

■ Práticas pedagógicas decoloniais e o combate à violência escolar

Decolonial pedagogical practices and the fight against school violence

 José Euclides Chacon Neto *

Recebido em: 2 maio 2022
Aprovado em: 8 ago. 2022

Resumo: O objetivo do artigo é discutir a relevância das práticas da pedagogia decolonial para o combate à violência escolar. O artigo foi realizado a partir da revisão de literatura com abordagem qualitativa, em que são apresentadas as ideias de autores como: Cucho (1999), Walsh (2013), Oliveira e Candau (2012), entre outros. Os resultados apontaram que a pedagogia decolonial é capaz de atuar pela percepção da origem da violência escolar, construindo um ambiente de diálogo e interculturalidade, o que contribui para que seja estabelecida uma cultura de paz. Compreende-se, assim, que apesar de serem benéficas as iniciativas da SEEDF para o combate da violência escolar, a atuação pelos princípios da decolonialidade é capaz de atingir aspectos mais profundos referentes aos fatores que desencadeiam a indisciplina e a violência escolar.

Palavras-chave: Combate à violência. Cultura de paz. Interculturalidade.

Abstract: The objective of the article is to discuss the relevance of decolonial pedagogy practices to combat school violence. The article was carried out from a literature review with a qualitative approach, in which the ideas of authors such as: Cucho (1999), Walsh (2013), Oliveira and Candau (2012), among others are presented. The results showed that the decolonial pedagogy is capable of acting through the perception of the origin of school violence, building an environment of dialogue and interculturality, which contributes to the establishment of a culture of peace. It is understood, therefore, that although the SEEDF initiatives to combat school violence are beneficial, only acting on the principles of decoloniality is capable of reaching deeper aspects regarding the factors that trigger indiscipline and school violence.

Keywords: Combat violence. Culture of peace. Interculturality.

* José Euclides Chacon Neto é mestre em Ensino de Ciências (UnB – 2020), bacharel em Química - UnB, licenciado em Química - UCB, licenciado em Pedagogia - IESA, licenciado em Matemática – FCE. Professor de Química da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: euclideschacon@gmail.com

Introdução

O aumento da violência no contexto escolar é um fenômeno preocupante, que pode impactar de forma significativa as aprendizagens dos educandos. Situações de violência física e psicológica ocorrem com certa frequência nas instituições de ensino brasileiras, sobretudo no âmbito da educação básica. Muitas dessas situações produzem consequências e traumas duradouros, que podem inclusive se estender para além dos muros da escola. Considerando esse cenário, é fundamental que as instituições de ensino e órgãos gestores da educação atuem ativamente no combate à violência no meio escolar, por meio do desenvolvimento de programas e políticas baseados na experiência prática e no conhecimento científico produzido pelos profissionais da educação.

A médica e coordenadora do grupo Combate as violências de São Paulo, Zotto (2020) expõe os números da violência no estado de São Paulo, demonstrando que no período de 2011 a 2019, a violência cresceu notavelmente, sendo que os números apresentados pela médica, consideram a violência interpessoal e autoprovocada. Esse panorama reforça a necessidade do debate e reflexão acerca da violência no contexto escolar e social como forma de elaborar soluções para a prevenção e combate desse mal que tem impacto diretamente nos aspectos biopsicossociais da sociedade brasileira.

Para uma educação que caminha para a cidadania, o docente ainda deve preocupar-se com o combate à violência, por meio da relação pedagógica e de sua gestão, evitar situações de conflito e denunciar caso haja qualquer tipo de agressão entre os educandos ou constatação de violência no ambiente familiar (SCHILLING, 2014). O professor também é vítima de violência, e tem, como principal arma de combate à violência, a prevenção. Perrenoud (2000, p. 32) ressalta: “Aluno com medo não estuda”.

Trabalhar para a educação que prepare o educando para o pleno exercício da cidadania e proporcionar caminhos para que sejam desenvolvidas todas as dimensões humanas, requer um olhar decolonial, visibilizando as diferenças no ambiente escolar, para que seja possível pensar na construção de práticas dialógicas que conciliem as contradições em sala de aula. Diante disso, o artigo pretende responder o seguinte problema de pesquisa: de que forma a pedagogia decolonial pode contribuir para o combate à violência escolar?

Justifica-se a escolha do tema por compreender que os fatores da indisciplina e da violência escolar devem ser visibilizados para que haja maior reflexão de sua motivação, influências e consequências para a vida escolar e formação humana do indivíduo. Dessa forma, se pretende contribuir com os questionamentos e debates acerca da pedagogia colonial como estratégia de

combate à violência na construção de um ambiente democrático e de justiça social.

O objetivo geral é discutir a relevância das práticas da pedagogia decolonial para o combate à violência escolar. Os objetivos específicos são: refletir sobre a alta incidência de violência e indisciplina nas escolas e os fatores motivadores; discorrer sobre a noção de cultura, construção identitária e pedagogia decolonial; apresentar as ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e analisar como as práticas decoloniais podem contribuir para o combate à violência.

O artigo foi realizado a partir da revisão de literatura com abordagem qualitativa, em que são apresentadas as ideias de autores como: Cuche (1999), Walsh (2013), Oliveira e Candau (2010), entre outros. Os dados foram apresentados de forma descritiva, dada a natureza exploratória da pesquisa. O artigo está estruturado em três partes, na primeira parte são apresentados os dados sobre a violência em ambiente escolar, promovendo debate sobre as questões da indisciplina e violência nas escolas; no segundo tópico discorre-se acerca das noções de cultura, construção identitária e a pedagogia decolonial e no terceiro tópico são expostas as ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), refletindo de que forma a pedagogia decolonial poderia contribuir para o combate à violência.

Violência nas escolas

O Brasil foi construído historicamente dentro da perspectiva de desigualdade social, e isso se reflete nas expressões culturais, nas ocupações, no acesso a oportunidades, nas relações sociais em forma de discriminação e na apropriação e alcance de bens e serviços. O Brasil é responsável por uma escravidão africana e indígena, que configurou a mais extensa das Américas, que, como afirma Santos (2005), acabou por meios burocráticos de regularização para a indenização dos senhores dos engenhos que ficariam sem mão-de-obra para o trabalho, e não se pensou na indenização dos escravos.

Nesse contexto, a educação se mostra como o principal meio que possibilita a transformação social no que condiz a exclusão social das populações discriminadas, porém, Santos (2014) afirma que, ainda atualmente, é constatado um silenciamento nos processos educativos para a efetivação de uma educação que promova a igualdade e combate à discriminação em ambiente escolar.

Resultado das injustiças sociais historicamente inscritas na sociedade brasileira, tem-se, na atualidade, a disseminação da violência entre os educandos. O Correio Braziliense (2022) divulgou uma matéria em que são exibidos dois vídeos de educandos da educação básica do Distrito Federal em confronto corporal. Brigas de meninos e, também de meninas são recorrentes

em escolas públicas brasileiras, porém, a gravidade das agressões é cada vez mais alarmante, pois, no mesmo informativo foi divulgado que houve casos de esfaqueamento de um jovem do Ensino Médio e de uma menina de 14 anos, em sala de aula, cujo agressor é seu colega de classe de 15 anos. A Polícia Militar do Distrito Federal divulgou que atendeu a 108 ocorrências de violência escolar entre fevereiro e abril de 2022.

A indisciplina

A infância é uma construção histórica e social iniciada entre os Séculos XVII e XVIII e ressignificada a partir da afirmação dos Direitos da Criança no Século XXI (LUFT, 2016). Partindo da composição de mão-de-obra barata para as atividades fabris, após a Revolução Industrial, a escola, antes local de formação de pequenos burgueses, *gentleman*, expandiu seu acesso para os filhos da classe trabalhadora, de forma, a lidar com novos comportamentos e realidades socioculturais.

Diante disso, a disciplina, conceituada como um conjunto de normas que são aplicadas para que haja harmonização no convívio social, passou a ser assunto de cada vez maior interesse, pois as infâncias indóceis se expressavam com maior frequência, dificultando o trabalho docente e ampliando o processo de segregação escolar e social entre os alunos (LA TAILLE, 1996).

Aquino (1996, p.10) afirma que tratar da temática indisciplina é complexo e terreno perigoso, pois ao apontar os fatores que influenciam o mal comportamento, pode-se facilmente cair no moralismo ingênuo, em ambiguidades ou reducionismos. Porém, infere-se, que mesmo diante da complexidade do tema, a obediência se revela no bom desenvolvimento moral que é a capacidade de controle interno e autocontrole que não necessita da supervisão dos pais ou a interiorização racional ou crítica das regras que faz com que o indivíduo haja voluntariamente respeitando os demais para que também seja respeitado.

Por indisciplina pode-se compreender o desvio das normas impostas, o mal comportamento, a falta de respeito diante de professores e colegas e a não realização das atividades escolares (PARRAT-DYAN, 2012). O educando que apresenta tal comportamento sofre com punições segregativas que o afastam do processo escolar, dificultando a sua inclusão e formação cidadã.

Em sua pesquisa com educandos de uma escola pública municipal, Santos e Queiroz (2021) concluíram que as aulas eram ministradas por metodologias pedagógicas mecanicistas que não despertavam o interesse das crianças. Ademais, o ambiente polarizava os educandos entre empenhados e indisciplinados, nesse ponto, 70% dos docentes pesquisados estavam desmotivados para a construção de práticas que aproximassem

os educandos aos conteúdos programáticos. Em percentual de indisciplinados, 80% dos educandos reconheceram que o tema era referente à desobediência, desrespeito e não cumprimento de atividades, sendo que esse mesmo percentual admitiu ser indisciplinado e sugeriram como resposta para superar o problema a reelaboração no formato das aulas tornando-as mais dinâmicas e dialógicas. Os autores concluem que os jovens indisciplinados não reconhecem seus papéis no contexto das práticas pedagógicas e isso contribui para que haja uma acelerada exclusão do processo escolar, agravando o quadro de indisciplina. Dessa forma, é necessário compreender que buscar a igualdade não é homogeneizar a sala de aula, mas sim, reconhecer as diferenças apresentadas e valorizar a diversidade com práticas que refletem a realidade dos indivíduos causando a sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

Para Cutim (2021) o jovem não vem disciplinado de casa e se torna indisciplinado na escola, e, também, somente pelo esforço dos professores, não vai superar os comportamentos de indisciplina. Família e Escola têm responsabilidade educativa, porém, uma deve reforçar os ensinamentos e valores da outra para que a criança possa agir em consonância com os padrões disseminados. Havendo discordância entre os valores repassados pela família e pela escola as concepções de disciplina se tornarão conflituosas a partir de seu antagonismo, o que, impactará em um comportamento indisciplinado prejudicando o desempenho escolar do educando.

Santos (2016) afirma que a disciplina revela a qualidade do relacionamento entre professores e educando, sendo o ato indisciplinado considerado como falhas nos aspectos morais. A indisciplina é, por muitas vezes, atribuída à educação familiar em situações de desestruturação, falta de interesse dos pais na vida escolar dos filhos, permissividade e falta de limites, repasse das reponsabilidades de educação dos filhos para a escola e criação autoritária. No entanto, apesar da grande carga e impacto que a educação familiar gera para o comportamento da criança e do jovem no ambiente escolar, não pode ser atribuída como única responsável pelo mal comportamento.

Silva e Matos (2017) afirmam que a indisciplina é elemento de segregação, seleção e concentração no sistema educacional brasileiro no contexto das práticas veladas. Para os autores, a escola é o caminho de preparação da criança e do jovem para o convívio social, caminho o qual pode ser comprometido por diversos fatores, dentre os quais o insucesso da sociabilização no ambiente da escola provocado pela indisciplina.

Noções de cultura e a pedagogia decolonial

A cultura é o que permite ao homem que atue em

intervenção ao meio em que vive. A carga genética da humanidade, não faz as sociedades naturalmente diferentes, mas sim, a cultura é que confere um caráter original a cada sociedade, porém, tal originalidade é susceptível à submissão de princípios aceitos universalmente que podem ser transformados e modelados conforme os interesses de cada período histórico (CUCHE, 1999).

Cuche (1999) esclarece que nem mesmo a forma a qual o homem satisfaz suas necessidades fisiológicas é cultural, pois cada sociedade responde de forma particular de acordo com a cultura disseminada. Cuche (1999) atenta que é muito difícil traçar a trajetória histórica do conceito de cultura, porém, é possível retomar o caminho evolutivo de sua genealogia e gênese social, objetivando compreender a sua aplicação nas ciências sociais.

A palavra cultura, do latim *cultura* era, primeiramente, aplicada ao sentido de cuidar, proteger, principalmente ao se referir aos plantios e animais. Chauí (2008) explica que no Século XIII, a palavra cultura estava ligada a referência de cuidados, principalmente com a terra para que ela pudesse frutificar, brotar, enfim, cobrir-se de benefícios.

A noção de cultura faz parte de diversos debates desde o Século XVIII composto por diversos sentidos e aplicações da cultura diante das diferentes realidades humanas. A origem dos debates sobre cultura se deu a partir da evolução semântica da palavra cultura. Na França do Século XVIII houve a disseminação do uso da palavra cultura associada a complementos, como cultura das artes, significando a instrução aplicada a cultura que passou, posteriormente a significar um estado de instrução indicando a evolução das ciências, o uso da razão, caracterizada pela ideia iluminista (GODOY; SANTOS, 2014).

É interessante notar que o cerne inicial dos debates acerca da cultura se deu no Ocidente, porém, ressalta-se que mesmo as sociedades, de tradição oral que não tenham significado para a palavra cultura, também são possuidores de cultura, mesmo que não tenham tido interesse em delinear as características de tal para que fosse disseminada na literatura (CUCHE, 1999).

Na perspectiva do iluminismo, a palavra cultura se opõe à natureza do homem e se aproxima ao conceito de civilização, diferenciando-se na aplicação, pois cultura é condizente aos progressos individuais e civilização aos progressos coletivos (CUCHE, 1999). Acerca dessa concepção, Pinto (2007) ressalta que a cultura é vista como um processo de sociabilização realizado por meio da aquisição de certos conhecimentos e informações relevantes para a sociedade a qual o homem está inserido.

Na Alemanha do Século XVIII a palavra cultura foi utilizada pelos intelectuais para se opor aos costumes da aristocracia, os valores artísticos e literários, seriam verdadeiros, portanto, denominados de cultura. Para os

costumes da aristocracia intitulava-se como civilização. A cultura, assim, passou a se distanciar no conceito de civilização, para então criar uma oposição entre os conceitos. A nação alemã busca sua autoafirmação identitária na cultura, pois perante os países vizinhos sentia-se inferiorizada (CUCHE, 1999).

Chauí (2008) elucida que sendo um conceito construído social e historicamente, a cultura passa por diversas transformações de concepção na mesma sociedade, e pode adquirir diversas vertentes para atender todas as aspirações dos grupos sociais que buscam sua afirmação. Cuche (1999) elucida que, ainda, no século XVIII, Herder impôs para a cultura, aspecto de humanidade que conduz a um destino para cada nação, distintos por suas particularidades. Partindo dessa premissa, a Alemanha, não somente assume sua cultura como, também a sua superioridade:

A ideia alemã de cultura evolui então pouco no século XIX sob a influência do nacionalismo. Ela se liga cada vez mais ao conceito de "nação". A cultura vem da alma, do gênio de um povo. A nação cultural precede e chama a nação política. A cultura aparece como um conjunto de conquistas Artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio" de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unanimidade. (CUCHE, 1999, p. 28).

Nota-se que o Século XIX, para a Alemanha, representou uma remodelação no conceito de cultura, que passou a legitimar a afirmação de dominação pelo discurso ideológico da superioridade e a mística da construção de simbologias que serviam de referência para a construção e afirmação identitária. Já na França, o sentido do conceito de cultura passou a ser utilizado para a coletividade. Nota-se que a conceituação de Herder mencionando culturas que se desenvolviam em particular e não cultura, abria as portas para a menção ao relativismo. É na disputa de concepções entre a cultura particularista e universalista que ocorrem os debates das ciências contemporâneas do Século XX.

A etnologia, no Século XX adentra os estudos da concepção científica da cultura, porém, sem conseguir reduzir as ambiguidades que o termo implica. Taylor, representante das definições da etnologia, afirma que a cultura de modo descritivo, objetivo como a totalidade da vida social, propondo a análise da cultura em todos os tipos de sociedade diante de variados aspectos, fato que o tornou o fundador da antropologia britânica (CUCHE, 1999).

O antropólogo alemão Franz Boas (2010), responsável pela invenção da etnografia defendeu, ainda no Século XIX que a cultura era responsável pela diversidade humana e não aspectos biológicos. A cultura não estava condicionada e nem atrelada ao conceito de raça. Na contemporaneidade, os estudos da Antropologia ainda não chegaram

a um consenso sobre a definição de cultura, permanecendo em aberto os intensos debates que buscam trilhar o caminho de sua conceituação de forma objetiva:

Cultura seriam ideias? Seriam padrões? Seriam atos? Seriam as consequências, incluindo os objetos materiais, desses atos? Seria tudo isso, uma relação entre alguns, ou todos eles, ou uma coisa inteiramente diversa? Por incrível que pareça, nós não temos a menor ideia ou, melhor dizendo, temos centenas delas. Isso talvez se deva a um desejo por parte de quase todos os antropólogos de dizer alguma coisa totalmente original sobre cultura. Não sei bem com o que comparar esta aspiração tão amplamente partilhada, mas entre os mais considerados mestres da minha área, ao menos nos EUA, quase todos escreveram alguma coisa sobre essa questão, embora nenhum deles tenha chegado a um consenso. (MINTZ, 2009, p. 227).

Nessa perspectiva, no ano de 1906 o termo etnocentrismo foi expresso pelo sociólogo americano William G. Sumner para definir a visão centrada e medida pelas atitudes de determinado grupo desprezando os costumes alheios e tratando com desdém tudo que não é de seu pleno conhecimento. Emile Durkheim (1983), fundador da Antropologia francesa defende a relativização da normatização da cultura, afirmando que cada sociedade tem suas particularidades e ritmos de desenvolvimento, determinado pela consciência coletiva (CUCHE, 1999).

Preconizando o conceito de mentalidades, explorado pela Escola de Annales, Levy Bruhl afirmou que havia uma estrutura psíquica profunda que permitia que a humanidade se comunicasse, apesar de sua diversidade, sendo o modo de agir diverso pela forma da mentalidade, o modo de exercício do pensamento (CUCHE, 1999).

Como herança de Boas, Kroeber sistematizou instrumentos empíricos para o estudo da difusão da cultura, contribuindo para a compreensão da aculturação e trocas culturais:

Kroeber, por insistir em propriedades da cultura “extrassomáticas”, transmitidas socialmente, portanto coletivas e cumulativas, foi acusado de postular alguma forma de influência externa impalpável, mas poderosa, à qual os humanos estariam sujeitos inconsciente e inapelavelmente. Entretanto, parece claro para mim que Kroeber estava na verdade dizendo algo mais simples. Se os seres humanos são por natureza sociais e também extremamente dependentes na infância e na menordade; se uma grande massa de aprendizado social é necessária para torná-lo “cultivado” em sua própria sociedade (para o qual Melville Herskovits criou o termo agora amplamente empregado “enculturação”); se, resumindo, ser humano significa a necessidade de absorver um volume suficiente de formas culturais da sua própria sociedade, para ser considerado humano em termos específicos da cultura; então eu acredito que as asserções de Kroeber são tanto “não excepcionais” quanto “não excepcionáveis”. A analogia mais fácil e mais convincente é provavelmente a linguagem. (MINTZ, 2009, p. 230).

Na intenção de uma conceituação mais objetiva da cultura, nasceu a antropologia cultural, compreendendo que a cultura está em constante evolução transformadora. Tais estudos e manifestações de concepção de cultura, demonstra a amplitude do debate acerca da cultura que, ainda, se mostra aberto para a agregação de maiores saberes das ciências sociais e debate conceitual e prático.

A partir das teorias formuladas por antropólogos, sociólogos, historiadores e cientistas sociais, de modo geral, ficou compreendido por teóricos da contemporaneidade que a cultura deveria ser estudada junto aos aspectos sociais, para que seja possível compreender a dialética contida na superestrutura e infraestrutura explicando as reações em cadeia, típicas do processo de aculturação.

São diversos fatores que podem corroborar para o processo de aculturação, dentre os quais culturais e não culturais. Dessa forma, o conceito de cultura foi renovado compreendendo que não se pode compreender uma cultura pela cultura, pois esta sofre aculturação por transformação, renovação, sendo um processo permanente de construção. Para Mintz:

[...] cultura é um produto histórico, e historicamente mais bem entendido; que “cultura” e “sociedade”, embora separáveis conceitualmente e úteis quando utilizadas assim, não são nem perfeitamente coerentes em si mesmas, nem necessariamente congruentes entre si; e que atores em um sistema singular podem empregar formas culturais variáveis, mas igualmente aceitáveis no curso de sua manobra social (2009, p. 234).

Nota-se que a cultura não é transmitida de geração a geração, mas sim, uma construção histórica. Compreende-se, assim, que a cultura nasce das relações sociais, que são desiguais.

A formação de identidade

Muito se tem sido associada a noção de cultura como predizer para a construção de identidade, ao que Cucho (1999) associa a necessidade de serem construídas ou identificadas identidades para todos e cultura em tudo, sendo comumente generalizada a crise cultural com a crise identitária.

Furtado (2020) relata que são intensos os debates sobre o que vem a ser a cultura brasileira, utilizando de comparativos com outras culturas associadas à percepção da identidade nacional, em constante construção e reatualização diante das transformações que ocorrem na sociedade.

Porém, como explica Vaz (1966) a cultura é inerente a presença do homem no mundo, sendo apresentada por aspectos subjetivos e objetivos, em que o homem, como ser histórico, transforma o meio em que vive, criando a cultura. A cultura, é, então, humanizante e expressa a compreensão do homem por si, de acordo com o grau de seu autoconhecimento individual e social.

Cuche (1999) tratando da identidade social, afirma que a psicologia relaciona a articulação do individual e do social para que seja construído o aspecto identitário que vinculados em um sistema social é capaz de criar a identidade cultural:

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva a identidade cultural aparece com o um a modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 1999, p. 177).

Nota-se que há uma linha estreita entre a cultura e a identidade cultural. Há de se considerar que existem algumas concepções da formação da identidade relacionada a cultura, como a visão de que a cultura é a segunda natureza do indivíduo, então, a sua identidade estará sempre atrelada à cultura da sociedade em que nasceu. Logo, há a naturalização da cultura, cuja identidade já é parte de sua hereditariedade, então desde seu nascimento já expressa fenótipos e identidade cultural e étnica.

Entretanto, para a abordagem culturalista a identidade é vista como consubstancial a uma cultura particular, que depende da socialização do indivíduo com o seu grupo cultural. Já para as teorias primordialistas é a identidade étnico-cultural a prevalecente, pois, sendo a primeira estabelecida na vida do indivíduo é a mais forte. Esse fato seria decorrente de que a identidade cultural é transmitida primeiramente sem interferência de outros grupos, ocorrendo a identificação desde o começo, de modo automático (HALL, 2003).

Moreno (2000) explica que Hall discute as crises de identidade cultural na modernidade fornecendo instrumentos para a compreensão dessa realidade:

[...] é simpático à posição que as identidades estão sendo descentradas, apesar de ser um processo complexo, ainda pouco compreendido e difícil de ser posto à prova. Porém ele desenvolve sua reflexão considerando a fragmentação nas sociedades modernas, apresentando de forma simples as três concepções de sujeito presentes na modernidade; as mudanças na modernidade tardia; e o “jogo de identidades” neste contexto (MORENO, 2000, p. 145).

Compreende-se que no atual contexto pós-moderno há um deslocamento no conceito de identidade, já não sendo possível pensar em identidade fixa, mas sim em constante movimento, pois está integrada a dinâmica de rompimentos e reestruturações do cotidiano contemporâneo. Cuche (1999) explica que a relação da identidade feita por aspectos objetivos considera os atributos que os indivíduos têm em comum, como a língua, o território em que habitam, a religião, entre

outros aspectos que constituem critérios para a conceitualização da criação de um grupo etnocultural com experiência identitária autêntica.

Em contrapartida, os defensores da identidade formada por aspectos subjetivos afirmam que a identidade não pode ser reduzida por seus aspectos objetivos, pois a identidade etnocultural é apenas a vinculação a uma coletividade imaginária, sendo importante as representações que são feitas da realidade vivida.

Denys Cuche (1999) atenta, nesse momento, que a identidade partindo da subjetividade a reduz a uma livre escolha, devendo ser considerada a relativa estabilidade da identidade, sem desconsiderar que ela pode ser variável. Para que não haja impasses, a visão relacional, considera a identidade uma construção social real, isto é, apesar de subjetiva não está no campo imaginário: “A identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato” (p. 182).

Os Estados para que se afirmem em suas características e ideias, assumem uma identidade que se sobrepõe às outras inseridas dentro de seu território, configurada pelo nacionalismo que leva a atribuição de “purificação” da nação, o que recai sobre a perda da liberdade individual para a composição identitária. Porém, a centralização e burocratização do poder Estatal estimulou a maior reivindicação por identidade por parte das minorias, que necessitam se reapropriar de sua identidade por suas próprias concepções e não alinhada aos objetivos dominantes (CUCHE, 1999).

Lisboa Filho e Silva (2018) elucidam que a apropriação cultural pelas elites dominantes gerou um sentimento de anulação e silenciamento a diversas minorias que deveriam se adaptar a padrões de identidade impostos hegemonicamente:

Historicamente os processos de colonização ocidentais etnocêntricas apoiados por ideologias dominantes e de extermínio étnico, constituíram abismos profundos a partir de visões de mundo daqueles que dominavam sobre aqueles que eram dominados. Dessa forma, a diversidade cultural era negada e silenciada por meio das formas mais variadas e cruéis de poder e da produção do conhecimento, alicerçadas num racionalismo positivista, discriminatório e segregador. A diferença era vista como atraso e deveria ser aniquilada ou domesticada (LISBOA FILHO; SILVA, 2018, p. 10).

Inicia-se a reapropriação da identidade se livrando de estigmas que foram impostos e na autonomia da construção identitária. A união coletiva se fortalece quando há sentimentos de injustiças, porém, há o risco de que os membros do grupo podem construir uma identidade exclusiva apagando as diversas outras identidades possíveis, aniquilando a sua individualidade em troca da coletividade.

Cuche (1999) explica que a identidade que atua em multidimensões geralmente é bem aceita, porém, duas identidades podem estar em tensões ou carregarem valores que entram em conflito. A delimitação e limitação da identidade é complexa, pois se faz em caráter dinâmico e multidimensional, sendo possível de variações, flexibilizações e manipulações.

Pedagogia decolonial

Para Oliveira e Candau (2010), há a “colonialidade” do conhecimento e do saber que modelam as práticas sociais e de educação perpetuando o racismo, que se legitima a partir do racismo epistêmico, que é a universalização e legitimação dos conhecimentos produzidos no mundo Ocidental. É na afirmação da inferioridade da cultura e conhecimentos produzidos fora do Ocidente que houve a educação excludente, bem como, a estruturação do racismo, também, nos processos educacionais.

O pensamento decolonial problematiza o centro dominante eurocêntrico para o conhecimento, propondo o pensar a partir de outros sujeitos, também portadores de cultura para que seja possível disseminar variadas visões de mundo. Walsh (2013) afirma que a dominação se faz sobre espaços e corpos a partir da atuação violenta pelas práticas coloniais e racistas.

Dessa forma, o movimento decolonial parte de novas possibilidades de resistir e existir a partir das histórias locais e perspectivas de seus sujeitos, distanciando-se da matriz dominante colonial imposta pela universalidade de saberes e cultura, valorizando a diversidade para que culturas não sejam invisibilizadas e nem civilizações condenadas à morte (WALSH, 2013).

Paim e Araújo (2021) afirmam que é necessário ofertar narrativas da história menos excludente para consolidar práticas sociais mais solidárias. Para tanto, é necessário decolonizar os saberes, decolonizar as relações sociais:

[...] entendemos que precisamos decolonizar o conhecimento científico escolar, decolonizar a escola, decolonizar o currículo, decolonizar as relações sociais, decolonizar as relações políticas, decolonizar as relações econômicas e decolonizar as relações afetivas atravessadas pelo território escolar, acadêmico e todo o tecido social. (PAIM; ARAÚJO, 2021, p.30).

Nota-se assim, que o pensamento decolonial é afirmador da interculturalidade e da diversidade para a construção de um ambiente de diálogo democrática e trocas culturais. A decolonialidade promove a interculturalidade pelas histórias dos povos subalternados pelo colonialismo, ampliando seu espaço pelas suas histórias de resistência e afirmação cultural para a construção identitária.

Estratégias de combate à violência escolar

As ações preventivas têm como objetivo a redução do envolvimento dos jovens em eventos traumáticos que deixam sequelas, não somente em suas vidas, como também, de suas famílias e sociedade. As atividades são realizadas no âmbito da orientação educacional preventiva por meio de programas entregues às escolas participantes do projeto.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal criou a cartilha *Convivência Escolar e Cultura da Paz* (SEEDF, 2022). objetivando a capacitação de professores, gestores e demais profissionais da educação para a compreensão dos pressupostos de uma educação que se pautem nos princípios dos Direitos Humanos e conheça as violências que ocorrem no ambiente escolar e as formas de construir um ambiente de gestão democrática participativa para garantir o acesso aos direitos fundamentais.

A primeira parte da cartilha aborda os pressupostos legais dos Direitos Humanos, considerando a ética, a justiça, a diversidade, a paz e a cultura da paz, o conflito, a não-violência, as competências emocionais, a empatia e a participação estudantil. A cartilha aborda as diferenças inseridas no contexto escolar, a exemplo descreve a situação dos educandos em situação de rua, os educandos imigrantes/refugiados, os educandos que estão cumprindo medidas socioeducativas, os educandos em acolhimento institucional, os educandos indígenas, os educandos ciganos, quilombolas, estudantes LGBT, educandos com deficiências, em situação de itinerância, sujeitos do campo e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA (SEEDF, 2022).

Ainda define os tipos de violência, sendo essas, estrutural, interpessoal, simbólica e a violência doméstica. A violência pode ser física, sexual, psicológica ou institucional (SEEDF, 2022). Qualquer tipo de violência infere os direitos da criança e do adolescente. Segue conceituando os tipos de infrações e violências que podem ocorrer contra a criança e o adolescente, bem como, os instrumentos legais protetivos.

A segunda parte da cartilha é dedicada a conceitualização da cultura da paz no ambiente escolar apresentando estratégias pedagógicas para que o docente estimule o processo de aprendizagem junto aos temas de convivência humana, tendo na comunicação e mediação de conflito uma práxis para aprender a conviver com as diferenças. A cartilha, também, enfatiza a importância da prática da Comunicação Não-Violenta (CNV). A Comunicação Não-Violenta (CNV) é uma técnica de comunicação baseada na compaixão e empatia entre as partes, desenvolvida por Marshall Rosenberg (1934-2015), que defende a utilização da comunicação por meio de uma linguagem pacífica, oferecendo a possibilidade de compreensão de conflitos sob nova

perspectiva, independentemente da natureza ou gravidade do conflito, com a proposta de encontrar soluções pacíficas e transformadoras, com efeito prático na vida real (FERREIRA, 2017).

O processo da CNV se baseia na intenção de agir visando o bem-estar próprio e o bem-estar do outro, com compaixão e doação, colocando boa vontade em tudo que se faz, doando-se com alegria e buscando apenas a alegria e satisfação pessoal como recompensa, afastando-se da culpa, vergonha, medo de punição e crueldade, geralmente envolvidos nas relações humanas (PELIZZOLI, 2012).

Segue discorrendo sobre planos de prevenção para a boa convivência escolar e planos emergenciais em caso de violência. Apesar de positiva, as ações da SEEDF (2022) não atingem o âmago da questão, tratando-se da violência escolar, de forma que é necessário atuar pela decolonialidade do processo escolar, para que, haja a real valorização das diferenças e atuação pela interculturalidade que poderá conduzir os diferentes grupos que se inserem no ambiente escolar, a conviver por uma cultura de paz.

Apoiando-se nos escritos do filósofo Rousseau, Luft (2016) afirma-se que a primeira educação que o homem recebe é a mais importante, pois irá influenciar positiva ou negativamente em sua formação. A indisciplina, primeiramente revidada com ações punitivas corporais, foi ressignificada a partir do Século XIX pela compreensão da inclusão de uma nova classe de educandos em ambiente escolar – “o aluno que sai da fábrica e vai para a escola”. Dessa forma, houve nova percepção da indocibilidade em sala de aula, se criando uma nova categoria de indisciplinados, os infratores.

Luft (2016) revela que há silenciamento de docentes e gestores quanto a infância e juventude indóceles e uma progressiva exclusão dos indisciplinados do ambiente escolar, bem como, uma massiva construção de uma imagem do jovem infrator pela mídia por meio do fenômeno *bullying*. Atenta, ainda, que quanto mais excluídos do meio escolar por sua indocibilidade mais expostos estarão à vulnerabilidade social.

É dever do professor lutar contra o preconceito e discriminação de qualquer natureza, estabelecendo diretrizes por uma prática reflexiva na construção de valores e comportamentos que viabilizem um ambiente democrático de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000).

São diversas situações alvo de *bullying*, de forma que o docente deve estabelecer uma relação interpessoal com os educandos por meio da aquisição de conhecimento cultural da comunidade a qual a escola se insere. Com isso, é capaz de promover debates reflexivos periodicamente, utilizando fontes diversas como aporte para instigar a participação ativa da turma e abordar diversas questões que fazem parte do cotidiano escolar

e diferenças inseridas na sala de aula, que devem ser valorizadas e respeitadas.

O livro didático ao ser amplamente utilizado, pode promover a expansão de estereótipos preconceituosos, sem a intenção do professor, pois o livro didático de modo geral, apresenta de forma caricata ou estereotipada segmentos sociais fragilizados e estigmatizados como indígenas, mulheres, negros, deficientes, trabalhadores, entre outros. Os segmentos sociais citados foram vitimados pela escravidão, racismo, preconceito e machismo durante anos, e esses preceitos não devem estar reforçados nos livros didáticos. Abramovay e Castro (2006) explicam que as crianças negras, ao lerem o livro didático, e se depararem com a imagem estereotipada de um negro pobre ou morador de rua, sempre na condição de excluído, começa a se excluir e deixa de se aceitar, podendo causar-lhes enorme prejuízo moral e emocional, e no desenvolvimento de suas experiências sociais:

Quantos grupos subalternizados foram apagados dos livros de História acadêmicos e escolares, quantas histórias e memórias contra-hegemônicas foram marginalizadas de nosso discurso historiográfico oficial e/ou escolarizado? A quem dizem respeito tais memórias e histórias silenciadas? A quem interessa silenciá-las? Por que não narrá-las? Quantas assimetrias epistemológicas os grupos indígenas e afrodescendentes sofreram e sofrem quando suas histórias e memórias são relatadas apenas de forma complementar ou em anexos aos capítulos dos livros didáticos que tratam de escravização e do epistemicídio de indígenas na América Latina pré-colonial? Onde estão ancoradas as memórias dos povos indígenas hoje em dia? Por que na história da luta pela terra nos livros de História do Brasil pouco se constrói a partir dos indígenas e de suas resistências, assim como dos camponeses? Por que os heróis negros ou indígenas ainda causam estranhamento à maioria dos brasileiros? Por que até hoje a maioria da população brasileira que estudou história nos bancos escolares não se envolve nas lutas e resistências indígenas enxergando-os como os primeiros donos das terras tupiniquins? (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 17-8).

A sugestão estratégica para o combate do racismo contra negros é a valorização e o conhecimento da cultura afro-brasileira em intencionalidade de discriminação positiva, para que os educandos possam interagir com aspectos culturais da cultura negra, bem como indígena, criando a empatia e admiração necessária para que haja respeito e igualdade nas relações sociais e escolares. Dessa forma, visitas à Museus Virtuais, encontros artísticos com músicas, danças e literatura afro-brasileira, auxiliam para que haja o desenvolvimento emocional e social de uma educação decolonial:

A síntese cultural trata-se de um processo dialógico, dialético, de empoderamento, de conscientização e de transformação social. Nela, a investigação funde-se com a ação, em uma

dinâmica que organiza o saber para construir um novo a partir de um olhar no passado. Não em qualquer passado, mas naquele que se perpetua no presente, que é atual, sendo, entretanto, encoberto pelas narrativas do norte global, mas que informa a cultura e a história verdadeira do povo oprimido. Garante-se, assim, um olhar realista sobre os efeitos da colonialidade do poder (RAPOSO; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 234).

Já outro público que, também, sofre muita discriminação no ambiente escolar são os homossexuais. É interessante que o docente trabalhe os princípios prescritos na *Declaração dos Direitos Humanos* e na *Constituição Federativa do Brasil* para que os alunos compreendam que, legalmente, todos são iguais e com dignidade que deve ser preservada (BRASIL, 2022). As ações da SEEDF (2022) enfatizam a necessidade de que sejam compreendidas as consequências dos atos de discriminação e violência contra as pessoas homossexuais, para que não tem que um ato, por vezes, considerado como brincadeira, pode impactar em sofrimento por toda a vida da vítima, bem como, comprometer o futuro do jovem que praticou o ato de violência “por diversão”, já que pode ser punido com a privação de sua liberdade.

Porém, somente ações de conscientização não são suficientes, é necessário construir uma proposta de currículo decolonial, que como explicam Paim e Araújo é o planejamento que se desvincula do epicentro europeu do saber e se aproxima das diversas realidades inseridas no contexto escolar: “[...] é necessário nos despirmos do colonizador que habita em nós a cada dia e para isso, temos que praticar, vivenciar, sentir e pensar o que vários decoloniais chamam de vigilância epistemológica nas nossas práticas, não só nos nossos saberes” (2021, p.26).

Nota-se que a decolonialidade amplia as formas de interpretar e sentir o mundo, promovendo a empatia diante do sofrimento alheio. Esse processo impacta em maior solidariedade entre os sujeitos a partir da educação decolonial crítica, que expõe as injustiças da colonialidade, dando visibilidade aos povos afetados. Almeida (2019) defende que a pedagogia decolonial é garantidora da democratização escolar, libertando os grupos das relações de superioridade/inferioridade. É necessário, assim, para efetivar o combate à violência nas escolas, a decolonização do ser e do saber para visibilizar a autonomia e cultura dos povos, refletindo nas relações sociais e na afetividade étnico-racial.

Considerações finais

A violência escolar é um problema que ameaça a permanência do educando e a qualidade do ensino ofertado pela Instituição, pois restringe o acesso ao direito fundamental a educação. Os docentes, ainda, têm dificuldades para lidar com as infâncias indóceis, os marginalizando e aumentando o abismo das desigualdades e vulnerabilidade social. No Distrito Federal, os casos de violência escolar estão se tornando cada vez mais frequentes e graves, fato que fez com que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal elaborasse uma cartilha para capacitar os profissionais da educação nas medidas preventivas e emergenciais diante da violência escolar.

Apesar de ser uma iniciativa positiva, a cartilha de orientação elaborada pela SEEDF é apenas um instrumento emergencial para combater os problemas de violência nas escolas, mas precisa ser superada a partir da compreensão acerca da cultura, da formação de identidade e da colonização que ocorre invisibilizando minorias e gerando desigualdades e injustiças sociais.

Nota-se que gradativamente a educação está transformando-se com as novas demandas de reparo às injustiças históricas, por uma nação mais justa, pautada pelos princípios dos Direitos Humanos, porém, ainda, se faz necessária a superação de inúmeras barreiras para a efetivação da prática pedagógica inclusiva nas escolas brasileiras, começando pela capacitação docente para a educação étnico-racial e a conscientização de que a discriminação, também, se revela pela omissão e consentimento de apelidos, brincadeiras e outros tipos de *bullying* que podem minar a formação identitária do educando e sua dignidade como ser-humano.

Mais do que ações preventivas e em respostas as violências ocorridas, a pedagogia decolonial contribui para a libertação dos sujeitos, por meio da desestruturação da relação entre dominantes e dominados, valorizando os saberes culturais e a identidade de cada povo. A pedagogia decolonial tem potencial para construir um ambiente intercultural, em que haja a empatia pela história de cada povo, solidariedade e maior afetividade, fatores que podem contribuir para que haja a redução da violência em ambiente escolar.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações Raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO/INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- AQUINO, Júlio. *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Sumus, 1996.
- BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo.* Petrópolis, Vozes, 2010.

- CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **As marcas da violência:** registros, estratégias e próximos passos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L6FC-Wr33iY>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación*. **Revista latino-americana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1, (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- CORREIO BRAZILIENSE. **No Centro de Ensino Fundamental (CEF) 2, duas meninas saíram no tapa. Em outro vídeo, um menino foi espancado por um grupo de estudantes da escola.** Disponível em <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2022/03/4995560-videos-mostram-novas-agressoes-entre-estudantes-de-escolas-do-df.html> (acesso em: 06/08/2022).
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- CUTIM, Francisco Ferreira. A família e a indisciplina escolar: um estudo bibliográfico. **Revista RIT Inovação Tecnológica**, vol. 11, n. 2, p. 111-120, 2021.
- DURKHEIM, Emile. **Lês Règles de la méthode sociologique**. Paris: PUF, 1983.
- FERREIRA, Allan. **A comunicação não-violenta em ambientes de trabalho**. Gestão de pessoas-Unisul Virtual, 2017.
- FURTADO, Jose Henrique de Lacerda. O termo cultura em perspectiva histórica: aspectos polissêmicos e sociais. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, 2020.
- GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sobre a cultura**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.15-41, julho-setembro 2014.
- HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; SILVA, Josue (orgs.). **Cultura e identidade:** subjetividades e minorias sociais. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018.
- LUFT, Sibila. Representações sociais da infância indócil: análise nos registros dos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 103 – 114, mai/ago 2016.
- MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. In: **The Yale Review**, XVII, n.4, 1982, p. 499-512. Tradução de 2009.
- MORENO, Rosangela Carilo. Resenha – A identidade cultural na pós-modernidade. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.2, p145-149, jun. 2000.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Ética, estética e psicopedagogia no ensino da literatura infantil: a circulação do pensamento do uruguaio Jesualdo Sosa no Brasil do século XX. **Historia de la Educación**, Anuario SAHE, Vol. 15 – Nº 1 – 2014, pp. 29-44.
- PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, ano XX, n. 1, 2021, p. 16-33.
- PARRAT-DYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PELLIZZOLI, Marcelo L. **Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV)** - reflexões sobre fundamentos e método. Universidade Federal do Pernambuco, 2012.
- PERRENOUD, Phillipe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINTO, Suely Lima de Assis. A cultura e as diferentes concepções apreendidas nas determinações históricas. **Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, v. 1, n.3, jan/jul, 2007.
- QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZADE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Masp Afterall, n.3, 2019.
- RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, v.16, 2021.

- SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações Afirmativas e Igualdade Racial**: A Contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Loyola, 2005.
- SANTOS, Nadia Faria. **Silêncio, docência e práticas educativas**: desafios, perspectivas e estratégias para uma educação antirracista. Anais do I CINTEDI, 3 dez. 2014.
- SANTOS, Humberto Côrrea dos. A indisciplina na escola: causas, prevenções e enfrentamento. **Estação Científica** - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016.
- SANTOS, Rosane Barreto Ramos. QUEIROZ, Paulo Pires. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021.
- SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.
- SUMMER, William Graham. **Folkways**: A study of the sociological importance of usage, manners, customs, mores, and morals, 1906.
- VAZ S. J., Henrique de Lima. **Cultura e universidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1966.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Ecuador: Abya-Yala, 2013.
- ZOTTO, Sylmara. B. D. **Palestra proferida no IV Fórum de Combate às Violências do Estado de São Paulo** – São Paulo –, dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TAG-V-IF5y0> (Acesso em: 06 ago. 2022).