conversas e pelo carinho. Agradeço por sempre me motivarem e me colocarem como inspiração. Tudo isso é por vocês.

A todos aqueles da minha família, vó, vô, tios, tias, padrinhos, etc. que nunca dúvidaaram de mim e sempre me apoiaram, meu muito obrigado pelos conselhos, pela a ajuda, pelas visitas, pelos presentes, e pelo carinho. O cuidado de vocês a cada retorno semestral para casa sempre me revigorou.

Ao professor, mestre, palhaço e (des) orientador, Paulo Kuhlmann. Obrigado por me fazer pensar fora da caixa e me apresentar caminhos dentro das Relações Internacionais que se identificaram comigo. Seu trabalho, suas lições e palhaçadas me inspiram. Gratidão por me mostrar sempre um lado crítico e lindo dos meus estudos.

A professora Sílvia Garcia, pelos dois semestres de monitoria em disciplinas tão encantadoras, Antropologia e Teoria das Relações Internacionais III. Gratidão pelas dicas etnográficas, pelos ensinamentos e conversas.

A todos os demais professores que marcaram minha trajetória na UEPB e contribuíram de inúmeras formas para o meu desenvolvimento enquanto pessoa: Ana Paula, Mônica, Fábio Nobre, Saulo, Dimitri, Andrea, Matheus Guimarães, Alexandre Leite, Vancarder, Bianor, Marcionila e Raquel.

A tia Eva e seu Antônio, pelos cafés, pelas conversas e pelas risadas. Obrigado por me darem suporte nos dias mais cansativos da universidade.

Ao projeto mais lindo com o qual eu fortemente me engajei, PUA/GEPASM. Gratidão a todos os puanos e puanas que fizeram minha trajetória na UEPB mais leve. É uma honra fazer parte de um grupo tão maluco, porém tão comprometido com uma causa tão gigante, a paz. Muito obrigado pelo companheirismo, pelas risadas, pelas dores e alegrias compartilhadas e pelos ensinamentos, sem vocês nada disso teria sido possível. Um obrigado especial a Raabe, Suerda, Mayane, Rina, Edith, Luan, Yasmin e Izabella por me acompanharem de perto. Gratidão pelo carinho, pelos conselhos e pela confiança.

A equipe profissional da EMEF Santa Ângela, em especial a Professora Adriana. Minha gratidão pelo acolhimento em sala de aula, pelas conversas e pela paciência. Já sinto falta de cada abraço. A psicóloga Ligia, por me fornecer material, espaços e pelo suporte dado nos dias difíceis de abordagem com a turma. A diretora Teomary por se preocupar em agendar cada encontro e colocar meu trabalho como prioridade na sua agenda. As professoras Julyenne e Val, pelas conversas e amizade. E, aos demais profissionais, professores, supervisores, merendeiras, porteiros com quem tive o prazer de conversar e compartilhar risadas e experiências.

Aos companheiros de luta política, das gestões ENFRENTE e CARISMA do CARIEP: Monalisa, Alanna, Ananda, Mayara, Aline, Maiko, Júlia, Ana Luiza, Andressa, Igor, Amanda Caroline, Amanda Rafaela, Cauana, Mayara, Ana Beatriz, Isabela, Mayra e Samuel. Foi uma honra representar o movimento estudantil ao lado de vocês. Gratidão especial também aos companheiros do Levante Popular da Juventude, movimento no qual muito aprendi e venho aprendendo, minha profunda admiração por essa juventude engajada com a luta do povo e com a construção política de base.

A minha turma inicial, 2016.1. Gratidão por dividir tantas experiências fora e dentro da UEPB. Aos amigos e colegas que fiz, Hallysson, Karla, Letícia, Daniel, Cauê, Estênio, Marina Lemos, Eduarda Peres, Iracema, Vinicius, Anna Marina, Ana Letícia, Manuela, Juliana, Laís, Drica, Teca e Flávia, carrego meu carinho e admiração por cada um. Me sinto honrado em ter conhecido tanta gente com potencial e talento. Obrigado por tornarem João Pessoa um lar.

A Wallysson, Karol e Karen, meus primeiros “*roommates*”, e cujas amigadas levarei para a vida toda. Muito obrigado pelo companheirismo, pelos momentos de alegria e de ajuda. O Apartamento da Alegria tem um lugar especial no meu coração. Muito me alegra presenciar o crescimento pessoal de cada um.

A Júlia Granja, minha parceria universitária e de lar, por nunca me deixar desanimar, pelo carinho cotidiano e pelas noites em claro juntos. A Marina, pelas conversas, piadas, e risadas em sala de aula e pelo suporte nos momentos difíceis da trajetória acadêmica. O trio dos signos de água mais intenso da UEPB.

A Milena e a dona Estela por agirem como mães para mim na Paraíba. Obrigado pelo carinho, apoio e suporte, pelas conversas, cafés, almoços e jantares. Faz muita falta ter vocês como vizinhas.

A Kaio e a Mikaelle, pelos melhores fins de semana já vividos em João Pessoa. Obrigado por se fazerem presentes na minha vida e pela mais pura amizade. A Jeniffer e a Igor, minha dupla favorita, por me aguentarem reclamar por muitos dias pelo celular. Gratidão por sempre se disporem a me ouvir e a me ajudar em momentos de crise, espero ansiosamente pelo nosso reencontro. A Walter, pelas nossas conversas noturnas sobre arte, música, cultura e os desprazeres e prazeres da vida.

Por fim, mas não menos importante, aos amigos antigos e novos de Serra Talhada, Maíra, João Marcos, Alysson, João Lucas, Isadora, Eduardo, Carol, Clariana, Bruna, Dany, Henrique, Taís, Júlia, Andreina. Obrigado pelo companheirismo e carinho antes mesmo da faculdade, me inspira e me alegra, ver ainda que de longe, o desenvolvimento e crescimento de vocês.

Obrigado a todos que de certa forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“O amor é a única coisa que somos capazes de perceber que transcende as dimensões do tempo e do espaço, talvez devamos confiar nele mesmo que não o entendamos ainda.”
- Interestelar, 2014.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	13
1.1 A identidade e a exclusão no contexto escolar	16
1.2 Estereótipo, preconceito e bullying	19
2 OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.1 Educação Decolonial	25
2.2 Educação para a Paz	29
3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA SANTA ÂNGELA	32
3.1 Círculos de Diálogo	33
3.2 Fase 1: Diagnóstico e Sensibilização	36
3.3 Fase 2: Sensibilização e Conscientização	40
3.4 Experiência e Desafios	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
5. REFERÊNCIAS	48

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR

Éwerton Clécio Viturino dos Santos*

RESUMO

As instituições que compõem o Estado-nação na contemporaneidade possuem inúmeros desafios no que tange ao desenvolvimento potencial dos indivíduos que delas participam. O constante intercâmbio cultural e social colocaram em pauta novas formas de compreender o mundo, abordar grupos e populações. Diante disso, o presente trabalho busca analisar caminhos pedagógicos presentes no âmbito escolar que propiciam a criação do sentimento de pertencimento do aluno no contexto educacional, os quais carregam o potencial de facilitar o processo de ensino-aprendizagem bem como o desenvolvimento de ambientes inclusivos. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método pesquisa-ação e estudo de caso, além da técnica etnográfica para investigar três objetivos específicos, quais sejam: (1) apontar o papel da escola na desconstrução de percepções sobre normalidade no indivíduo desde o início da sua formação; (2) identificar caminhos e práticas que contribuem para a escola criar ambientes de acolhimento; (3) descrevê-los a partir das atividades desenvolvidas na Escola Santa Ângela, em João Pessoa – Paraíba. Considera-se que tais práticas tiveram impacto positivo nos alunos participantes, na medida em que puderam expressar suas histórias e necessidades, possibilitando assim o diagnóstico de problemas e a busca de alternativas para a sensibilização por meio da introdução de novos valores e elementos representativos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Decolonial. Paz. Pertencimento.

* Estudante da Graduação em Bacharelado em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: ewerton-clecio@hotmail.com

ABSTRACT

The institutions that constitute the nation state in contemporary times have numerous challenges in terms of the potential development of the individuals who participate in them. The constant cultural and social exchange between individuals has brought new ways of understanding the world, approaching groups and populations. Given this, the present work seeks to analyze pedagogical paths present in the school that provide the creation of the student's sense of belonging in the educational context, which carry the potential to facilitate the teaching-learning process as well as the development of inclusive environments. Methodologically, a qualitative approach is adopted, using the action research method and case study, as well as the ethnographic technique to investigate three specific objectives, namely: (1) to point out the role of the school in the deconstruction of perceptions about normality in the study. individual from the beginning of his training; (2) identify ways and practices that contribute to the school create welcoming environments; (3) describe them from the activities developed at the Santa Ângela School, in João Pessoa - Paraíba. Such practices are considered to have a positive impact on the participating students, as they could express their stories and needs, thus enabling the diagnosis of problems and the search for alternatives for awareness through the introduction of new values and representative elements.

Keywords: Education. Inclusion. Decolonial. Peace. Belonging.

INTRODUÇÃO

A identidade, quando pensada a partir de elementos presentes nos processos de construção social, perpassa pela introdução de padrões de comportamentos aos quais os indivíduos são guiados para adequarem-se à lógica econômica, política e social do momento histórico ao qual estão inseridos (LAURENTI; BARROS, 2016). A cultura, como forma de expressão representativa de um povo, pode ser entendida como uma via capaz de dar legitimidade à reprodução de lógicas dominantes pelas instituições que compõem o Estado-nação. Todavia, a exclusão torna-se um fator preponderante quando determinados grupos não são representados por essas lógicas.

Isso se dá porque, geralmente, o papel das instituições ocorre a partir de um processo normatizador ao qual os indivíduos são disciplinados independentemente de seus contextos, origens e necessidades para serem incluídos como parte de um todo social. A institucionalização de padrões comportamentais fixa na sociedade a ideia do diferente como errado, quando não há a possibilidade de adequação esperada, o que resulta na propagação de discursos e atos de intolerância, ódio e preconceito

Dito isto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar esses processos no âmbito escolar, enfatizando os caminhos e os desafios pedagógicos no que tange à criação do sentimento de pertencimento do aluno no contexto educacional que favoreça o seu ensino-aprendizagem e que gere um ambiente de inclusão e acolhimento da diversidade, não só em sala de aula como também na instituição escolar, e expor o papel da Educação Decolonial e da Educação para a Paz como áreas capazes de desenvolver esses esforços por meio de práticas que incentivam o cultivo de um cenário inclusivo e acolhedor. Sendo assim, a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) apontar o papel da escola na desconstrução de percepções sobre normalidade no indivíduo desde o início da sua formação; (2) identificar caminhos e práticas que contribuem para que escola crie ambientes de acolhimento; (3) descrevê-los a partir das atividades desenvolvidas na Escola Santa Ângela, em João Pessoa – Paraíba.

Dessa maneira, a pesquisa buscou contribuir com alternativas para superar as dificuldades encontradas no contexto escolar no que diz respeito às formas de abordagens educacionais que abracem as necessidades dos alunos, dado que muitas escolas, especialmente as públicas, não dispõem de estruturas e instrumentos que possibilitem compreender o aluno em sua totalidade. Além disso, fomentar ambientes escolares tolerantes, inclusivos e acolhedores para prevenir e tratar possíveis conflitos.

A pesquisa foi desenvolvida em âmbito teórico a partir das análises bibliográficas sobre Identidade, Cultura e Educação, com enfoque nas causas histórico-sociais para compreensão da evolução dos conflitos que permeiam as divergências originadas em meio à diversidade social, além de contar com o estudo de práticas que solucionem o problema.

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido a partir do estudo de caso e da pesquisa-ação com a turma do quarto ano “B” do Ensino Fundamental I na Escola Santa Ângela, no período de março a junho de 2019, onde foi realizado um planejamento a fim de aplicar os princípios e objetivos almejados pelas vertentes educacionais inclusiva, decolonial e para a paz.

Percebeu-se que tais práticas tiveram impacto positivo nos alunos que conseguiram participar dos momentos realizados, na medida em que puderam expressar suas histórias e necessidades conforme desejassem, possibilitando assim o diagnóstico de problemas e a busca de alternativas sensibilizadoras por meio da introdução de novos valores e elementos representativos.

1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A identidade, quando pensada na perspectiva da construção social, direciona os debates em torno do seu conceito aos processos que criam vínculos entre os indivíduos e um determinado contexto (LAURENTI; BARROS, 2016). Esses processos consistem na reprodução de uma lógica que cria significados e, conseqüentemente, formula mecanismos que dão sentido a uma dada realidade. Essa lógica, por sua vez, é o reflexo de uma razão instituída para ordenar e organizar a totalidade do mundo.

A colocação de indicadores fixos ou momentâneos nos indivíduos designam papéis sociais que os conectam coletivamente e sustentam padrões de conduta na sociedade. Esses papéis compõem, portanto, o que se entende por identidade. Ela é responsável por tornar os indivíduos reconhecíveis individualmente e coletivamente, ao mesmo tempo que, os categoriza e os localiza socialmente.

A identidade é totalidade, e uma de suas características é a multiplicidade. Os papéis sociais são impostos ao indivíduo, desde o seu nascimento e assumidos pelo mesmo na medida em que se comporta de acordo com a expectativa da sociedade (LAURENTI; BARROS, 2016: 5).

A identidade do homem moderno, baseada na razão cartesiana, tem sido posta como preceito universal e normatizador. Ela tem sido compreendida como responsável por tutelar e viabilizar outras formas de expressão. Essa ideia mascarada pelos princípios positivos do mundo moderno esconde sua

face negativa concentrada numa rede de opressão e dominação que exclue e gera desigualdades daqueles que não se adequam a sua lógica, de modo a ignorar que diferentes contextos foram apagados, inferiorizados e postos numa lógica estrutural injusta (MIGNOLO, 2017).

Identifica-se assim, novas formas de controle desenvolvidas com o passar do tempo pela atribuição de novos dispositivos (idem). Eles são formas ocultas que consolidam relações de poder e que atendem as necessidades urgentes de quem ou o que as possuem (FOUCAULT, 1980 *apud* BLANCO, 2007). Assim, cabe pensar as instituições e demais agenciadores como dispositivos que compõem o Estado Moderno e suas articulações em relação ao ordenamento das sociedades nos seus respectivos territórios locais, a fim de normalizá-las conforme a necessidade de manter o *status quo* e apontar suas contradições. É válido esclarecer que,

no processo de normalização, a condição «normal» é o elemento primário e a «norma» é deduzida a partir desta. Logo, aqueles entendidos enquanto «anormais» devem sofrer intervenções, à luz desta «norma» deduzida a partir do que é entendido enquanto uma condição normal, a fim de tornarem-se mais parecidos com aqueles que são «normais». Consequentemente, o processo de normalização busca fazer com que os elementos «anormais» assemelhem-se mais com os elementos «normais». (BLANCO, 2017: 89).

O Estado atua como um organismo responsável pela internalização desses elementos ‘normais’ que são enunciados pela lógica universal que guiam estruturas políticas e sociais. Conforme Foucault (2001), a ‘norma’, como elemento, conecta o corpo-individual e a população, legitimando o poder sobre o corpo e sobre a vida (FOUCAULT, 2001). Ela pode ser entendida como discursos, leis ou regras que determinam condutas e formas de serem enunciadas como corretas e desvinculadas da “anormalidade”.

No entanto, a anormalidade é também construída em torno dessas lógicas de poder, podendo ser atribuída a qualquer desvio que as ameacem. Os fins designados as instituições que compõem o aparelho Estatal privilegiam as necessidades daqueles que facilmente são abrangidos pela universalidade da norma. Em outras palavras, aquele que foi sempre representado por ela: o homem branco, europeu/norte-americano, hétero, cristão e liberal. O governo, por sua vez, consiste em outro dispositivo responsável pela aplicação e manutenção da norma.

Para além do gerenciamento do Estado, ele também designa o modo de vida e de condução de condutas ao governar populações. Diante disso, o governo se faz presente não apenas no nível estatal e institucional, mas também nos aspectos diários de uma vida comum que perpassa pelas escolas, fábricas, hospitais, empresas, organizações religiosas, etc.

(BLANCO, 2017). Sua atuação, na maioria das vezes, perpassa (in)conscientemente nas relações que constroem o indivíduo em sujeito. Essa construção pode ser exemplificada nos processos de formação da identidade nacional.

A identidade nacional é outro canal pelo qual o Estado consegue viabilizar e legitimar sua forma de controle, uma vez que, ela é fruto dos processos de formação da cultura de um povo que se criou num dado território, sendo cultura o aspecto simbólico da existência humana (GALTUNG, 1996). A cultura nacional está ligada a representação de um povo ao qual se constituiu como nação. A nação corresponde à uma unidade simbólica (HALL, 1992). Ela representa o sentimento de pertencimento do indivíduo ao coletivo (povo), o qual compõe a identidade nacional e que é continuamente refletida pela cultura nacional.

Nesse sentido, a cultura nacional de um povo sob a tutela política do Estado-nação passa a ser representada por meio de suas instituições. Porém, se ela dispõe de elementos que ameaçam as necessidades e os interesses das relações de poder, ela passa por processos de filtragem que os categorizam como “fora da curva” da norma que lhe é primeiramente imposta. Cabe a essa filtragem desumanizar e excluir outros saberes e cosmovisões que podem ser meios explicativos e orientadores legítimos de condutas (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). De acordo com Hall (1992), essa filtragem tem como objetivo hibridizar culturas para que elas se adequem à lógica dominante. Portanto, ela padroniza os comportamentos, desde o nível global até o nível local, como critério de inclusão no contexto social evidente, sendo ele moldado pelo Ocidente. (RAMOSE, 2011).

No entanto, paradoxalmente, para que isso ocorra, é preciso que diferentes culturas não-ocidentalizadas se adaptem à dinâmica do sistema-mundo ocidental para que sejam valorizadas e as identidades dos grupos que as compõem sejam representadas. O pluri universalismo, portanto, tornou-se uma via cuja incorporação subentende-se que é possível de atingir tal objetivo. Consiste no discurso global que permite o reconhecimento da diferença, da diversidade cultural e da necessidade de abrangência das reivindicações de demandas étnicas e culturais que disputam espaço na contemporaneidade (RIBEIRO, 2018). Porém, é problemática na mesma medida em que a universalidade abstrata – um mundo composto por universalidades culturais – confunde-se com a condição do eurocentrismo moderno (idem). Entretanto, o que se percebe é a negligência dessas contradições.

Ainda assim, o ordenamento das instituições é articulado para conciliar diferentes fins e manter os interesses hegemônicos. Mas, em termos do *dever ser*, seus papéis constituem-se em gerar nos indivíduos, que delas participam, o sentimento de pertencimento. No entanto, é contraditório que todos sejam colocados num patamar onde o que é comum para todos destrói

suas singularidades, haja vista a existência de uma ética ontológica competitiva, vislumbrada pelo sistema capitalista, que representa interesses hegemônicos e específicos.

Por isso, entende-se que o Estado é incapaz de abranger toda a complexidade da diversidade e ainda que detenha como princípio a livre expressão, se contradiz quando impõe um limite de conduta prévio – que nem sempre corresponde aos diferentes contextos - comum à todos. Para Foucault (1987), aqueles que não se adaptam à essa expectativa são submetidos a vários procedimentos institucionais os quais ele denomina como poder disciplinar, o qual

consiste em manter as “vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (DREFYUS & RABINOW, 1982: 135).

Por outro lado, estes que não se incluem nesse tipo de sistema representacional contribuem para um novo pensar acerca de outras formas de se reconhecer, ser e existir. Passam a reivindicar continuamente novas reconfigurações estruturais e institucionais que se adequem, de fato, às suas necessidades enquanto sujeitos que antes de tudo possuem suas próprias identidades e diferenças. E, por isso, resistem em torno das forças simbólicas, políticas e econômicas – articuladas por inúmeros dispositivos de controle – que insistem em colocá-los como subalternos em relação ao contexto que os posicionam numa condição excludente e ausente de recursos que os fixem num nível social equitativo.

1.1 A identidade e a exclusão no contexto escolar

Como então pensar a natureza da dinâmica dessa experiência e a forma de se fazer conhecimento nas instituições escolares orientadas por esse sistema? Como é dada a abordagem do aluno como indivíduo? E, como em seguida sua identidade é moldada, construída e representada por ela? Quais os dilemas e conflitos em torno da escola?

Sabendo-se que o sujeito do sistema capitalista-eurocêntrico-patriarcal é interpretado como aquele passível de dominação, ou seja, aquele que se torna mero homem-objeto, compreende-se, por meio dessa perspectiva que sua lógica de estar no mundo é ausente de consciência crítica e, portanto, neutra (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Essa visão, quando trazida para a lógica escolar, evidencia aquilo que Paulo Freire determinou como “educação bancária”, na qual o aluno é transformado nesse tipo de sujeito acrílico (idem). Ela consiste em um poder disciplinar cujo intuito é, por meio da prática

pedagógica, interditar o corpo a partir da vigilância, da punição e do exame (BRIGHENTE, M; MESQUIDA, 2016). Nela, os educandos são entendidos como “depósitos” de saberes que são preenchidos pelos educadores. Mas esse preencher é desprovido do diálogo, da criticidade e do questionamento. São postos em carteiras perfiladas e abordados como sujeitos sem nenhum tipo de vivência e conhecimento fora dos portões da escola.

Sendo assim, como desprovido de saber, o aluno tem como obrigação acumular conhecimento para fazer parte da sociedade e das regras que sua cultura o impõe. Ele precisa ser, a todo o tempo, obediente ao professor que também é objetificado como autoritário por ser o único detentor do verdadeiro conhecimento.

Assim, para se adequar ao contexto escolar o educando precisa moldar seus comportamentos para se inserir num novo ambiente, de maneira que ele possa conviver com outros indivíduos. Castro (2015) aponta que ele precisa se adaptar a uma nova condição identitária interposta em diferentes momentos de sua vida escolar.

A instituição escolar não compreende [por aluno] qualquer sujeito em formação, universalmente legitimado pela ideologia de uma educação laica. Ao contrário, a tradição social imputa à escola um sujeito ideal, um aluno perfeito, um cidadão desenhado para o modelo de cultura científica idealizada. Conceitua este aluno de forma abstrata e ideativa, sequer fronteira à realidade transitória e relativa dos fatos reais, manipula-o também de forma abstrata, a partir de uma ordem de causalidade fundada na lógica cartesiana, registra-o de modo a condensar racionalmente o pensamento de forma linear tanto na aquisição do conhecimento quanto na aprendizagem da escrita (SENNA, 2007:164 – 165).

Com base nisso, pensar a identidade no âmbito escolar é complexo na medida em que ela não é predominantemente fixa. Ela varia conforme diferentes situações e contextos que ocasionam mudanças. A noção de pertencimento, portanto, está inteiramente ligada à forma como essas mudanças são aceitas e refletidas pela escola. Depende-se muito do somatório das experiências positivas e negativas do aluno nas suas interações como indivíduo dentro e fora dela (CASTRO, 2015). Quando a diferença do educando é inferiorizada pela dinâmica da sobreposição da cobrança em torno do seu desempenho, surge um problema nos processos de ensino-aprendizagem e no seu desejo de permanência na escola.

A identidade do aluno e suas diferenças precisam ser pensadas a partir dos valores que lhes são passados por intermédio das relações individuais e comunitárias vivenciadas e o senso de pertencimento que o mesmo adquire nos locais onde convive. Para além disso, a ideia de pertencimento deve ser pensada em termos de politização e questionada na forma que ela é abrangida pelos parâmetros curriculares educacionais (CASTRO, 2015). Apenas dispô-lo de informações ditas como verdadeiras e que não são dialéticas com sua realidade apenas o

disciplinam para costurá-lo nas expectativas culturais de uma sociedade homogeneizada que por muitas vezes não atende suas reais necessidades.

Pois, ainda que esses parâmetros disponham de elementos multiculturais que atendam a necessidade de instrumentos que implementem a abordagem sobre diversidade em sala de aula, não surtem efeito se não condicionados à realidade étnica, social, política e econômica do aluno fora da instituição escolar. É mais problemático ainda, quando esses instrumentos se contradizem e o inferiorizam ainda mais a ponto de não instiga-lo a transformações. Como é o caso da interpretação tradicional passada pelas escolas em relação a colonização europeia como descobridora de um Novo Mundo, do negro apenas como escravo, da figura do homem como salvador e inventor e a mulher sensível e companheira, dentre outros. A reprodução de uma única percepção hegemônica dos fatos prejudica ainda mais os processos identitários quando o aluno vê símbolos, figuras e demais culturas que os representam negativamente.

A disciplina, então, torna-se evidente dentro dessa ética competitiva do capital – não importa de onde o aluno venha, e de como seu lugar é visto pela sociedade, se ele for obediente, esforçado, decorar conteúdos e ter boas notas ele será bem-sucedido na vida – que exclui (objetivamente ou subjetivamente) aqueles que por diferentes motivos não se adequam e/ou não a acompanham. Ao mesmo tempo que, constrói cenários de intolerância e violência que emergem da ausência de medidas preventivas e humanizadoras que menosprezam as causas e efeitos dos conflitos que surgem a partir desses fatos.

1.2 Estereótipos, preconceito e *bullying*

O conflito é algo comum nas interações humanas. Sua raiz encontra-se nas contradições que emergem da busca por objetivos nas relações entre os indivíduos (GALTUNG, 2004). Pode indicar oportunidades para transformações, as quais podem ser positivas ou negativas. Nesse aspecto, ele evidencia seu caráter motivador para mudanças (LEDERACH, 2003).

Todavia, tradicionalmente o conflito é entendido, senão confundido, como algo negativo. De acordo com Concha (2009), essa crença do conflito como algo ruim advém das tradições pertinentes ao pensamento ocidental relacionado à natureza humana tida como má. Essa visão pode levar os indivíduos a se comportarem de duas maneiras frente ao conflito: ou o evita ou o aborda egocentricamente. Nesse sentido, quando de fato ele é abordado, pode tomar caminhos drásticos pela sua má gerência (LEDERACH, 2013).

Esses processos podem ser visualizados nos problemas que surgem entre alunos no âmbito escolar, presentes nos comportamentos de não-aceitação. Comportamentos estes que se caracterizam pela indiferença impulsionada por estereótipos que motivam o preconceito e o *bullying*, os quais estão ligados aos processos cognitivos que naturalizam percepções imediatas sobre qualquer coisa. Essas percepções definem categorias que orientam o comportamento humano (PEREIRA, 2008).

Os estereótipos representam o tipo mais profundo de categorização, que são ideias fixas sobre determinados grupos e indivíduos. Eles caracterizam-se por um conjunto de símbolos que simplificam, distorcem e generalizam. Além disso, estabelecem expectativas quanto a forma de comportamento. Isso é preocupante, pois essa síntese limita a forma de compreender o outro (BRITO; CUSTÓDIO, 2017). Dessas limitações, quando ultrapassadas e reivindicadas negativamente, surgem comportamentos intolerantes.

O preconceito consiste numa preconcepção caracterizada por fundamentos equivocados que categorizam negativamente quaisquer atitudes e comportamentos de grupos e pessoas (BRITO; CUSTÓDIO, 2017). Ele nasce durante os processos de socialização a partir do momento que o indivíduo tenta explicar a complexidade do mundo unicamente pela sua visão, negando assim, qualquer coisa que venha a ser diferente.

Na escola, percebe-se, nas interações entre alunos, atitudes e comportamentos que refletem formas que reforçam estereótipos e preconceitos. Isso porque são constantemente “bombardeados” pela sociedade e pela cultura sobre como interpretar o mundo, grupos e pessoas. Isto torna o papel da escola desafiante, qual seja, o de conscientizar os educandos acerca da importância de acolher as diferenças, na medida em que mede forças com preceitos externos. O *bullying* é um problema que pode exemplificar esse fato, haja vista que, não está ligado somente ao âmbito escolar, mas é reflexo das formas negativas e desumanizadoras de entender o Outro.

De acordo com Martinez (2011 *apud* SILVA, 2010), o *bullying*, por definição, consiste em atos intencionais de violência que se dão de forma repetitiva contra indivíduos que não possuem capacidade de reação. É desprovido de motivações justificáveis e caracteriza-se pela agressão causada pelos mais fortes com o intuito de tornar a vítima motivo de diversão.

O *bullying* consolida-se pela determinação de uma relação de poder existente entre agressores, vítimas e espectadores. Os agressores escolhem suas vítimas de acordo com critérios que refletem desigualdades de poder, como por exemplo vulnerabilidade econômica,

faixa etária ou porte físico, ao mesmo tempo que as vítimas possuem características entendidas como fora dos padrões normativos e culturais da sociedade, por exemplo, pessoas acanhadas, muito magras, obesas, de religião, raça ou orientação sexual diferente (SILVA, 2010). Para Martinez

É comum na prática pedagógica o docente observar que certos alunos possuem dificuldades em se relacionar com os colegas, seja por timidez, por traços característicos de personalidade ou se não se sente seguro, ou possui baixa estima, seja por não se enquadrar nos padrões físicos exigidos pela mídia atual, por baixa condição financeira, ou se ainda sofre algum tipo de bullying seja no ambiente familiar, ou mesmo escolar. Trabalhar com pessoas requer cuidado e atenção, cabe aos profissionais da educação um olhar atento e diferenciado a cada indivíduo que esteja sobre a responsabilidade escolar, para que seja feito o devido encaminhamento quando necessário do aluno que sofre bullying. (MARTINEZ, 2011: 11)

Nesse sentido, a escola como um local onde a diversidade e as diferenças constantemente se encontram, possui desafios para tratar conflitos que emergem da falta de tolerância entre alunos. Além disso, sabe-se que quando não tratados de maneira que direcione os problemas de maneira positiva, ou seja, de acordo com as necessidades dos educandos envolvidos ou quando a obediência é posta no lugar de medidas preventivas, o ambiente escolar torna-se discriminatório, exclusivo, violento e evasivo.

2. OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola voltada para educação formal encontra-se defasada. Compreender o educando como cognitor do conhecimento sem vinculá-lo com sua realidade e reais necessidades apenas o aliena. Além disso, as transformações sociais da contemporaneidade seguem um ritmo que pede das escolas mudanças radicais dos seus métodos de ensino que vinculem os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural (MANTOAN, 2003).

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, p.12, 2003).

A forma de sistematização escolar, que fragmenta o ensino em modalidades, divide os alunos e cria critérios de segregação que, consecutivamente, reforçam comportamentos excludentes. (MANTOAN, 2003). Esse modelo, embora moldado por princípios democráticos presentes na lei, é limitante porque o que se define nos planejamentos curriculares é a adaptação da escola como instituição, nesse caso, ela não costuma ser centrada na pessoa

(VALADÃO; MENDES, 2018). Portanto, por serreducionista e objetivista, é insuficiente para o desafio de criar ambientes e espaços acolhedores e inclusivos porque ignora o lado subjetivo, afetivo e criador do educando, necessário para romper com o legado do velho modelo disciplinador e competitivo da escola tradicional (MANTOAN, 2003).

Por isso, se faz necessário diferenciar os processos educacionais de integração e inclusivos. De acordo com Mantoan (2003), a educação integrada constitui-se de serviços e setores que permitem que o aluno transite no sistema escolar. Muitas vezes confunde-se como um aparato voltado apenas para alunos deficientes, denominada como escola especial. No entanto, consiste na inserção do aluno que transita da escola especial ou vai diretamente para a escola comum, da mesma forma, pode ocorrer o contrário, com a transição da escola comum para a especial. O que se coloca em questão na educação integrada é sua natureza segregada presente na divisão dos serviços em setores com profissionais de áreas distintas que se limitam em suas funções. Além disso, não há uma mudança da escola como um todo, mas o aluno que precisa se adaptar às exigências (MANTOAN, 2003).

A educação inclusiva, por sua vez, reivindica uma transformação radical escolar. Ela questiona políticas, métodos de ensino, abordagens procedimentais, conteúdos e até mesmo o próprio conceito de integração. Conforme aponta Mantoan (2013), a educação integral possui como objetivo inserir alunos que já foram excluídos, enquanto a inclusiva é não deixar ninguém fora do ensino regular. Ela almeja uma escola onde seu sistema de organização educacional considera as necessidades de todos os alunos e dispõe de uma estrutura em função delas. Por isso, essa perspectiva da inclusão vai muito além da educação especial que é voltada apenas para alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

A educação inclusiva coloca em perspectiva uma nova ética que supere as generalidades causadas pelo princípio da igualdade. Baseia-se na busca de uma educação que de fato preocupa-se com o desenvolvimento do educando e que o transforme mediante os desafios da sua realidade.

A diferença, nesses espaços, *“é o que o outro é”* — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000). *“é o que está sempre no outro”*, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegernos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade *“é o que se é”*, como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante... (MANTOAN, 2003)

Tal perspectiva já é possível e é constantemente aprimorada em pedagogias de caráter inclusivo como a Montessoriana e Waldorf, aplicadas em muitas escolas, assim como escolas cuja estrutura é radicalmente voltada para o ensino inclusivo como a Escola da Ponte,

localizada em Portugal, cuja experiência vem sendo replicada em diversos lugares, inclusive no Brasil. No método Montessoriano, o professor não consiste na figura central do ensino/aprendizagem; ele atua como cooperador, facilitador e auxiliador nos processos educacionais (SILVESTRIN, 2012 *apud* GOMES, 2006). Foi desenvolvida por Maria Montessori, médica e educadora, uma das precursoras nas transformações de ensino voltado para pessoas deficientes; sua contribuição se deu pela formulação de métodos que de fato atendiam às necessidades cognitivas de seus pacientes.

De acordo com Silvestrin (2002), uma sala de aula montessoriana é caracterizada por materiais pedagógicos diversos pensados de maneira que desenvolvam diferentes habilidades e conhecimentos de acordo com as necessidades e os ritmos de cada aluno. Esses materiais, para Montessori, deveriam ser manuseados de forma autônoma, cabendo somente ao professor auxiliar nos momentos de dificuldade. Ela dava muita ênfase ao desenvolvimento dos sentidos, criando assim práticas e materiais voltados para distintas áreas de desenvolvimento da criança, fossem elas objetivas ou subjetivas. Esses materiais são voltados para a vida prática, sendo eles de natureza sensorial, comunicativa, matemática e cósmica.

Além de mediar o ambiente com os instrumentos pedagógicos, também cabe ao professor registrar o nível de desenvolvimento dos seus alunos por meio de anotações e relatórios. Isto torna mais fácil visualizar as necessidades e os níveis de progresso dos educandos. Seu método prega a liberdade, a independência e a autonomia infantil, ao mesmo tempo em que prega o autocontrole e o respeito pelo próximo (SILVESTRIN, 2002). Nesse sentido, desde a infância é trabalhado com o aluno a importância da ordem, da colaboração e do respeito pelo espaço do outro. Para isso, são feitas práticas que desenvolvem o autocontrole, o silêncio, a meditação e o diálogo.

Já a Pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, baseia-se a partir de princípios encontrados na Antroposofia, que significa sabedoria ou conhecimento que se entende pela alma, consiste na forma de entender e abordar o ser humano de maneira mais ampla, visualizando-o como completo, considerando a construção do conhecimento a partir da experiência do aluno com sua realidade e suas emoções. (MARINIS, 2015).

Sendo assim, de acordo com Marinis (2015), as práticas educativas dessa pedagogia abrangem o indivíduo como um todo harmônico, constituído em três níveis: físico-anímico-espiritual. Tem como principal finalidade desenvolver todo o potencial do educando de maneira que ele possa ser autônomo, livre, crítico e seguro do seu caminho na vida adulta. Por isso, seu ensino articula-se por fases que perduram por sete anos, a fim de que ele possa ser observado profundamente (MARINIS, 2015).

O currículo é elaborado de acordo com cada fase. Consiste em três períodos de sete anos que resultam no total desenvolvimento aos 21 anos de idade, período em que se alcança a maturidade. A proposta, então, é entender o professor como alguém afetivamente ligado ao educando, sendo ele quem cuida e observa o desenvolvimento do aluno durante cada fase, ou seja, em sete anos ininterruptos, ele é o responsável por todas as disciplinas e demais planejamentos

A educação Waldorf entende o indivíduo como um sujeito histórico, e por isso, busca trabalhar elementos importantes ao momento vivido. Por isso, princípios que sustentam a cultura e a sociedade local são priorizados. Eles são guiados para a consolidar uma cidadania inclusiva, ativa e crítica, orientada por preceitos de ordem ética, solidária, autônoma, democrática e sensível. Nela, há práticas vinculadas à criatividade, à ludicidade, à arte e demais tipos de manifestações culturais.

A família é valorizada e o contexto escolar é construído em torno disso. Todos os alunos são reunidos independente de suas faixas etárias para que possam conviver e cooperar em conjunto, assim como irmãos que possuem idades distintas, mas que se ajudam no lar. De acordo com Marini (2015), o educando na escola Waldorf não recebe os conceitos prontos, ele vivencia experiências que ajudam na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento da sua personalidade. Por isso, considera-se uma pedagogia apta para abordar a diversidade como ela é. Nela, há o acolhimento de todos os indivíduos independente da cultura, religião, gênero ou dificuldades intelectuais ou sociais (MARINI, 2015).

A Escola da Ponte, por sua vez, localizada em Aves, Portugal, vai na direção contrária a qualquer escola de ensino formal e tradicional. Nela, seus educandos vivem em coletivo, não separado,, mas reunido num único espaço. De acordo com Alves (2001), trata-se de uma estrutura composta por uma grande sala cheia de mesinhas baixas, próprias para crianças.

Os professores atuam horizontalmente com as crianças, sentados, só vão até elas quando solicitados. Não há classes separadas, nem aulas destinadas a uma matéria em específico. A forma de ensino se dá pela formação de grupos que possuem interesse em comum sobre algum assunto, e, ao se reunirem com a professora, estabelecem um programa de trabalho de 15 dias com orientações sobre o que fazer; após esses dias e dependendo do sucesso do grupo, cada membro transita para outro grupo (ALVES, 2001).

São compartilhados pela escola valores como cooperação e solidariedade. Assim, o principal objetivo é compreender o ensino e a aprendizagem como um processo comunitário. As crianças ajudam umas às outras dependendo das suas dificuldades. Há na escola murais onde cada criança escreve aquilo que precisa ou no que está tendo dificuldades, daí quem lê

vai ao seu encontro. Da mesma forma, nesses murais elas escrevem coisas boas e coisas ruins que aconteceram no seu dia, expondo por exemplo, algum mal-entendido com colega.

As decisões são feitas pelos alunos, professores e pais em conjunto. Dispõe de uma assembleia onde cada aluno delibera sobre várias questões; há um tribunal para os alunos tratarem dos seus conflitos. O conteúdo é passado por meio do trabalho em equipe onde eles relacionam os assuntos com a prática, ao desenvolverem objetos e materiais referentes ao tema que é sugerido. Desse desenvolvimento, vão surgindo inúmeros outros temas de outras matérias. Como exemplo, na construção de uma caravela, que lembra as navegações, bússola, mapas, descobrimento do Brasil, Carta de Pero Vaz Caminha, articulando elementos de distintas matérias (ALVES, 2001).

Dito isto, sabe-se que já é possível pensar alternativas para escolas cada vez mais inclusivas. No entanto, ainda há um vasto caminho para se percorrer. Sobretudo, porque ainda predominam estruturas escolares voltadas para o ensino formal, tradicional. Isso não significa que tais estruturas não possam ser transformadas por aqueles que delas fazem parte por meio de práticas que transcendam suas limitações. Entende-se, nesse sentido, que é preciso um trabalho conjunto que deve somar forças com outras áreas. Sendo assim, como proposto nesse artigo, os subtópicos seguintes tratam de outras vertentes educacionais que somadas com as práticas pedagógicas inclusivas podem amenizar e melhorar conflitos nos ambientes escolares.

2.1. EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A educação decolonial surgiu da emergência de se pensar alternativas contra as diversas consequências dos processos de subalternização e hierarquização das civilizações invadidas pelo homem “moderno”, ocidental, como a do dualismo cartesiano. A ideia de educação decolonial nasceu a partir do conceito de colonialidade do poder, criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 1980 referente às formas de divisão do sistema mundo (NAZARENO; CARDOSO, 2013).

Seu intuito é fazer conhecimento e pensar o mundo para além das perspectivas da modernidade. Ela busca resgatar a consciência de um mundo que nem sempre teve a Europa como centro, tomando em consideração a importância das civilizações africanas, asiáticas e latino-americanas na história da humanidade. Mas, antes de discutir sobre a educação decolonial, é necessário compreender o pensamento decolonial, e abordar conceitos que, embora parecidos, colaboram com diferentes percepções na sua construção teórica, sendo eles: colonialismo, colonialidade, descolonialidade e decolonialidade. Cada um desses

conceitos se distingue significativamente e abrange temas que se fazem pertinentes na compressão e nos processos de mudanças da realidade.

De acordo com Quijano (2000), o colonialismo consiste na configuração de poder que possibilitou o incremento da modernidade, abrange os eventos de subordinação, exploração e controle de uma população por outra. Está relacionado aos processos de domínio dos recursos naturais, da exploração de trabalho e do exercício político da autoridade europeia. Caracteriza-se, fundamentalmente, pela necessidade de atingir diferentes fases do capitalismo.

O conceito de colonialidade é mais profundo, pois representa as mazelas deixadas pelo colonialismo e diz respeito ao reflexo de anos de exploração e ao extermínio do legado cultural e identitário das populações colonizadas. Ela foi reificada pela universalização ocidental, ou seja, ela está no cotidiano das nações que nunca saíram da condição de inferioridade, mesmo após o período de colonização. Para Quijano (2000), a colonialidade sustenta-se a partir da classificação racial/étnica da população mundial. Tudo aquilo que não é ocidentalizado, é subalterno. Ela se desdobra nas relações intersubjetivas da humanidade, ou seja, ela é penetrante, porque é a lógica eurocêntrica que guia a totalidade do sistema. O indivíduo, a todo tempo, necessita se adequar a ela para que não fique a sua margem. A colonialidade habita as dimensões do poder, do saber e do ser. (FERREIRA; SILVA, 2018). Nesse sentido, tal conceito se ramifica para que se adeque as diferentes dimensões da vida cotidiana.

A colonialidade do poder, caracteriza-se pela consolidação de uma hierarquia baseada pelo princípio de raça, nesse aspecto, idealiza o branco como superior e negros, mestiços e índios com inferiores. Essa lógica materializa-se por meio das relações de trabalho e da construção de conhecimento que norteiam e mantêm a lógica do consumo (idem). A colonialidade do saber, reconhece como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo e descarta outras formas epistêmicas e conhecimentos que não sejam produzidas ou pensadas pelo homem branco ou europeu, pois, foi a partir da produção intelectual produzida no período iluminista que a modernidade se tornou possível. Essa lógica é visível no estabelecimento de epistemes que delimitam o que é ciência, e invalidam outras formas de saber, como a indígena, quilombola, do campo, das mulheres, etc. (idem).

Por fim, a colonialidade do ser estabelece um padrão de conduta e de atitudes. Sua base concentra-se na desumanização da pessoa outra, ou seja, na exclusão daqueles que se afastam desse padrão etnocêntrico europeu.

baseia-se na ação baseada numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã europeia ou europeizada para definir o padrão de referência. Assim, invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros”

(negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser. (FERREIRA; SILVA, p. 84, 2018)

Assim, como há uma diferença entre colonialismo e colonialidade, há também uma discrepância de significados entre descolonialidade e decolonialidade. A descolonização remete aos processos de eliminação do colonialismo, em outras palavras, aos processos de independência. Abrange as lutas anticoloniais, libertadoras e emancipatórias dos diversos países que eram colônias. Concentra-se muito no aspecto político, na medida que reflete a construção desses países em Estados reconhecidos e dotados de soberania (OCANÃ; ARIAS; CONEDO, 2018).

A decolonialidade, por sua vez, propõe-se a transformar radicalmente a modernidade/colonialidade (idem). Consiste num processo que cria fendas e quebra a lógica hegemônica evidente. Nesse aspecto, busca realizar transformações objetivas e subjetivas na realidade daqueles que foram categorizados como subalternos, os posicionando também como centro e protagonistas da história. Possui como objetivo reivindicar configurações de poder e transcender estruturas que limitam a forma de ser, saber e viver (idem). Em síntese, consiste na desobediência ao padrão Ocidental e na construção horizontalizada do conhecimento.

O pensamento decolonial propõe uma reflexão sobre a necessidade de se criar espaços e alternativa desvinculados da lógica que dá legitimidade a colonialidade (FERREIRA; SILVA, 2018). Nesses termos, reflete e propicia a união conjunta dos povos inferiorizados para ocuparem seu devido valor nos espaços de decisão política, nas instituições de ensino e nas formas de se fazer conhecimento, nas manifestações culturais e principalmente, nas formas de resolução dos seus próprios problemas. Dito isto, a educação decolonial busca emancipar a diversidade e livrar outras formas de se fazer conhecimento e o futuro de sociedades das amarras dos interesses daqueles privilegiados pelo pensamento ocidental. De acordo com Mignolo (2014), ela representa não só um método, mas uma forma de ser, pensar e estar no mundo. Mas, para isso é preciso entender as causas do esquecimento das outras formas de saberes, desencantar-se das percepções dominantes, e ocupar os centros de poder (NAZARENO; CARDOSO, 2013).

Nesse sentido, caracteriza-se por princípios que valorizam a pluralidade cultural e a interculturalidade crítica, a qual consiste num processo e projeto político, social, ético, estético e epistêmico, que reconhece e respeita as diferenças, assim como denuncia a tensão entre centro e periferia, e possibilitam o diálogo intercultural e pluri-epistemológico (idem).

Mignolo (2014) defende a ideia de pluriversidade contrária à pluriuniversidade, pois este remete à ideia de que a universalidade pode ser pluri e não é esse o objetivo da perspectiva decolonial. A pluriuniversidade pressupõe que o multiculturalismo só é possível por meio do universalismo Ocidental. A pluriversidade desprende-se da universidade, remetendo-se a um mundo rico em saberes e organizado em torno de uma gama de perspectivas sejam elas locais ou globais. Enquanto o pluriuniversalismo é verticalizado, o pluriversalismo é horizontalizado.

Pensar uma pedagogia decolonial consiste em formular os currículos educacionais de maneira que resgatem o legado histórico de cada civilização que teve seu passado e sua cultura marginalizada, assim como, pensar alternativas para emancipar no âmbito escolar educandos que sofrem das consequências dos processos colonizadores. É ter como parâmetro a divulgação da importância do reconhecimento e do acolhimento do ser diferente.

A pedagogia decolonial propõe sensibilizar escolas no que tange ao verdadeiro multiculturalismo e à contação verídica dos eventos e das barbáries realizadas pelo homem branco europeu. Representa a importância de se pensar a construção da noção de identidade, seja ela individual, social e coletiva e apresentar outros sujeitos históricos diferentes daqueles que sempre dominaram as diversas áreas curriculares de ensino (OLIVEIRA; CANDAU, 2010)

Ela visa uma percepção crítica da forma como o Estado, enquanto mediador educacional, constrói suas políticas para os currículos escolares e universitários. Aborda se a formulação desses currículos está de fato condicionada com a realidade daqueles que os absorvem ou para o alcance de fins dados pelos interesses de grupos específicos e busca formas de transcender as barreiras causadas por essa ausência de representatividade.

Decolonizar a educação significa, entre outros argumentos, reconhecer que povos indígenas, camponeses, afro ou surdos, vêm à universidade não apenas para aprender e transformar, mas também para ensinar. A decolonialidade da educação é alcançada na mesma medida em que é reconhecida a validade e importância de “outro” conhecimento não oficializado pela matriz colonial (OCANÃ; ARIAS; CONEDO, 2018: 79).

As atividades pensadas pela pedagogia intercultural, portanto, se baseiam em elementos representativos que se relacionem e respeitem a pluralidade e a diversidade humana. Assim, propõem a reformulação dos currículos educacionais de maneira descentralizada, não-homogeneizada e desengajada do eurocentrismo (OCANÃ; ARIAS; CONEDO, 2018). Muitos desses objetivos têm sido conquistados pela pressão dos

movimentos sociais, tais como o Movimento Negro, Índigena, Sindicalista, Feminista, LGBTQ+, Camponês etc, que têm pressionado os Estados e demais instituições para dimensionar os currículos educacionais, acrescentar positivamente suas pautas e reformular a forma distorcida como eles são apresentados nos espaços educacionais.

Além disso, almeja uma ética diferente da que é dada pelo modo capitalista de produção, baseado na subjugação por meio da raça, inicialmente na América Latina, onde alguns tem direito pela remuneração do trabalho, e outros, são escravizados, trabalham sem receber nada em troca.

Possui como desafio ético e político reverter os processos desumanizadores criados pela educação bancária, que reproduz a dominação ocidental, fazendo perceber o Outro em si mesmo, não como objeto do Eu. Assim como a ética *Ubuntu*, de origem Africana, que entende o *ser-sendo*. De acordo com Ramose (2002), seus princípios, contrários aos da liberdade individual e meritocrática, compreende a importância do convívio em comunidade, do reconhecimento da humanidade na construção do ser, identificando o que de fato é valioso para o crescimento e satisfação do indivíduo.

A proposta pedagógica decolonial, como as demais já supracitadas, coloca em evidência elementos essenciais na formulação de práticas inclusivas, como a importância de identificar quais os fundamentos estruturais, educacionais, culturais, políticos e ideológicos que colaboram para o surgimento de espaços exclusivos no ambiente escolar, de pensar maneiras de combatê-los levando sempre em consideração as necessidades e as posições que os alunos ocupam na realidade, assim como os sentimentos e os conflitos envolvidos em torno desses espaços.

Além disso, indica que o pensamento multicultural em sala de aula, quando desenvolvido de forma positiva e horizontalizada, propicia o surgimento do sentimento de pertencimento do aluno, na medida que ele se identifica com algo que o represente e o signifique de forma positiva, fazendo assim que suas diferenças sejam respeitadas e acolhidas.

2.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A educação para a paz surgiu após as calamidades da Segunda Guerra Mundial e a criação das Nações Unidas. Com o surgimento da ONU, diversos Estados, ao assinar a Carta das Nações Unidas, estabeleceram o compromisso de construir e incentivar um mundo pacífico, livre da violência e das injustiças que, durante o século XX, foram extremamente evidentes. Foram estabelecidos objetivos para o desenvolvimento das sociedades e para a transformação de um mundo pautado no livre exercício da cidadania.

É evidente que a educação, nesse sentido, possui um papel majoritário. Pois, é por meio dela que a sociedade forma seus membros em função dos seus interesses (CARVALHO, 2011). A educação para a paz baseia-se a partir de princípios que almejam fortalecer e criar uma Cultura de Paz.

Por isso, para entendê-la, é necessário compreender conceitos de paz a partir de uma lógica crítica, por meio da qual a paz transcenda a ideia de ausência da guerra ou de qualquer conflito bélico, uma vez que tal perspectiva resume-se apenas à paz negativa, ou a uma dicotomia que despreza que a guerra é somente uma das formas de violência (PUREZA; CRAVO, 2011). Para Galtung (1969), o conceito de paz negativa está atrelado à ideia de ausência de violência direta. A violência direta consiste na manifestação visível da agressão intencionada ou não intencionada, física ou psicológica (GALTUNG, 1969). Nesse sentido, ambos os conceitos evidenciam perspectivas limitantes e insuficientes para se pensar alternativas transformativas.

De acordo com Pureza e Cravo (2011), a paz positiva seria uma paz ampla, voltada para a transformação integral das relações sociais. Galtung (1969) afirma que ela consiste não só na ausência da violência direta, como também da violência estrutural e cultural. Estas são mais duas distinções trazidas por ele sobre violência. A violência estrutural remete as camadas das sociedades onde as injustiças são invisíveis e naturalizadas. A cultural, por sua vez, reproduz a violência pela visão de mundo, pelo posicionamento ideológico ou religioso. Está presente nas ideologias, nos discursos, nas artes, religiões, ciências, etc. dando legitimidade para a violência direta e estrutural (GALTUNG, 1990). A paz positiva, por sua vez, consiste na superação desse triângulo violento, reformula-se numa paz engajada com o desenvolvimento da sociedade e com a superação das injustiças. Dito isto, cabe discutir o que implica uma Cultura de Paz e o papel da educação na sua implementação.

De acordo com Boulding (2000) a cultura de paz

é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos seres vivos (p.1)

Assim, as escolas do mundo inteiro, Organizações Não-Governamentais (ONG's), projetos sociais, e instituições comprometidas em desenvolvê-la, como a ONU, UNESCO, UNICEF, etc. almejam desconstruir a naturalização da violência, gerenciar os conflitos positivamente e criar espaços emancipatórios que ampliem as capacidades humanas por meio da educação. Para Millani (2003)

aqueles que desejam participar da construção de uma Cultura de Paz precisam pensar e atuar em dois níveis básicos – o *micro* e o *macro*. O primeiro refere-se ao indivíduo: seu comportamento, sua vida familiar e suas relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. As possibilidades de ação neste nível são quase infinitas, porque toda pessoa pode fazer algo, por menor e simples que seja, como sua parcela de contribuição. Além disso, é preciso atuar também no nível macro, ou seja, repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz. Este nível de atuação exige qualificação e experiência, além da capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais. Os níveis *micro* e *macro* são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente. (p. 32).

Desse modo, a educação para a paz é pautada no desenvolvimento integral do educando, assegurando ações que agregam novos valores e concepções morais e éticas que transformem sua vida no campo social, familiar e educacional (CARVALHO, 2011)

Nesse âmbito, a pedagogia deve buscar mudanças nas metodologias de ensino e na forma de abordar os conflitos que emergem no contexto escolar. Para isso, é preciso trabalhar as relações sociais e profissionais da escola, assim como vincular o ensino com o diálogo direto com as necessidades daqueles que compõem a escola.

Para fortalecer a proposta, a Tolerância e a Solidariedade são os valores que fundamentam os conteúdos para a Educação para a Paz, amparando os conflitos existentes e difundindo a cultura da não violência no cotidiano escolar, com indicação de atitudes que considera o “Enfrentamento não violento de conflitos”, como aceitar o diferente, rejeitar a discriminação, vivenciar os direitos humanos com práticas do diálogo, valorizar ações de cooperação, abolir a violência. Todas essas metas com o compromisso de vivenciar as ações pedagógicas, que corroboram para a concretização de uma Educação de valores e para a Paz. (CARVALHO, 2011: 24).

De acordo com Jares (2007), a pedagogia vinculada com a Cultura de Paz e Não-Violência, possui desafios no que diz respeito à complexidade que é abordar o choque de valores que permeiam a comunidade escolar oriundo da diversidade de alunos. Para isso, ele enfatiza que é preciso agir com compreensão e compaixão. É preciso transformar de maneira criativa e harmônica e opor-se a aceitar as dificuldades que são impostas pela lógica cultural dominante.

Diante disso, a educação para a paz, a partir do seu rico legado plural, tem como pressupostos o trabalho com a paz positiva, voltada para uma pedagogia que lida de maneira crítica e criativa com o conflito, e com questões voltadas para sustentabilidade, justiça, desenvolvimento, direitos humanos e cidadania. Possui como função sensibilizar seus alunos e funcionários a partir de valores como a cooperação, a solidariedade, a justiça, a autonomia pessoal e coletiva e o respeito. Para isso, deve pensar didáticas pedagógicas que transmitam esses objetivos a partir da transmissão dos conteúdos curriculares. (JARES, 2007)

Elas devem emergir da interação dialógica entre pesquisa, educação e ação para a paz. Por isso, suas atividades incluem ferramentas para além dos meios formais, se utilizando dos meios informais, culturais e comunitários nas suas formulações. Seu processo de ensino deve ser sempre compreensivo, sem julgamento e reflexivo para que, assim, as diversas formas de violência sejam expostas e combatidas e novas condições de vivência para a paz positiva e transformativa sejam estabelecidas. Sua orientação também é voltada para a construção de um futuro, e por isso deve permear os níveis pessoal, interpessoal, social, político, institucional e ecológico. O educador, como um profissional compreensivo, se coloca também como participante dos processos de ensino, não esquece da sua realidade e nem daqueles que também estão aprendendo por meio de sua mediação (JENKYNS, 2019).

Neste aspecto, é evidente que, a cultura de paz como objetivo consiste na construção de um trabalho pautado a partir do contato com várias perspectivas de conhecimento. Isso demonstra o vínculo existente entre todas as abordagens educacionais discutidas até aqui e a importância da transdisciplinaridade no combate contra a exclusão nos espaços escolares. Dessa forma, foi buscado vincular as contribuições dessas abordagens e aplica-las de forma conjunta num contexto escolar.

3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA SANTA ÂNGELA

Como uma forma de buscar introduzir a cultura de paz, algumas formas de práticas inclusivas foram realizadas durante o período entre Março e Junho de 2019 com a turma do quarto ano do ensino fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Ângela, por meio do Projeto Universidade em Ação (PUA) – um projeto de extensão que visa desenvolver a Segurança Humana, Emancipação e Cultura de Paz nas comunidades próximas à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) –, localizada no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

Na condição de observador-participante, o autor do presente trabalho, realizou um planejamento pautado nos princípios pedagógicos inclusivos com o objetivo de sensibilizar os educandos e contribuir com a melhoria do ambiente escolar por meio da entrega de relatórios à direção que diagnosticaram problemas, conflitos e melhoria dos alunos participantes aos profissionais da instituição.

A escolha da escola se deu por motivos de engajamento do autor por meio do PUA. O PUA atua por meio de diversas frentes na escola; além dos Círculos de Diálogo, desenvolve diversas atividades, tais como teatro, dança, letramento, mediação, oficinas, palhaçaria, capacitações etc. visando não só a redução da violência escolar, como também o

desenvolvimento de capacidades, tanto dos alunos quanto dos professores e demais profissionais, para consolidar espaços de relações pacíficas, autônomas e emancipadas.

Dito isto, convém adentrar na estrutura e na dinâmica educacional da referida escola. Ela é tradicional, pública, possui uma estrutura baseada na educação integrada, ou seja, possui profissionais especializados em distintas áreas, tais como professores, supervisores, psicopedagoga, nutricionista e acompanhantes específicos. Nela, não há separação entre alunos deficientes e não-deficientes, todos compartilham do mesmo ensino regular em sala de aula.

A escolha da turma se deu a partir de entrevista com a psicopedagoga. Foram realizadas perguntas referentes às turmas com os maiores graus de diversidade em sala de aula, assim como a relação da escola com elas. Segundo a profissional, o quarto ano “B” tratava-se de uma turma muito difícil por possuir uma grande quantidade de alunos. A turma consta de um total de 25 alunos, tendo 8 alunos especiais, sendo 4 deles diagnosticados com laudos. Além disso, consta de um número significativo de meninos e meninas, negros e brancos, com contextos sociais e econômicos distintos. Vale ressaltar, que o conhecimento dos alunos sobre o PUA facilitou o desenvolvimento do trabalho, pois, alguns alunos já conheciam o autor a partir de sua participação em atividades de anos passados, inclusive de círculos anteriormente realizados, bem como de atividades lúdicas.

3.1 Círculos de Diálogo

Diante de todas as perspectivas educacionais que incentivam um ambiente escolar inclusivo, um fator é comum entre todas elas: o diálogo. É ele que rompe com esquemas verticais da educação bancária (FREIRE, 1987 *apud* AMBROSIO, 2013). É a partir do diálogo que ocorre a conscientização dos educandos. É no diálogo, onde os alunos expressam felicidade, medo, anseios, necessidades e vontades. E é no ouvir que o professor demonstra o respeito pelo o que eles têm a dizer.

É diante disto que Paulo Freire propõe uma educação pautada no diálogo, onde alunos e professores são colocados numa relação horizontalizada voltada para uma construção conjunta dos saberes caracterizada por valores que promovam uma educação problematizadora e libertadora, ou seja, uma educação que visa a paciência, a humildade, o amor e a fé nos homens (AMBROSIO, 2013).

É com base nisso que, as práticas aplicadas no “4º ano B” foram realizadas a partir de um instrumento metodológico que viabiliza a educação por esses caminhos: o Círculo de Diálogo. Os Círculos de Diálogo fazem efeitos diante de inúmeros cenários escolares.

Orientado para tecer uma cultura de paz, e por isso, muito bem incorporado pela Educação para a Paz, ele é construído a partir dos princípios da empatia e da comunicação não-violenta (BERNARDO; MORELLI, 2016).

Nos processos escolares, eles possibilitam o desenvolvimento de ideias sobre vários temas. Além disso, permitem diagnosticar problemas, prevenir conflitos e sensibilizar os educandos e educadores para o convívio harmonioso, pois possuem forte potencialidade para o desenvolvimento de valores como cidadania, justiça, igualdade e tolerância entre os educandos participantes (BERNARDO; MORELLI, 2016).

Para isso, é preciso levar o Círculo de Diálogo como uma ferramenta séria. Ele precisa ser estruturado materialmente e articulado adequadamente para que seja bem-sucedido. De acordo com Pranis (2011), o círculo é composto por uma peça de centro, onde nela são colocados elementos que representam seus participantes ou elementos que lembram o tema que será trabalhado, e o objeto da palavra; esse objeto é responsável por regular a ordem das falas, sendo assim, fala quem dispõe dele na mão e escuta quem não; vale lembrar que é importante o respeito por cada fala e com quem não desejar falar, assim como o não julgamento.

O Círculo precisa de um Facilitador e Co-facilitador, responsáveis por desenvolver a programação do círculo e articula-la entre os participantes. Ambos precisam estar atentos para os rumos que o círculo pode tomar para orientar os participantes em casos de imprevistos. É função deles prestar atenção nas falas e perceber a forma como cada participante reage ao tema trabalhado. Em todos os círculos o autor deste artigo, como facilitador, contou com a co-facilitação da professora da classe e de voluntários do PUA.

O círculo com crianças precisa ser adaptado, para não ser muito longo e não se tornar cansativo e desinteressante. Nesse sentido, ele foi planejando contendo as seguintes etapas: Cerimônia de abertura, para dar início, podendo ser uma dinâmica, música, poema, etc.; *Check-in*, para saber como as crianças participantes entravam sentimentalmente no círculo; Rodada de perguntas, para o desenvolvimento do tema a ser trabalhado; *Check-out*, para saber como elas saíam do círculo e o que elas acharam e aprenderam com o círculo; e a cerimônia de encerramento, seguindo a mesma lógica da de abertura.

Dito isto, as práticas realizadas com os alunos do 4º ano “B” da EMEF Santa Ângela, foram planejadas e articuladas em duas fases. A primeira, correspondeu ao diagnóstico do tipo de relação existente entre eles, com a escola e fora da escola, a segunda, por sua vez, correspondeu ao desenvolvimento de valores que norteiam os princípios necessários para a

construção de relações acolhedoras e inclusivas, assim como de conscientização em relação à questões identitárias e culturais e de sensibilização para a convivência não-violenta.

De acordo com Foucault (2001), o indivíduo, na sua forma mais pura, é transformado em sujeito a partir da interação com elementos que norteiam o meio-social ao qual está inserido. Nesse sentido, para ser aceito socialmente, sua subjetividade, suas atitudes, comportamentos e identidades são moldados de acordo com as lógicas do espaço-tempo em que se está inserido. Logo, para que se tenha consciência disso, é preciso buscar entender os processos e os ambientes de interação onde o indivíduo se constrói como um ser social. Tendo isto em mente, os temas de diagnóstico foram escolhidos com base nesse argumento, a partir de lugares onde as crianças passam maior parte do seu tempo e que delimitam interações e experiências contínuas em suas vidas. O quadro abaixo expõe os temas trabalhados durante a primeira fase da pesquisa e os objetivos propostos e desenvolvidos ao longo dos encontros.

Quadro 1 – Planejamento dos Círculos de Diálogo

FASE 1 – CÍRCULOS DE DIAGNÓSTICO				
Datas de Realização	14/03/2019	25/03/2019	26/03/2019	27/03/2019
Temas	Eu e o Outro	Meu lugar no mundo	Família	Escola

Fonte: elaborado pelo autor

Os círculos, trabalhados nessa fase, desenvolveram temas voltados para aproximar o pesquisador dos alunos e da professora, e tiveram como objetivos: 1. Observar o tipo de relacionamento existente entre eles; 2. Estimular o autoconhecimento; 3. Estimular o conhecimento e o reconhecimento do outro; 4. Identificar as percepções dos alunos em relação ao contexto social em que vivem; 5. Incentivar o resgate às origens; 6. Perceber o sentimento dos alunos em relação ao lugar em que eles vivem; 7. Conhecer a relação dos alunos com a família; 8. Observar como as relações do âmbito familiar dos alunos refletiam na escola e na sala de aula; 9. Compreender o entendimento dos alunos sobre a escola; 10. Compreender as percepções dos alunos em relação aos papéis da escola; 11. Compreender como os alunos se sentiam na EMEF Santa Ângela.

A segunda fase foi planejada de acordo com a análise dos círculos desenvolvidos na primeira fase. Teve como intuito tratar sentimentos negativos e dificuldades perceptíveis que foram expressados nos círculos de diagnóstico e sensibilizar a sala para em seguida tratar de

temas e questões voltadas para a diversidade e a inclusão no contexto escolar, como exposto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Planejamento dos Círculos de Diálogo

FASE 2 – CÍRCULOS DE SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO	
Datas de Realização	Temas
29/04/2019	Conexão
06/05/2019 – 07/05/2019	Respeito
13/05/2019	Empatia
14/05/2019	Altruísmo/Compaixão
17/05/2019	Cooperação
28/05/2019	Cultura, identidade e Não-Violência

Fonte: elaborado pelo autor

Os objetivos desenvolvidos na segunda fase foram: 1. Criar e Resgatar vínculos positivos entre os alunos; 2. Entender o valor do respeito; 3. Perceber o valor da importância em ser diferente; 4. Estimular a empatia; 5. Estimular o cuidado de si e do outro; 6. Estimular a compaixão e a solidariedade; 6. Desenvolver o trabalho em equipe; 7. Mostrar a importância da cooperação; 8. Desenvolver o conceito de cultura; 9. Incentivar o resgate pela a apreciação dos elementos representativos da cultura brasileira; 10. Desenvolver o conceito de Multiculturalismo; 11. Conscientizar sobre a história cultural brasileira por meio da Contação de histórias; 11. Conscientizar sobre os povos que construíram a nação brasileira e o legado de suas origens; 12. Conscientizar sobre o legado cultural do Índio e do Negro; 13. Desenvolver os conceitos de Diversidade Cultural e Diversidade Social

3.2. Fase 1: Diagnóstico e Sensibilização

A idéia de diagnóstico remete à função de identificar problemas, percepções, suas raízes e os pontos de tensões existentes na turma. Vale ressaltar que os alunos tiveram suas falas registradas e analisadas por meio de gravações de áudio e anotações, autorizados, para avaliar o envolvimento e suas mudanças nos círculos. Porém, para preservar a privacidade de cada um, os relatos nesse trabalho foram discorridos de forma genérica, levando em consideração somente a turma como um todo.

No dia 14/03/2019, às 13 horas, foi realizado o primeiro círculo com o tema “Me conhecendo e conhecendo os outros”. Nele, compareceram e participaram 18 alunos da turma.

A professora participou do círculo como co-facilitadora. Antes de dar início ao círculo, foi feita uma breve explicação sobre a função do objeto da palavra e a peça de centro. Para a *cerimônia de abertura*, foi feita uma dinâmica com a intenção dos alunos se apresentarem. A dinâmica realizada foi a da “*onda do nome*”, que consistia na fala do nome do participante vinculada à um movimento, e a reprodução desse movimento pelo próximo participante, repetindo assim, cada movimento até chegar no último. Todos os alunos seguiram esse processo sem nenhuma interrupção, exceto quando alguns falavam muito baixo.

No *Check-in*, foi feita a pergunta “Como você está se sentindo hoje?” e logo após se expressarem, foi desenvolvido o círculo em quatro rodadas. Nas duas primeiras, foram feitas as seguintes perguntas: O que você mais gosta de fazer?; O que seus amigos ou sua família mais gostam em você?; na terceira rodada foi feita a dinâmica do “Escultor e sua Estátua”, nela formaram-se duplas, onde um seria o escultor e o outro seria a estátua. Os que fizeram o papel de estátua serviram como obras dos parceiros escultores, que posicionavam conforme desejassem os “*alunos-estátua*”. Em seguida, os papéis foram trocados e houve uma espécie de exposição, onde cada escultor caminhou pela sala observando a estátua do colega. Na quarta rodada, foi pedido que fizessem um desenho destacando o que houvesse de mais bonito em cada um. Após a mostra e entrega dos desenhos, foi feito o *Check-out* com a pergunta: “O que você achou do círculo?”.

O círculo proporcionou a percepção de alguns fatos importantes. A relação entre alunos não-especiais e especiais é bem dinâmica, viu-se que todos estavam bem conectados. Foi possível identificar alguns problemas sentimentais, na medida que no *Check-in* houveram discursos de tristeza e descontentamento que foram aprofundados no desenvolvimento. Viu-se também que, alguns alunos entendem por características individuais ou qualidades, a posse de um bem material, quando relacionaram uma qualidade pessoal à posse de um objeto em particular, como óculos ou roupas. Também se viu que alguns não conseguiram identificar em si uma qualidade. Os desenhos feitos reforçaram ainda mais isso.

Notou-se também uma divisão clara entre eles quanto ao gênero. A maioria dos meninos se sentaram um ao lado do outro e da mesma forma as meninas. Os discursos da segunda rodada foram baseados a partir da relação de amizade entre eles. A maioria das meninas responderam de acordo com a idéia que uma tinha da outra. Isso foi perceptível no início das falas “minhas amigas dizem que...” olhando umas para as outras; a mesma lógica seguiu meninos, no entanto, eles foram mais agressivos, pois decidiam coletivamente qual era a qualidade do outro e sempre era atrelada a algo do mundo exterior como “jogar bola”. Pois,

durante o intervalo de tempo em que algum dos meninos usavam para pensar os outros respondiam com sarcasmo e os indicavam com características pejorativas.

No dia 25/03/2019 às 13 horas – foi realizado o segundo círculo com o tema “Meu lugar no mundo”. Contou com a participação de 16 alunos. A professora continuou participando do círculo como co-facilitadora e mais uma vez foi reforçado a função do objeto e da peça de centro. Na cerimônia de abertura foi feita a dinâmica do “choquinho”, onde todos pegaram a mão um do outro e imaginaram uma leve onda de energia passando por eles por meio do aperto das mãos. No “*Check-in*” foi feita pergunta “*o que você fez durante o dia antes de vir para a escola?*”. Antes do desenvolvimento do tema, foi sugerida mais uma dinâmica, pois a turma encontrava-se muita agitada e desconcentrada. Foi realizada a dinâmica do “morto-vivo” até sobrar um único aluno no jogo.

Em seguida, foi desenvolvido o tema do círculo, na primeira rodada foi feita a pergunta “*em que cidade você nasceu?*”; Na segunda rodada, foi pedido que cada aluno citasse duas coisas que mais gostasse na cidade em que vive. Na terceira rodada, foram feitas as perguntas: “*fale sobre onde você mora, o que você mais gosta de fazer lá?*”; e na quarta rodada cada um falou sobre uma memória que os deixava feliz sobre o bairro onde mora. Logo após, foi realizada a dinâmica do “chapéu das qualidades”. Todos escreveram um nome no papel e colocaram dentro do chapéu disponível na peça de centro. Com todos os nomes colocados nele, cada um pegaria um papel com um nome de um participante e depois falaria uma qualidade sobre ele. Por fim, no “*Check-out*”, foi perguntado o que os alunos acharam do círculo.

No desenrolar do tema, algumas percepções foram identificadas. Grande parte dos alunos não conseguiu apontar coisas naturais e específicas do lugar onde vivem. Assim como no primeiro círculo, o sentimento pelo lugar onde nasceram e onde moram é atrelado a bens materiais e serviços, como shopping e cinema. Apesar disso, outros relacionaram experiências particulares da vida relacional ao apontar amigos e famílias como algo que amam na cidade.

A dinâmica das qualidades também mostrou a dificuldade dos alunos de elogiarem um ao outro. A dinâmica se mostrou mais fácil para as meninas, para os meninos, no entanto, foi mais difícil. Além disso, quando eles conseguiam apontar uma qualidade do colega, não era algo interno dele, mas algum objeto, como óculos, porém era notório o sentimento afetivo envolvido.

No dia 26 de Março de 2019 às 13 horas, foi realizado o terceiro círculo com o tema “Minha família”. Estiveram presentes no dia 18 alunos. A professora participou como co-

facilitadora. Antes de entrar no tema, a professora pediu que perguntasse aos alunos algo relacionado a alimentação, pois a escola encontrava-se na Semana da Alimentação Saudável.

A dinâmica de abertura consistiu no repasse de uma bola para outro colega após o nome ser dito. No fim, seria feito de novo, mas de trás para frente. No *“Check-in”*, como pedido pela professora, foi feita a pergunta *“como foi seu dia e o seu almoço?”*; cada um descreveu detalhadamente o que comeu. No desenvolvimento do tema, foram feitas as perguntas em três rodadas, respectivamente: *“fale sobre sua família, com quem você mora?”*; *“O que significa sua família para você?”*; *“O que você mais gosta de fazer com a sua família?”*

Foi feita uma dinâmica em seguida sobre o abecedário das frutas, onde cada aluno teria que falar o nome de uma fruta que iniciasse com a letra dada do alfabeto e, em seguida, foi realizado o *“Check-out”*, pedindo que cada aluno com uma palavra falasse o que o círculo representou.

Foi perceptível a conexão desse círculo com o anterior sobre o “Meu lugar no mundo” pois, ao falarem sobre suas famílias, os alunos também lembraram de lugares onde costumavam frequentar com elas, como a praia, por exemplo. Por outro lado, notou-se também que alguns não sabiam como expressar seus sentimentos em relação às famílias.

No dia 27 de Março de 2019, às 13 horas, foi realizado o último círculo da primeira fase com o tema “Minha Escola”. Fizeram-se presentes 15 alunos neste dia. A professora continuou participando como co-facilitadora. Após a organização da sala para o círculo, o facilitador deu início ao *“Check-in”* perguntando como os alunos estavam.

Em seguida, o tema do círculo começou a ser desenvolvido por meio das perguntas: *“O que é a escola pra você?”*; *“O que você mais gosta de fazer na escola?”*; *“O que a Escola Santa Ângela significa pra vocês?”* Após a terceira pergunta, foi feita a dinâmica do choquinho. Em seguida, foi pedido que desenhassem numa folha de papel como eles viam uma escola ideal. Todos eles desenharam em cerca de dez minutos e colocaram os desenhos na peça de centro. Em seguida, foi *“Check-out”* com a pergunta *“O que vocês acharam do círculo de hoje?”*.

As respostas dadas pelos alunos explicitaram uma visão limitada da escola. Para a maioria, a escola é apenas para “estudar e aprender”. Essa idéia foi bastante reforçada pelos desenhos, aos quais, a maioria ilustrou uma visão tradicional da escola, marcada por portões, bancas e quadros. Outros desenhos possuíam esses mesmos aspectos tradicionais, porém, atrelados com mais elementos, como piscinas, quadras, árvores, lugares para brincar, dormir, comer, etc. Dois dos alunos relacionaram a escola com a Disney nos seus desenhos.

3.3. Fase 2: Sensibilização e Conscientização

A segunda fase buscou trabalhar valores, para desconstruir visões negativas, conscientizar e permitir uma abertura para posteriormente abordar questões identitárias e culturais com os alunos. Para isso, foram realizados doze círculos para tratar de seis temas. Assim, a turma passou a ser dividida, para que os círculos fossem melhor trabalhados. Dessa maneira, a partir de sorteios que os dividiram em dois grupos, foram realizadas duas sessões por tema. No dia 29 de abril de 2019, às 13h, foram realizados dois círculos com o tema “Conexão”. Tiveram como facilitador e co-facilitador, o autor desse trabalho e uma voluntária do projeto PUA, Yasmin. Nos círculos desse dia dez alunos participaram na primeira rodada, e nove na segunda, totalizando os dezenove alunos presentes. Eles foram realizados na biblioteca da escola.

No início de ambos os círculos, houve uma breve apresentação entre a co-facilitadora e os alunos. Depois, foram lembradas as funções do objeto da palavra e da peça de centro. Em seguida, deu-se início à programação com a dinâmica do mímico secreto, que constava na escolha de um dos participantes para realizar movimentos que todos os demais seguiriam igualmente, e um outro participante teria como função adivinhar quem era o mímico.

No *Check-in*, foi feita a pergunta “O que você viu hoje que te divertiu.” Logo após, o tema foi trabalhado tendo como base as perguntas: “*Qual foi o momento mais divertido que você compartilhou com um colega da sua sala?*”; “*O que você mais acha de legal nesse colega que você compartilhou esse momento?*”; “*Como você gostaria de se divertir com seus colegas de classe?*”.

Após as três perguntas, em ambos os círculos foi feita a dinâmica do olho no olho, que consistia em expressar o desejo de ir até o lugar do outro apenas olhando fixamente nele e ir em sua direção e trocar de lugar. Essa dinâmica foi feita até todos terem se olhado. Por fim, no *Check-out* o facilitador fez perguntou “*O que foi esse círculo pra você?*”

Consistiu num momento muito descontraído e de lembranças. Os alunos recordaram momentos vividos entre eles em sala de aula e na escola. Além disso, eles negociaram novas brincadeiras para brincar no recreio e nos próximos encontros, para reviver momentos em que se divertiram juntos.

Nos dias 06 e 07 de maio de 2019, às 13h, foram realizados dois Círculos de Diálogo com o tema “Respeito”. Fizeram-se presentes no dia 18 alunos, ficando 9 em cada. Os círculos tiveram como co-facilitadora uma voluntária do PUA, Lara. Deu-se início a programação com uma dinâmica feita com bexigas, cujo intuito consistiu em trazer reflexões

sobre o que é ser diferente. Assim, foi dado a cada criança uma bexiga. Em seguida, a co-facilitadora pediu para que todos enchessem e as colocassem na peça de centro do círculo. Em seguida, o facilitador começou a questionar as crianças em relação aos formatos de cada uma, haja vista que, todas elas possuíam tamanhos e cores diferentes. As crianças apontaram cada uma e foram falando seus formatos e cores. Para finalizar esse momento, o facilitador e co-facilitadora enfatizaram sobre como cada bexiga era diferente, mas que nem por isso elas deixavam de ser bexigas. Assim, as crianças imediatamente relacionaram aos seres humanos.

Em seguida, foi feito o *Check-in* com a pergunta “*Como foi seu final de semana?*”, logo depois o desenvolvimento com a primeira pergunta: “*Já falaram alguma coisa sobre você em sala de aula que te ofendeu? Como você se sentiu?*”. Muitos responderam que sim e foi comum entre todos o sentimento ruim sobre ser ofendido. O que variou nas respostas foi a forma como que alguns, em ambos os círculos, descreveram suas reações em caso de ofensa.

Na segunda rodada, muitos repetiram a ideia de ajuda quando feita a pergunta “*Como você se sente quando vê os outros sendo ofendidos?*”. Por fim, na terceira rodada, o facilitador perguntou “*Você acha que as pessoas merecem ser ofendidas por ser quem elas são?*”. Todos falaram que não.

Após as rodadas, a co-facilitadora leu o livro infantil “**tudo bem ser diferente**” do Todd Parr (2002)¹. Em seguida, o facilitador perguntou o que eles tinham entendido do livro. Nos dois círculos, em média duas ou três crianças quiseram falar sobre ele e interpreta-lo. A visão delas foi bem positiva. Foi perceptível em alguns a expressão de surpresa sobre alguns temas no livro como a frase “tudo bem ter famílias diferentes” por visualizarem famílias formadas por casais homossexuais, porém, mostraram muita compreensão e respeito

Para finalizar, foi feito o *Check-out*, com a pergunta “*Depois desse círculo, porque você acredita que o respeito é muito importante?*”. As respostas foram diversas, e embora breves, cada um trouxe sua percepção particular sobre o tema. Alguns falaram que era importante para a convivência, outros falaram que era importante até para evitar a violência ou o racismo. No segundo círculo, o facilitador implementou mais uma dinâmica rápida. O facilitador pediu que cada um imaginasse que as bexigas que estavam segurando eram pessoas e que eles tinham que dar qualidades a elas.

No dia 13 de Maio de 2019 às 13h, foram realizados dois círculos para trabalhar “Empatia” com a mesma co-facilitadora dos encontrados anteriores. Participaram 18 alunos, 9 em cada círculo. Em ambos, foram lembradas as funções do objeto da palavra, para a turma

Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/LenirMoraes/tudobemserdiferente> >. Acesso em 05 de maio de 2009.

se concentrar. Em seguida, deu-se início a cerimônia de abertura com a dinâmica do telefone sem fio. Logo após, foi feito o *Check-in* com a pergunta: “*O que você fez no final de semana?*”.

Em seguida, foram mostradas para as crianças três imagens para reflexão. A primeira consistia numa cena de bullying entre dois meninos, a segunda de uma menina trabalhando e a terceira de uma criança passando fome. Após a visualização dessas imagens o facilitador perguntou se alguma das crianças gostaria de comentar sobre. Na primeira imagem foi comum entre todos que ela passava uma situação de bullying e que se sentiam tristes. Na segunda imagem, as crianças que comentaram enfatizaram que “***criança não trabalha, lugar de criança é na escola, brincando, e não trabalhando***” ou que “***é muito triste mas muitas crianças passam por isso por serem muito pobres***”. Algumas crianças comentaram ainda que é importante apenas ajudar com os serviços de casa.

Infelizmente, após esse momento, houve um desentendimento entre duas crianças, deixando o círculo tenso e sem atenção. Por isso, o facilitador resolveu cancelar o círculo e conversar com as partes envolvidas particularmente. Depois foram encaminhados para a psicóloga. O segundo círculo, por sua vez, foi mais longo que o primeiro. Porém, as crianças ficaram muito dispersas e agitadas. O facilitador, devido ao desgaste com o primeiro, decidiu cancelar esse círculo também. O tema foi melhor desenvolvido no próximo círculo sobre altruísmo/compaixão.

No dia 14 de Maio de 2019 às 13 horas, foram trabalhados os valores “Altruísmo e Compaixão”. Nesse dia, 20 crianças da turma participaram, seguindo a mesma lógica do círculo anterior, ou seja, 10 em cada círculo.

Inicialmente, foram lembradas as funções do objeto da palavra e da peça de centro. Logo após, foi feita a dinâmica da borboleta, que terminou sendo a dinâmica do passarinho. Essa dinâmica consistiu em estimular a imaginação das crianças para “enxergarem” um passarinho que ainda não sabia voar. Para isso, foram dadas a ele várias características, e também carinho. Em seguida, ele foi passando de mão-em-mão, para que todos pudessem toca-lo. Após todos imagina-lo, deram-lhe o nome de “Tuco”. Tendo todos feito carinho no Tuco, foi dito que ele tinha ganhado forças e coragem para voar. E assim, Tuco foi solto.

No *Check-in* todos eles responderam as atividades que fizeram antes de ir para a escola. Logo após, foi lida a história de Rita, a menina das luzes, da Rita Foelker². História

² Disponível em: <<http://caldasminibibliotecas.blogspot.com/2014/07/a-menina-das-luzes-literatura-infantil.html>>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

essa que relatava as benfeitorias realizadas por Rita e a consequência delas. Feito a leitura, foi passado o vídeo sobre A importância da Empatia – Liga pela Paz³.

As perguntas pertinentes ao desenvolvimento do tema foram elaboradas de acordo com a leitura do livro e da interpretação do vídeo. Na primeira pergunta “*Você já fez ações assim como a Rita? Quais?*”, todos contaram algumas boas ações que fizeram, como: ajudar a professora a carregar os materiais, ajudar o colega em alguma tarefa, ajudar a família, ir visitar alguém no hospital, entregar sopa aos pobres, etc. O primeiro grupo foi mais detalhista, enquanto o segundo falava uma coisa e passava o objeto da palavra.

Na segunda rodada “*Compartilhe com o círculo momentos em que alguém te ajudou ou que você ajudou alguém e que você se sentiu feliz*” alguns responderam com base nas suas experiências particulares, no entanto, outros, de ambos os grupos, apenas saíram repetindo a mesma resposta do participante anterior – dos dois grupos. Na terceira rodada, “*Que ações de bondade você pode fazer para continuar ajudando os seus colegas de sala?*”, muitos começaram a descrever o que gostariam de ser quando crescer porque utilizariam a profissão para ajudar os outros.

No Check-out, foi perguntado “*Por que você acha que a bondade é importante?*” e a grande maioria, dos dois grupos, deram respostas como “Não sei”, mas alguns disseram que é importante porque fazer o bem deixa as pessoas felizes, faz o mundo melhor e até que deixa Deus feliz.

Por fim, foi feita a cerimônia de encerramento que foi a Mímica. Foram formadas duplas e lhes foram designadas um papel para encenar e cada pessoa da dupla desenvolver, e o resto da turma adivinhar. Os exemplos foram: um colega estava sozinho e triste, o outro vendo isso, vai lá abraçar e ficar com ele; outro exemplo foi de um colega cair e o outro ajudar a levantá-lo; outro caso foi um colega querendo fazer algo de errado e o outro o desestimula. Nessa dinâmica, o segundo grupo (que mal falou) foi mais participativo que o primeiro grupo.

No dia 17 de maio de 2019 às 13h, foi desenvolvido o valor “Cooperação”, primeiro com parte da turma, sendo com 10 alunos, e depois com outros 10. Ao início do círculo, foi questionado se as crianças ainda lembravam como funcionavam as regras do círculo, no que elas responderam prontamente que sim, apontando quais eram. A co-facilitadora, voluntária do PUA, Amanda, perguntou o nome das crianças e sobre como eles estavam se sentindo.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=avfZ3XQ1_e4>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

Em seguida, foi explicada a dinâmica que seria realizada com eles, na qual se propunha que cada qual escrevesse em um papel o que eles consideravam uma habilidade em determinado colega sem fazer a identificação do mesmo; após isso, misturaram-se os papéis para sortear um para cada um deles escolherem um papel que apontaria uma habilidade a qual eles deveriam entregar para a/o colega que eles acreditavam possuir aquela determinada habilidade.

No desenvolvimento do círculo foram feitas as seguintes perguntas: *“Você gosta de algum super-herói?”*; *“Se sim, qual?”*; *“Quais habilidades são necessárias para esses esportes?”*; *“Quais habilidades possui esse super-herói?”*; *“Quais dessas habilidades podemos usar em sala de aula?”*

Ao longo de todo o círculo, observou-se como características ou questões negativas eram trazidas à tona, e nesse caso, sugeriam a importância de trabalhar mais o reconhecimento sobre habilidades e a questão de tornar elogios mais presentes, sempre buscando o aspecto positivo das coisas para obter um melhor resultado sobre o comportamento e perspectiva dos próprios alunos.

No dia 28 de maio de 2019 às 14 horas, foi realizado o último encontro para fins da pesquisa. Foi desenvolvido das mesmas formas anteriores, em duas sessões. Nesse encontro, foram misturados elementos comuns de aulas e do círculo. Por meio de slides, e com a turma em círculo, foram trabalhados temas sobre Cultura, Identidade e Não-Violência.

Com base no que fora visto nas perspectivas educacionais inclusivas, decoloniais e para a paz, por meio de uma contação de história, de autoria própria, foi sintetizada a história do Brasil adaptada numa outra perspectiva, destacando culturas indígenas, africanas, e demais que formaram a cultura brasileira. A partir disso, com base no que foi contado, foram discutidas com a turma questões identitárias e sociais.

Antes de partir para a contação, foi perguntado o que a turma entendia por cultura. Muitos deles relacionaram a palavra com festas comemorativas do Brasil, tais como carnaval e São João, e o futebol. Após a contação, foi feita uma pergunta sobre o que eles achavam que tinha acontecido após os processos de colonização. Depois de algumas respostas, foram feitas as seguintes perguntas: *“O que te contaram dessa história? Como você se enxerga nela?”*

Nesse sentido, cada um falou sobre sua visão e entendimento da história e população do Brasil. Em seguida, para trabalhar questões multiculturais foi perguntado: *“Como você acha que o Brasil é hoje?”*. Depois das respostas, onde quem se disponibilizou identificou vários elementos, relacionados não só às questões históricas, mas também à relações sociais no Brasil, como violência e desrespeito. Após finalizarem o diálogo sobre essa pergunta, foi

explicado o conceito Multicultural, referenciando o Brasil. Para isso, foi feita a seguinte pergunta: *“Quem lembra dos povos e lugares que visitamos na história?”*

Após eles falarem e relembrem, foram trabalhados os conceitos de Diversidade Cultural e Diversidade Social com as perguntas: *Vocês lembram quem ficou no Brasil na historinha?; Todos eram iguais?; Como era o Índio? E o Africano? E o Português? E os que chegaram depois?*

Após o diálogo sobre essas questões, foi iniciado um debate sobre o Brasil nos dias atuais direcionado com as seguintes perguntas: *“Você acha que o Brasil é multicultural e diverso?”; “Será que todos são iguais?”; “Será que existem grupos que ainda sofrem por serem diferentes, assim como no passado da historinha?”; “Você já sofreu por ser diferente?”*

Muitas das respostas dadas consistiram em relatos de experiências que eles se identificaram e vivenciaram na escola ou na sala de aula. Em seguida, foi passado o vídeo “é normal ser diferente”⁴ para aprofundar o que seria diversidade. Com base no vídeo, para adentrar no tema sobre Não-Violência, foi mostrado um slide com várias imagens e desenhos de ações violentas e intolerantes, após eles as visualizarem, foi perguntado se tais ações eram corretas. As respostas foram “não”; foi perguntado como as diferenças deveriam ser tratadas. A partir disso, quem teve interesse, se pronunciou. Alguns relembrou o que foi conversado nos círculos anteriores sobre valores.

Nessa mesma perspectiva, foram trabalhados também os conceitos de estereótipos, preconceito, discriminação, intolerância e bullying. Para isso, foram elaboradas as perguntas: *“É correto rotular as pessoas por conta de sua aparência?”; “É correto xingar ou maltratar os outros o tempo todo por ser quem eles são?”; “É correto excluir o outro por ser diferente?”; “É correto não querer conviver com o outro por ele ou ela ser diferente?”*

Vale lembrar, que todas as perguntas foram também ilustradas por meio de slide para facilitar a compreensão da turma. Debatidas as perguntas, foi passado o vídeo “Bullying não! Ser diferente é legal”⁵. Depois, com base no vídeo, foi perguntado: *“É correto praticar o bullying? E como podemos acolher e incluir as diferenças?”*

Para responder esta última pergunta, foi lembrado os valores trabalhados ao longo dos encontros. Foi ressaltado e ilustrado a importância de se conectar e conhecer o outro, do respeito, da empatia, compaixão e solidariedade. Com base nisso, foi pedido que cada um

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg&t=58s>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY&t=34s>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

imaginasse e falasse como seria o futuro do Brasil e do mundo se as pessoas passassem a agir sempre com esses valores.

3.4. Experiência e desafios

O trabalho desenvolvido nessa turma constou de inúmeros desafios, especialmente no que diz respeito à estrutura da escola e à abordagem dos alunos. A sala da turma é pequena em comparação a grande quantidade de alunos que nela estudam, tornando inviável a realização dos círculos. Os círculos da primeira fase foram feitos nela, e por isso, foram cansativos por demandar esforços de atenção por conta do barulho, de conversas paralelas das crianças que não se sentiam confortáveis e do calor. Porém, constou de resultados positivos pela vontade da maioria dos alunos em participar das atividades.

A EMEF Santa Ângela dispõe de poucos espaços fora da sala de aula, e por conta disso, os círculos da segunda fase tiveram que ser adaptados para diferentes ambientes. Devido à grande quantidade de alunos, eles precisaram ser divididos em dois grupos a partir de critérios e sorteios justos. Os círculos foram adaptados para diferentes ambientes, foram realizados na biblioteca, na quadra e na sala de informática. A experiência da segunda fase foi melhor devido ao envolvimento intenso dos alunos com o pesquisador.

Infelizmente, os círculos não contaram com a participação ativa da professora devido ao fato dela não poder sair da sala de aula. Pois, devido à divisão da sala para a realização dos círculos, ela precisava ficar com o segundo grupo em sala. Porém, ela participou de capacitações sobre o Círculo de Diálogo promovidas pelo PUA e praticou, anteriormente, com suas turmas, a metodologia.

De acordo com a professora, os círculos foram importantes para tratar sobre diversas questões, especialmente as que ela tinha muita dificuldade em abordar. O “*feedback*” dos círculos, de acordo com ela, informou problemas de alunos que lhe possibilitou pensar formas mais atenciosas de abordar. Além disso, ao longo dos encontros, ela pode esclarecer tensões existentes em sala de aula que dificultavam o exercício do seu trabalho.

Para os alunos, os círculos foram de suma importância, pois eles relataram que ficavam sempre na expectativa dos próximos e que gostavam por poder “brincar, falar e fazer coisas que não eram feitas em sala de aula”. Os círculos continuam na escola por meio do PUA, e sempre que há um encontro com eles, ainda que fora do círculo, eles perguntam quando irá acontecer novamente, demonstrando interesse.

Foram visíveis mudanças comportamentais significativas ao longo da pesquisa, especialmente dos meninos. Alunos de histórico comportamental violento, foram

demonstrando simpatia com o facilitador aos poucos. De acordo com a psicóloga, os círculos conseguiram com que alunos traumatizados e fechados se abrissem, e mais que isso, chorassem. Para ela, assim como para a professora, possibilitaram a observação de questões que eles não conseguiam ou não queriam conversar com ela.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de espaços escolares inclusivos e acolhedores mediante o cenário de uma sociedade global cada vez mais injusta e exclusiva requer daqueles que possuem esperança no poder transformador da educação forte dedicação para superar os males históricos do capital. O presente trabalho buscou formas de se construir na prática um ambiente compassivo a partir das contribuições dos debates teóricos, políticos e pedagógicos referentes às perspectivas educacionais inovadoras.

A partir dessas contribuições, percebeu-se que na prática é muito mais complexa devido aos imprevistos da realidade. O trabalho contribuiu para o desenvolvimento emocional das crianças que dele participaram. Os círculos realizados com a turma possibilitaram diagnosticar problemas relacionados ao convívio dos alunos e aos problemas enfrentados por eles nos processos de aprendizagem, nas relações familiares e sociais. Desconstruíram perspectivas negativas referentes a imagem que cada um tinha de si, especialmente dos alunos negros que por muitas vezes enfatizavam, como o futuro deles estava ligado à violência. Ao mesmo tempo que também ligavam a necessidade de adaptar seus traços físicos ao padrão branco de beleza. Também houveram questões relacionadas à gênero, especialmente no que diz respeito a aproximação positiva entre os meninos e as meninas.

A partir das questões de gênero foram abordados indiretamente temas relacionados ao machismo, ao preconceito em geral e a homofobia. Os alunos também relataram a importância dos valores como o respeito e a empatia e seus reflexos na escola. Desenvolveram acordos voltados para a construção de uma escola pacífica. Também relataram a importância do círculo por conseguirem expressar o que sentiam e o que viviam.

Além da contribuição para a formação das crianças, os círculos também ajudaram no trabalho da psicopedagoga e da professora. Os relatórios feitos semanalmente possibilitaram uma melhor visualização dos problemas que deveriam ser abordados por elas com os alunos, facilitando assim as interações com eles.

Vale ressaltar a importância da capacitação do círculo para que as crianças se tornem autônomas e reproduzam esse método entre elas. Devido aos imprevistos referentes à agenda da escola e a agenda do pesquisador, não foi possível realizar uma capacitação específica com

a turma, porém, ao longo do desenvolvimento dos círculos o pesquisador trabalhou alguns princípios centrais que o compõem, como a peça de centro e o objeto da palavra.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. **O diálogo em Paulo Freire: contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva**. Colloquium Humanarum, v. 10, n Especial, Julho/Dezembro, 2013.

BERNARDO, Débora; MORELLI, Ailton. **Os Círculos de Diálogo como metodologia complementar no processo de ensino aprendizagem de História**. Cadernos PDE, Paraná, volume 1, 2016.

BLANCO, Ramon. **Normalizando anormais na sociedade internacional: Operações de Paz, Foucault e a Escola Inglesa**. Revista de Relações Internacionais, Março: 2017.

BOULDING, Elise. **Peace culture and war culture: changing the balance**. In: Abolishing war: cultures and institutions. CASEY, H. M. & MORGANTE, A. (org.). Boston Research Center for the 21st Century. Cambridge. 1998.

BRIGHENTE, F; MESQUIDA, P. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições, v. 27, n.1, Janeiro/Abril, 2016.

CARVALHO, Lúcia Helena de. **Educação para a Paz – Uma alternativa para os desafios da educação**. Revista Dr. Edmundo Ulson, Araras – SP, v.5, n. 1, 2011.

CONCHA, P. C. **Teoría de conflictos de Johan Galtung**. Revista Paz y Conflictos. n.2 (2009), p. 60-81.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: Ed. Eduepb, 2015.

DREYFUS, H; Rabinow, P. **Michael Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. Brighton: Harvester, 1982.

FERREIRA, M. G; SILVA, J. F. **Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma praxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire**. In: GARCIA, Maria; SILVA, José. (orgs). Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (des)colonizador. Paraíba: Ed. UFPB, 2018.

FOUCAULT, Michael. **A hermenêutica do sujeito**. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. 16p.

GALTUNG, Johan. **Cultural Violence**. Journal of Peace Research, Vol. 27, No. 3 (1990), p. 291-305.

_____. **From a Culture of Violence to a Culture of Peace: Peace and Conflict Issues.** France: Unesco, 1996.

_____. **Violence, peace and peace research.** Journal of Peace Research. Oslo, v. 6, n. 3, p. 167-191. 1969

GIULIANO, Facundo; BERISSO, Daniel. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: un diálogo geopolítico con Walter Mignolo.** Revista dell IICE, v.35, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athenas, 2007.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari. **Identidade: questões conceituais e contextuais.** Revista de Psicologia Social e Institucional, Londrina-PA, v. 2, n.1, Junho, 2016.

JENKIS, T. **Comprehensive Peace Education.** In: Peters M. (eds) Encyclopedia of Teacher Education. Springer, Singapore. 2019

LEDERACH, John. **Little book of conflict transformation: clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field.** Simon and Schuster, 2015.

MACHADO, João Vitor Sanches da Matta. **Para (re) pensar a América Latina: a vertente colonial de Walter Mignolo.** Revista Espaço e Economia, São Gonçalo – RJ, v.5, n. 5, Dezembro, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? .** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf.** Bauru – SP, 2015.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn. **Bullying no ambiente escolar: a importância de intervir.** Ibaiti-PR, 2011.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial: desafios ético-político epistemológicos à cosmovisão moderna.** Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.

MILANI, F. M. **Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola.** Salvador: INPAZ, 2003, p. 31-60. In: MILANI, Feizi M., JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Org.). Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado obscuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo – SP, v. 32, n. 94, Agosto, 2016.

_____. **Desafios decoloniais hoje.** Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu – PR, p. 12-32, 2017.

NAZARENO, Elias; CARDOSO, Ludimilla. **Crítica do dualismo ontológico racionalista ocidental a partir da decolonialidade e da enación**. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia - GO, v. 23, n. 3, p. 245-254, Julho/Setembro, 2013.

OCANÃ, Alexander; ARIAS, María; CONEDO, Zaira. **Decolonialidad de La Educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. Coleção Ciencias Sociales Series Educación e Pedagogía. Ed. Unimagdalena, 154p. Fevereiro, 2018.

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, Intolerância e as Diferenças no Espaço Escolar: questões para debate**. Paraná: 2001.

OLIVEIRA, Luis; CANDAU, Vera. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte – MG, v. 26, n.0, Abril, 2010.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Cognição, categorização, estereótipos e vida urbana**. Ciências e Cognição, v. 13, 2008.

PRANIS, Kay. **Círculo de justiça restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador**. Tradução de Fátima De Bastiani. Rio Grande do Sul: Artes Gráficas, 2011.

PUREZA, José Manuel; CRAVO, Teresa. **Margem Crítica e Legitimação nos Estudos para a Paz**. 2011.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: A construção de uma ética possível**. 2001.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

_____. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaios Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Diversidade cultural como discurso global**. In: Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

RUBEM, Alves. **A escola da ponte**. 15p. 2001.

SENNA, L.A.G. (org). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e Inclusão Escolar: Articulações Possíveis**. Porto Alegre – RS, 2012.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Cartilha 2010- Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília, 2010.