

ENSINO E PRÁTICAS DIALÓGICAS

**Possibilidades prático-reflexivas no Ensino
Médio Integrado para uma cultura de paz**

**Francisco Ernande Arcanjo Silva
Nilson Vieira Pinto**

ENSINO E PRÁXIS DIALÓGICA

**Possibilidades prático-reflexivas no Ensino
Médio Integrado para uma cultura de paz**

**Francisco Ernande Arcanjo Silva
Nilson Vieira Pinto**

Ensino E Práxis Dialógica: Possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio
Integrado para uma cultura de paz

I EDIÇÃO

AUTORES

Francisco Ernande Arcanjo Silva
Nilson Vieira Pinto

ENSINO E PRÁXIS DIALÓGICA: POSSIBILIDADES PRÁTICO-REFLEXIVAS
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA UMA CULTURA DE PAZ



Copyright © Editora Humanize
Todos os direitos reservados

Autores

Francisco Ernande Arcanjo Silva
Nilson Vieira Pinto

Capista

Caroline Taiane Santos da Silva

Diagramação e Editoração

Naiara Paula Ferreira Oliveira
Luis Filipe Oliveira Duran

Publicação

Editora Humanize

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Editora Humanize, BA, Salvador)**

Silva, Francisco Ernande Arcanjo, Pinto, Nilson Vieira.

ENSINO E PRÁXIS DIALÓGICA: Possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz/ BA: Editora Humanize, 2025

1 livro digital; p. 100; ed. I; il.

ISBN: 978-65-5255-094-1

CDU 370

1. Ensino 2. Integrado 3. Práxis
I. Título



SOBRE OS AUTORES

Francisco Ernande Arcanjo Silva é graduado em Serviço Social e licenciado em História. Atualmente, é acadêmico em Letras - Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Possui especializações em Ensino de Ciências Humanas (IFCE), Paulo Freire e Educação Libertadora (CENSUPEG), Educação a Distância 4.0 (FAEL), Direitos Humanos (FOCUS), Neurociências do Comportamento (Intervale) e Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (Faculdade Iguazu).



Nilson Vieira Pinto é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Fortaleza. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFCE), do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (ProEF/IFCE) e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/IFCE). É graduado em Educação Física e pós-doutor em Saúde Coletiva. Líder/pesquisador do Grupo de Pesquisa: Corpo, Trabalho e Educação - Núcleo de Estudos Interdisciplinares (IFCE/CNPq).



Apresentação

Pretendemos, por meio deste e-book, apresentar uma proposta de prática pedagógica à luz da práxis dialógica freireana para a promoção de uma cultura de paz no espaço escolar, especialmente onde desenvolve-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Refere-se a um produto educacional produzido durante o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFCE), o qual compartilha as experiências teóricas e práticas da ação dialógico-científica, genuinamente nos moldes da pedagogia freiriana, com alunos do Ensino Médio Integrado em associação a nossa experiência no trabalho de educação popular com adolescentes e jovens .

Os Institutos Federais acolhem um grande contingente populacional de adolescentes e jovens, sobretudo, no Ensino Médio Integrado, os quais, em sua maioria, vivem em condições de grande vulnerabilidade, sobretudo, nas diferentes formas de violências tanto dentro da escola, quanto fora. Por isto, torna-se imperativo criarmos espaços de reflexão em torno desses dilemas supracitados e pensar caminhos de cultura de paz, onde os oprimidos e oprimidas sejam os agentes de transformação.

A sala de aula é um espaço privilegiado de convivência e reflexão para a produção de novos saberes e, dentro de um processo de formação dialógica, pode ajudar os alunos e as alunas a um compromisso ético-político em defesa da justiça e dos direitos sociais, fatores necessários à promoção da paz. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) nos mostrou que 6.328 pessoas só em 2023 foram vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil, dentre as quais 78% foram de pessoas negras.

Também, no mesmo período, ocorreram 1.467 feminicídios dentre 3.930 homicídios contra mulheres. Neste meio, a população infanto-juvenil tem sido afetada significativamente. Além disso, no Ceará 10.560 adolescentes na idade entre 10 e 19 anos foram assassinados entre

2000 e 2019. Frente a esta realidade, as escolas têm sido impactadas profundamente. Certamente os institutos federais não estão isentos, pois, neles, têm ocorrido um aumento de violências físicas, virtuais e psicológicas, ofensas verbais, discriminação racial e sexual (Carvalho, 2021).

Portanto, este produto educacional foi elaborado como uma resposta às questões supracitadas, a fim de subsidiar a gestão escolar, professores e outros educadores e educadoras, no âmbito da educação formal, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com os princípios da práxis dialógica pensada por Paulo Freire.

A Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida nos Institutos Federais, quando pensada sob a perspectiva de uma formação integral, politécnica e onilateral, além da dimensão ontológica e epistemológica, tem como um dos seus fundamentos a práxis (Oliveira; Frigotto, 2021).

Assim, concorda, pois, com o modelo da educação humanístico-libertadora sistematizado por Paulo Freire. Por isto, as propostas prático-reflexivas apresentadas neste material poderão ser um farol para iluminar a educação escolar da EPT e de outras categorias educacionais diante dos desafios de violência que vitimizam principalmente indivíduos e populações juvenis em condição de opressões de gênero, étnico-racial, sexual e de classe.

Por fim, entregamos este subsídio pedagógico esperando mudanças efetivas para a superação das violências, bem como para ser pensarmos, a partir do chão da escola, caminhos de justiça social e cultura de paz.

Sumário

1 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS	9
Violência Social: Uma Reflexão À Luz Da Filosofia Da Práxis	9
Paz E Resistência Popular: Uma Abordagem Histórico- Conceitual.....	13
Educação Para A Paz E Violência Escolar: Perspectivas E Desafios No Ensino Médio	22
Paulo Freire E Práxis Dialógica: Uma Proposta À Educação	35
Ensino E Práxis Dialógica: Possibilidades Prático-Reflexivas No Ensino Médio Integrado Para Uma Cultura De Paz.	47
2 VOZES DA SALA DE AULA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO	55
Investigação Dialógica: Mapeando Sentidos No Chão Escolar	55
Planejando O Caminho: Escolha Do Conteúdo Formativo	58
Problematização E Práxis Dialógica: Vozes Da Sala De Aula	62
3 DIALÉTICA DO ENCONTRO: SENTIDOS E PROPOSTAS PARA A PRÁXIS FREIREANA...67	
Formação Continuada Dos Profissionais Da Educação: Pressupostos Principiológicos	67
Espaços De Escuta E Participação Estudantil Como Exigências Ético-Políticas À Dialogicidade.....	72
Políticas Internas De Prevenção E Enfrentamento Da Violência	77
Um Guia Didático-Metodológico Para A Construção De	81
Avaliação Participativa-Dialógica	87
4 REFERÊNCIAS.....	94

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

VIOLÊNCIA SOCIAL: UMA REFLEXÃO À LUZ DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A violência, como condição do ser humano, é uma forma necessária à transformação da matéria (Vásquez, 1977). Isto ocorre a partir do interesse objetivado em transformar essa matéria para dar-lhe uma nova forma. Neste sentido, a violência, de modo geral, é compreendida como uma dimensão imprescindível à sociedade, uma vez que, por meio dela, decorrem as transformações objetivadas.

Assim, por exemplo, um indivíduo ao cortar uma árvore para produzir o cabo de um machado, desenvolve o que podemos chamar de práxis, visto que o processo de construção do machado constitui-se como uma ação imbuída de um conhecimento teleológico. Isto só é possível, porque ocorre alteração interna da matéria pela força externa, gerando um novo produto para a satisfação do agente. Este processo de mudança é mais evidente quando nos referimos à relação sujeito-objeto, porque dar-se com a ação objetivada de um ou mais sujeitos sobre a matéria a fim de alterá-la.

No entanto, quando o próprio ser humano tende a ser alvo, a questão torna-se mais complexa, porque não se trata de um elemento natural, um objeto controlável ou apenas um “corpo vivo”.

Esses homens são seres dotados de corpo, homens de "carne e osso", como diria Unamuno. Mas as ações humanas que se exercem sobre eles não se dirigem tanto ao que têm de seres corpóreos, físicos. e sim a seu ser social; ou seja, a sua condição de sujeitos de determinadas relações sociais, econômicas, políticas, que se encarnam e cristalizam em certas instituições; instituições e relações que não existem, portanto, à margem dos indivíduos concretos (Vásquez, 1977, p. 379).

Uma das questões que diferenciam o ser humano dos outros animais é associabilidade, onde não só o corpo é composto, mas também, seus valores comportamentais e culturais, subjetividades, crenças etc. Por

isto, a violência contra o corpo humano não se foca apenas na dimensão física, mas na sua condição do ser social, o que implica, também, considerar as interações interpessoais e instituições no escopo das macroestruturas que formam a sociedade.

Portanto, para entendermos a questão da violência social precisamos considerar o contexto multifacetado em que ela se manifesta e se desenvolve sem negarmos as questões mais localizadas e específicas das individualidades, ao mesmo tempo, sem perdermos de vista os problemas que circundam a sociedade na sua totalidade. Por exemplo, um jovem que sofre violência por motivo de preconceito racial no ambiente escolar é afetado por um processo histórico de escravidão e colonização.

A relação social em que se desenvolve a violência, tendo o ser humano como alvo e agente, constitui-se por diferentes razões, seja por um descontrole emocional no trânsito ou por disputas territoriais ao ponto de gerar uma guerra. É certo que se trata de uma produção social com causas e efeitos, cujos impactos não podemos mensurar qualitativa e quantitativamente. Quando por exemplo, não conseguimos mensurar o quanto um adolescente é afetado por ter sofrido abusos sexuais desde a infância.

Nesta trajetória, Guilherme, um dos jovens que realizou o atentado escolar que ficou conhecido como “Massacre de Suzano”, sofria abandono dos pais, era obcecado por jogos digitais de violência e foi vítima de bullying na escola (Mena, 2019). De toda forma, a violência, social tanto no nível individual, quanto no nível estrutural ao alterar ou destruir elementos socialmente constituídos, impacta, pois, os indivíduos e a sociedade sejam de forma coletiva, seja de forma individual.

A práxis social tende à destruição ou alteração de uma determinada estrutura social, constituída por certas relações e instituições sociais. Mas essa práxis social só pode ser levada a cabo atuando os homens como seres sociais, e se exerce, por sua vez, sobre outros homens que só existem em relação com os demais e como membros de uma comunidade, mas, por outro lado, como indivíduos dotados de uma consciência e de um corpo próprios (Vásquez, 1977, p. 379).

O processo de alteração ou destruição não acontece por si mesmo, pois há intervenção humana. E isto pode ocorrer por projetos individuais e coletivos antagônicos, por oposições de classes sociais, ideológicas etc. A colonização que se estruturou em senhores e escravizados, estabeleceu diferentes práticas de violências e contra violências. Os opressores queriam a manutenção da ordem escravista estabelecida, enquanto os oprimidos reagiam, organizando-se e desenvolvendo diferentes táticas de violência.

Recorreram, por isso, a diversificadas formas de resistência, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos. É dessa última forma de resistência social que iremos nos ocupar. Ela representa uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo. configura uma manifestação de luta de classe, para usarmos a expressão já universalmente reconhecida (Moura, 2021, p. 21).

Os “senhores” tinham leis favoráveis que legitimavam os castigos com finalidades distintas. Por exemplo, colocar sal ou limão nas feridas dos negros, objetivava deixar mais expostas as marcas, acentuando o poderio escravocrata; cortar uma das orelhas de negros “fujões” para servir de exemplo e temor aos que tentassem fugir. Porém, quanto mais os oprimidos eram violentados mais criavam formas de resistência.

De acordo com Vásquez (1977), a violência social busca atingir a consciência a partir da ação contra o corpo, cuja existência se faz necessária como meio a ser atingido quando o foco é a consciência coletiva ou individual. Os castigos cometidos contra os negros focavam em atingir a consciência tanto individual quanto coletiva, gerando, de imediato, dor e medo a vítima e comovendo, bem como, causando temor a coletividade, de modo que o poder estabelecido não venha a ser questionado ou ser alvo de rebeldia. Não em vão, foi estabelecido os castigos que poderiam ser efetivados em público e outros que poderiam ser realizados em particular.

O corpo humano não reage da mesma forma que um objeto natural quando afetado pela violência. Um animal irracional, embora possa atacar por defesa, seja da própria vida, da prole ou do espaço, não excede às suas condições naturais; já um ser humano, por sua vez, embora

possa reagir intuindo, também, defender a própria a vida, sua prole e espaço, é diferente, porque inseparavelmente é constituído de corpo-consciência.

Essa reação, a contra violência, numa sociedade em que a correlação de forças galgada nas lutas de classes implica em não considerar apenas as relações interpessoais. Na verdade, a violência social acontece interconectada no escopo das relações estruturais, institucionais e interpessoais.

A violência social, no âmbito da estrutura político-econômica, brota da contradição de classes em que há de um lado os opressores que precisam usar suas forças para a manutenção do status quo, enquanto, de outro lado, os oprimidos usam de estratégias para mudar a condição em que vivem.

Assim, para os dois lados, instalam-se as mais diferentes formas de violências. No campo das relações institucionais, a violência vigora sob as forças de poder que se instalam no seio do Estado, marcado por subjetividades, valores morais, leis internas etc.

PAZ E RESISTÊNCIA POPULAR: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL

Ao final do Período do Bronze e início do Período do Ferro, camponeses e agricultores se organizaram e pensaram uma sociedade de paz em oposição as cidades-estados e ao império egípcio. Posteriormente, Jesus e seu movimento, defende uma proposta de relações baseadas na justiça, solidariedade e esperança em oposição a Pax Romana; e mais adiante, no Brasil, no contexto do sistema escravocrata, surgem ideias e movimentos organizados a partir das comunidades quilombolas que ensaiam um modelo de sociedade de justiça e solidariedade, opondo-se a violência escravocrata.

Por último, depois de meados do século XX, surgem as Comunidades Eclesiais de Base, as quais, também, a partir de uma relação de fé e luta política, desenvolveram experiências de paz junto às classes populares, contrariando as violências de abuso clerical, patriarcal e de gênero (Boff, 1994). Tratando-se, a princípio, da expressão paz, percebemos que ela é polissêmica, devido a sua finalidade, concepção e desenvolvimento diante da complexidade das relações sociais, marcada por necessidades e diversidades humanas que se configuram dialeticamente no tempo e no espaço histórico.

Por exemplo, para uma determinada população indígena, a materialização de paz que se almeja difere de uma comunidade quilombola que fica situada em um mesmo município. Os Guaranis lutam pela “Terra Sem Males”, aludindo a uma vida em equilíbrio com a natureza e um lugar que se possa viver sem sofrimento e com alegria perpétua.

Já a paz “Quilombola” alude a uma forma de vida comunitária caracterizada por autonomia na organização social, economia sustentável e autossuficiente, bem como ter liberdade, resiliência e diversidade (Nascimento, 2021). Richmond (2023) ao procurar definir o termo paz reconhece como sendo uma tarefa complexa, diante das suas diferentes formas de interpretações e aplicações que variam conforme o tempo,

lugar e grupo social. Conforme o mesmo autor, duas concepções de paz foram denominadas por Galtung: paz negativa e paz positiva.

A primeira tem sido entendida como ausência de violência. Nesta perspectiva, ela nega as causas em nome de uma aparente harmonia diante do conflito, da guerra e de outras tensões geradas na sociedade. Por exemplo, ocorre em um acordo numa disputa conflitante, onde apenas um lado sai com vantagem. Neste caso, um aparente acordo ou “harmonia” pode ocultar tensões conflituosas, como as questões alusivas aos direitos humanos e valores éticos.

A segunda concepção de paz defende a ideia de resolução de conflito por consensos, por garantia de justiça social e efetivação dos direitos humanos. Esta enxerga a paz de forma mais abrangente, pois procura criar condições mais profundas e amplas em torno dos conflitos e das violências.

Ela relaciona-se com o bem-comum, implicando, por isto, na necessidade de justiça social e na efetivação de direitos humanos, de modo que as pessoas possam viver sem medo e com segurança. A expressão “Paz” é bastante antiga. Curiosamente a chamada Estela de Merneptá, encontrada em 1896, que tem uma inscrição hieroglífica datada do período do Faraó referido (1213-1203 a.C.) repete “paz” três vezes, aludindo a ideia de domínio e controle sobre povos vizinhos (Dias, 2005) por parte do Império Egípcio.

Posteriormente, entre o final do Período do Bronze e início do Período do Ferro, conforme pesquisas arqueológicas, nas regiões montanhosas de Canaã, comunidades de agricultores e nômades juntaram-se e procuraram desenvolver um modelo de sociedade marcado por solidariedade e justiça social, opondo-se aos ditames das cidades-estados e do Império Egípcio.

As tribos de Israel, com mentes e corpos marcados pelas estruturas opressoras cananeias e egípcias, visando eliminar as grandes desigualdades sociais que haviam sofrido, vão desenvolver seus laços de solidariedade e princípios éticos, procurando constituir sociedades sem concentração de

terras, de poder e de riqueza. As tribos viviam sem reis e eram formadas por associações de famílias nas quais deveriam predominar as relações de solidariedade, ajuda mútua e a justiça social, uma sociedade de defesa e promoção da vida para todos (Kaeffer, Frizzo, 2022).

Podemos perceber que no processo de resistência contra as violências, já no período supracitado, os grupos mais afetados buscavam alternativas para uma vida de paz. Portanto, não se trata apenas da busca de uma segurança pela arma e pela força contra outros grupos, mas pela tentativa de se implantar um modelo de sociedade justa, embora com todas as limitações históricas. Temos nestas experiências, as raízes judaico-cristãs de uma proposta de paz emancipadora.

Outras experiências e concepções de paz podem ser encontradas, por exemplo, na mitologia grega, onde Eirene, filha Zeus e Temis, era considerada a Deusa da Paz. Em uma estátua ela segura Plutos criança, o Deus da riqueza e da fartura. Na estátua esculpida pelo mestre Praxíteles, o menino procura acariciar o queixo da deusa, o que nos faz perceber a simbólica relação entre paz, riqueza e ternura (Ribeiro, 2016).

Também, por volta de 356 A.E.C, o orador Isócrates produziu o “Discurso Sobre a Paz”, um dos textos mais longos da Grécia Antiga sobre o tema. Diante das situações de guerra entre as cidades gregas, ele defendia a justiça como princípio teleológico e o princípio instrumental como utilidade. Assim, haveria a necessidade de um acordo moral entre as partes de modo que fosse respeitado. Logo, a justiça deveria acontecer como princípio de convivência pacífica.

Além disso, a paz possibilitaria as cidades conseguirem outros benefícios como segurança, bem-estar econômico e, certamente, ausência da guerra (Salatini, 2014).

Já, com o império romano, por sua vez, encontramos a preocupação em estabelecer a denominada “Pax Romana”, que estava alinhada a um projeto político-ideológico de estruturação do seu próprio domínio imperial. Esta proposta perdurou entre 27 a.C. a 180 d.C., o que o ajudou expandir e legitimar seu domínio junto a vários povos.

A estratégia consistia em garantir uma aparente segurança e tranquilidade dos povos para manter a sua exploração. No ano 9 a.C. Roma inaugurou o Altar da Paz Augusta no mesmo espaço dedicado ao Deus da guerra, Marte (Sérique, 2011). Durante a “Pax Romana” as populações mais empobrecidas, especialmente os camponeses, eram explorados em sua força de trabalho físico para manter, sobretudo, o exército.

Além disso, as mulheres eram violentadas sexualmente, havia imposição de símbolos em espaços culturais. Também, não poderia haver qualquer revolta individual e coletiva, o que implicaria em punições severas. Um exemplo salutar foi o domínio estendido à Palestina desde 65 a.C, quando o Império se apresentava como pacificador, impondo tributos pesados e contendo de forma violenta os movimentos populares que se revoltavam contra os dominadores diante da situação de exploração.

Poucos grupos eram favorecidos (Sérique, 2011). Nesse contexto de domínio romano surge Jesus com seu movimento popular, enquanto líder, posicionando-se ao lado dos marginalizados, apresentando uma proposta de paz deslocada de Roma sob uma perspectiva sociorreligiosa, denunciando as injustiças cometidas pelas elites. Por esta razão, acabou por ser condenado à morte pela elite local, com o consentimento de Roma.

A proposta de paz apresentada por Jesus o leva a ser condenado por uma das piores formas de violência já inventada na história: crucificação.

Em muitos casos, a morte do executado só ocorria dias após ser colocado na cruz, diante do olhar de transeuntes. O corpo passava por um misto de sufocamento, perda de sangue, desidratação, falência de diversos órgãos, entre outros problemas. Jesus, o homem que transformou o mundo com uma mensagem de paz, foi um dos muitos que morreram na cruz, um castigo cujas origens remontam a séculos (Rodriguez, 2023).

Jesus tivera herdado uma experiência de fé judaica assentada numa teologia de práxis libertária assumida por um movimento profético que se opôs aos abusos das monarquias. Ele, consciente da realidade social injusta de sua época, que era estruturada entre oprimidos e opressores, apresenta aos desfavorecidos uma proposta utópica de paz a partir de um compromisso ético-político.

Assim, os oprimidos e oprimidas tornam-se agentes preferidos na construção desta proposta denominada de Reino de Deus. Jesus, portanto, através de uma pedagogia dialógica, apresentou novos valores humanísticos e radicais em defesa da vida, sob o princípio do amor, da não violência, da alteridade e da resiliência.

A forma e o conteúdo de sua linguagem partiam das condições de opressões impostas pelo poderio teocrático local e pelo império romano, sinalizando caminhos de esperança e de fé preferencialmente para os mais pobres e vulneráveis, como os leprosos, mulheres e crianças.

Mais adiante, na formação do povo brasileiro, desde o século XVI, diante das situações de violências e opressões, indivíduos e grupos oprimidos desenvolveram formas de paz como resistência. “Os quilombolas viviam em paz, numa espécie de fraternidade racial. Havia nos quilombos uma população heterogênea, de que participavam em maioria os negros, mas que contava também mulatos e índios” (Carneiro, 1958, p. 19).

No caso dos indígenas e negros/negras escravizadas realizaram não apenas atos de revoltas, como também, estilos criativos de sobrevivência nos processos de relações interpessoais e na visão de mundo expressa por práticas culturais de inclusão e respeito à diversidade e natureza.

Quando os colonizadores chegaram nas terras brasileiras trouxeram, junto, a catequese da Igreja Católica para legitimar seus interesses, utilizando de diferentes formas de violência em nome de Jesus. Primeiro, contra os indígenas, exterminando e negando suas identidades culturais e organizações sociopolíticas e expropriando-se das riquezas naturais.

Depois, contra os africanos trazidos como escravos (Souza, 2020). Diante das opressões impostas pelos colonizadores, os indígenas Guaranis desenvolveram o mito da “Terra Sem Mal” como um lugar oposto ao que estavam vivendo. Seria um lugar sem violência, e sim de harmonia. Além disso, os apresentaram em oposição à lógica política e econômica dos colonizadores, sendo uma forma de conceber a realidade social como o “bem viver”, cuja concepção liga-se a uma vida em harmonia com a natureza e com os outros (Dalla, 2019).

Também, podemos destacar a experiência dos quilombos, onde desenvolveu-se um sistema de convivência solidária, cujas experiências foram relegadas pelos estudos históricos em comparação à visibilidades dadas às revoltas. Os registros oficiais destacam os quilombos em disputas com a ordem. No entanto, eles desenvolveram um jeito feliz de se organizar:

Pensamos que, pela duração no tempo e pela expansão no espaço geográfico, o quilombo é um momento histórico brasileiro de longa duração, e isso graças a esse espaço de tempo que chamamos de paz, embora muitas vezes ela não surja na literatura existente. Creio que se o escravo negro brasileiro tivesse podido deixar um relato escrito, com certeza teríamos mais fontes da paz quilombola do que da guerra. (Nascimento, 2021, p. 128-132).

A forma de organização dos quilombos denominada por Beatriz Nascimento de “Paz Quilombola” (Nascimento, 2021) constituía, por si, numa ameaça à lógica do poderio escravocrata em razão de assentar-se numa autonomia produtiva no interior das comunidades, por mais que houvesse resquícios coloniais. Também, a solidariedade interna, com outros grupos sociais, vizinhos e a diversidade cultural, são características marcantes da organização dos quilombos até os dias atuais.

Mesmo tendo uma preocupação com a segurança, formando, por isto, uma força militar para a sua autodefesa, era basilar construir um sistema de organização oposto à lógica de dominação escravocrata. Neste sentido, os quilombos no Brasil, seguindo os modelos de quilombos africanos, buscavam a superação de barreiras culturais de modo que

pudessem acolher as pessoas em condição de opressão, como negros, brancos, indígenas e não indígenas, como fazem até os dias atuais (Munanga, 1996).

De modo geral, as concepções e experiências de paz desenvolvidas pelos oprimidos e oprimidas na história foram relegadas pela historiografia oficial, bem como pelas próprias pesquisas acadêmicas quando comparadas com o interesse acerca das revoltas geradas pelos coletivos.

No pós-guerra, Século XX, dado a preocupação das grandes potências mundiais em sanar as feridas geradas pelas violências catastróficas, houve uma preocupação, especialmente de países como EUA, em dar respostas de paz nos moldes liberais em detrimento de resoluções estruturais. Oposto a uma paz liberal, desenvolve-se novas concepções que questionam a paz defendida pelas grandes potências.

Por exemplo, Richmond (2021) nos fala sobre a concepção de “Paz Libertadora”, a qual tem sido negada pelas relações internacionais por ela preocupar-se com as questões estruturais, com os interesses dos grupos oprimidos e com a defesa da justiça social, tanto coletiva, quanto individual.

A proposta de uma paz libertadora assentada, especialmente, na realidade latino-americana não apenas se opõe aos ditames do poderio global e local, como também, pensa modelos de bem viver junto aos povos vitimados pelas diferentes formas de violências, especialmente pelo racismo desde a gênese do colonialismo contra os indígenas e negros.

No Brasil, no contexto da Ditadura Militar, entre a década de 60 e 70 do Século XX, as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) fizeram germinar uma experiência de paz libertadora, mesmo diante de um contexto de perseguição e violência ditatorial, a partir de vivências solidárias e práticas religiosas conectadas com as lutas políticas.

As comunidades eram formadas por pessoas empobrecidas, como sem-terra, operários explorados, pequenos agricultores e pescadores, dentre outros, que encontravam nos espaços coletivos esperança, alegrias e

solidariedades, defendendo uma igreja aberta, sem hierarquias de poder, através de celebrações inclusivas, inculturando valores regionais, como por exemplo, colocando nas celebrações as comidas locais como hóstias e as ferramentas de trabalho como símbolos de reflexão (Beto, 1981).

Também, eram criadas cooperativas, multidões de construção de casas, hortas e outras experiências sempre de forma coletiva, fazendo, portanto, germinar sementes de outro modelo de sociedade que foi sistematizado pela Teologia da libertação, sendo até hoje objetivo de muitas pesquisas acadêmica (Pamplona; Mendes, 2020).

A partir do uso do método ver-julgar-agir-celebrar as CEBS desenvolveram uma educação popular que dialogava com a realidade latino-americana, denunciando todas as formas de violências geradas pelas desigualdades sociais e econômicas, bem como rompendo com as relações de violência étnico-racial, sexual e de gênero, produzindo formas de bem viver. As CEBS passaram a desenvolver uma formação humana inspirada na pedagogia freireana e na Teologia da Libertação. Estas duas concepções orientaram a formação de importantes movimentos pedagógicos no campo popular e escolar nos anos 60 e 70.

Destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB), Juventude Universitária Católica (JUC) e Juventude Estudantil Católica (JEC) e o Movimento Paulo Freire, o qual, embora tendo sua autonomia, foi influenciado significativamente pela ideia da “Opção preferencial pelos pobres” assumida por todos estes grupos, inclusive nos espaços da educação informal e formal. Sobre isto nos diz Saviani:

Essa perspectiva se fez presente em grupos católicos derivados de organismos integrantes da Ação Católica, com destaque para a JUC e JEC que se lançaram em programas de educação popular, em especial a alfabetização de adultos. Mas chegou a afetar também certos colégios tradicionais, particularmente os de congregações religiosas femininas, dos quais algumas freiras dirigentes se sentiram compelidas à coerência com a “opção preferencial pelos pobres”, o que as levou a deixar o conforto de suas congregações e de seus prósperos colégios para viverem em comunidades de trabalhadores no campo ou nas periferias urbanas onde

desenvolveriam trabalho educativo e de evangelização tendo em vista o objetivo de somar esforços para libertar o povo da opressão a que estava submetido na sociedade capitalista (Saviani, 2021, p. 339).

Efetivamente, a práxis libertária foi assumida pelos movimentos sociais voltados à educação nos espaços formais e informais à luz da “Opção Preferencial pelos Pobres”, que se inspiravam em um Jesus histórico e revolucionário, produzindo, assim, a chamada Teologia da Libertação e, conseqüente, influenciou com profundidade a Pedagogia do Oprimido que foi sistematizada por Paulo Freire. “Poderíamos mesmo considerar que a Pedagogia Libertadora de Freire é o correlato, em educação, da “teologia da libertação” (Saviani, 2021, p. 333).

Desta forma, evidenciam-se algumas características desses movimentos populares associadas à pedagogia freireana como: uma práxis emancipatória, onde as reflexões em torno da realidade instigam mudanças; consciência sociopolítica desenvolvida por uma formação alicerçada na realidade local; empobrecidos como protagonistas de modo que sejam capazes de lutar pela sua própria emancipação; sociedade justa, fraterna e igualitária, já sendo ensaiadas no cotidiano por meio das conquistas.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO

Abordagens sobre Educação para a Paz, conforme Guimarães (2011), começam antes do Século XX. Segundo o autor, por exemplo, podemos encontrar resquícios em Comenius e Rosseau. De toda forma, só a partir do século referido, há uma definição da paz como proposta pedagógica, embora dando-se sob diferentes perspectivas de métodos, conteúdos e objetivos em diferentes tempos para responder aos muitos dilemas de violência que surgem historicamente na sociedade, como, por exemplo, as guerras mundiais.

Guimarães (2011) aborda nove tradições de Educação para a Paz. A primeira desenvolveu-se com a Escola Nova após o contexto da Primeira Guerra Mundial. Em 1917 ocorreu um congresso com o tema “A Paz pela Escola”, tendo o intuito de discutir e refletir sobre o papel da escola na promoção da paz. Dentre as discussões, destacaram-se o militarismo e o comportamento do indivíduo (como a tolerância, diante das violências).

No Brasil, esta tendência pedagógica prevaleceu na Educação formal brasileira entre 1947 e 1961. Após a Segunda Guerra Mundial e instalação da Guerra Fria, aflorou um interesse internacional pela paz, especialmente por parte das grandes potências. Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e, um ano depois, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as quais passaram a assumir ideias de paz centradas, sobretudo, no indivíduo.

A própria constituição da Unesco, com seu célebre preâmbulo, enuncia essa preocupação, a da educação para a paz, ao mesmo tempo que apresenta, de forma embrionária, os elementos que vão caracterizar essa tradição, como, por exemplo, a convicção de que as mentes humanas constituem o lugar privilegiado de erguer “as defesas da paz”, a percepção de que a incompreensão entre os povos e a desconfiança entre as nações está na raiz das guerras, ou a consciência da necessidade de fundar a paz num núcleo intelectual e moral (Guimarães, 2011, p.48).

Só depois, década de 90, a Unesco delineou o seu programa de Cultura de Paz, pontuando dimensões como respeito às culturas, solidariedade e cooperação internacional. No entanto, podemos perceber que sua base político-ideológica de paz não escapa das ideias liberais, influenciando, portanto, as práticas pedagógicas. A citação supracitada evidenciou uma preocupação pela “mente humana” e por valores morais individuais.

Após a Primeira Guerra Mundial, organizações sindicais ligadas a educação, posicionaram-se em defesa da paz para além do âmbito escolar. Por exemplo, tivemos a Federação Mundial de Associações de Educação e a Federação Internacional de Professores com uma preocupação acerca da construção da paz. Também, a Federação Internacional Sindical de Ensino (FISE) deu sua contribuição através da organização de campanhas e eventos internacionais.

No cenário da Guerra Fria, houve uma mobilização em torno do papel na educação para a construção da paz por parte de sindicatos. Quanto à preocupação nos estudos acadêmicos relacionados à Educação para a Paz surgiu, depois da Segunda Guerra Mundial, sob a perspectiva de entender os conflitos como condição que inevitavelmente tende a ocorrer. Emerge a ideia de Paz Negativa e Paz Positiva a partir de Johan Galtung.

Interessa suas pesquisas não apenas as violências que diretamente ocorre nas relações pessoais, mas, também, as violências estruturais em decorrência do sistema político e econômicos vigente. Outra importante tradição, de acordo com Guimarães (2011), é a da não violência, cujo protagonista principal foi Gandhi, o qual assumiu os princípios Ahimsa (não violência) e Satyagraha (força da verdade).

Tal proposta tornou-se um forte movimento internacional, influenciando várias outras lideranças na luta pela paz. Uma nova concepção surge nos anos 60, que defende uma Educação para a Paz voltada para a conscientização sociais e o pensamento de Paulo Freire. Esta proposta parte de uma práxis social que busca superar as injustiças sociais.

Guimarães (2011) destaca que esta tradição está ligada à Teologia da Libertação e a Educação Popular. O autor coloca que na América Latina destacaram-se as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), o Movimento de Educação de Base (MEB), as ações sociais de cunho progressista da Igreja por meio de vários grupos e movimentos sociais e os chamados Círculos de Cultura que implementaram a pedagogia freireana.

A proposta defendida, nesta tradição, é que, para a construção da paz, é preciso superar as injustiças sociais através, especialmente, da luta dos oprimidos e das oprimidas. Os movimentos contemporâneos assumem uma tradição que coloca a paz como parte central da educação. As violências que têm ocorrido no seio das instituições de ensino motivam as organizações lutarem por uma escola que, de fato, tenha compromisso humanístico com os alunos, especialmente no que diz respeito a sua segurança. Defendem, pois, que as escolas coloquem o tema paz em seus currículos.

Sob a forte influência de Piaget e Kohlberg, na década de 70 a Unesco organizou a tradição socioafetiva. Esta, por sua vez, foca-se nos conteúdos cognitivos e, também, informativos. Há um interesse em desenvolver as habilidades dos estudantes. Esta perspectiva busca orientar os alunos para terem um compromisso ético e individual com a construção de um mundo de paz. Para isto, precisam assumir essa concepção em suas vidas cotidianas e afetivas.

Por último, temos a tradição holística a qual surge como contracultura nos anos 60 por posicionar-se contra o autoritarismo e as instituições. Sua influência deu-se, dentre outros, pela influência do Movimento Potencial Humana e pelo Movimento Nova Era, sob a preocupação de integrar a relação corpo-mente-espírito. O foco é a transformação pessoal numa perspectiva de harmonização com o “meio”, especialmente com a natureza. Portanto, a paz deve começar no interior do ser humano.

Certamente, estas tradições apresentadas por Guimarães não contemplam todas as diversas concepções e modelos voltados à construção

de uma cultura de paz. Embora o autor evidencie que não são apenas nove tradições, entendemos que as experiências educacionais dos povos originários, comunidades quilombolas, dentre outras populações, merecem ser consideradas em razão das formas históricas de resistência e sobrevivência que têm se dado ao longo da história como elucidado anteriormente.

Outra questão a destacar é que algumas tradições apresentadas, por mais que tenham suas especificidades em defesa da paz, encontram-se, em sua natureza, nos moldes do capitalismo, devido a negação de uma leitura da realidade na sua totalidade, desviando-se das contradições de classe. Percebe-se que as propostas contra-hegemônicas que se erguem no seio do sistema econômico excludente, geram determinantemente as mais diversas formas de violências.

Neste processo, embora Paulo Freire seja mencionado como referência de uma tradição, o educador, na verdade, sistematiza uma tradição que historicamente vem da força coletiva dos empobrecidos e empobrecidas, dos mais espoliados e espoliadas, seja no seio de um cristianismo libertador-progressista, seja nas populações indígenas, quilombolas e movimentos sociais que defendem um modelo de sociedade mais justo.

A preocupação em responsabilizar, predominantemente, os indivíduos na construção da paz acaba por ocultar outras formas de violências sustentadas pelas estruturas de opressões. Diante disso, como a escola deve trabalhar com os alunos na atualidade, especialmente os adolescentes e jovens, que vivem mergulhados em um contexto de violência e chegam no ambiente escolar com seus corpos e mentes violentadas?

A escola pública assenta-se, geograficamente, em um determinado território, cuja existência dar-se dentro de um conjunto de sistemas de objetos e ações que se interconectam (Santos, 2006). Portanto, enquanto instituição histórica, a escola não pode ficar alheia ao seu meio, posto que as relações sociais, culturais, políticas e econômicas tendem a moldar nas suas condições para além dos elementos naturais e físicos.

Por exemplo, uma escola que fica em um município, onde as relações de conflitos são evidentes, por razões sociais e étnicas, não pode negar tal realidade, como se fosse algo separado. Então, toda a comunidade escolar precisa ficar ciente de que a instituição escolar é parte de todo este processo e que a sua ação pedagógica precisa dialogar com esta realidade histórica. Diante disso, é um equívoco a escola considerar a participação dos alunos como uma “presença passageira”, podendo ter “bons resultados” ou “maus resultados” em termos de padronizações, legalizações e ideologizações.

Trata-se de uma escola tradicionalista ou alienadora que não se abre para acolher seus alunos como agentes possuidores de uma gama de conhecimentos, sujeitos culturais e “atualizados tecnologicamente”. Aqui, assenta-se um conflito cultural entre a preocupação de massificação e homogeneização da escola com as identidades multiculturais e diversidades subjetivas dos alunos (Silva, 2015). O ensino médio é um período em que os jovens tendem a expressar-se, muitas vezes, contrapondo-se aos padrões sociais estabelecidos na sociedade, acabando por serem julgados de forma moralista e preconceituosa. Há uma tendência de vê-los taxativamente como violentos.

Tal visão é alimentada pelo senso comum e divulgado pelos meios de comunicação, cujo controle privado encontra-se nas mãos de grupos conservadores e indivíduos mais privilegiados social e economicamente. Por exemplo, o chavão “Bandido bom é bandido morto” dá a falsa ideia de justiça, escondendo as causas estruturais da violência.

No escopo das abordagens epistemológicas em torno das questões da violência juvenil e ensino escolar, há diferentes percepções que podem privilegiar, por exemplo, os jovens como agentes ou como vítimas.

Partimos do entendimento desses jovens como sujeitos oprimidos em razão das condições de vida em que são submetidos, dado as disparidades socioeconômicas que estruturam historicamente a sociedade em classes. Por isto, não nos basta uma análise em que identifique

categoricamente os jovens dentro dos parâmetros de condutas morais de “bons” ou “maus”.

E mais: como “disciplinados” e “indisciplinados”. Por fim, não basta colocá-los dentro de uma classificação de rótulos e segregação, como sendo estritamente “violentos” e “não violentos”, ou ainda, em alunos violentos e alunos não violentos (Arroyo, 2007).

Portanto, o olhar atento ao jovem oprimido implica considerar como a escola tem lidado com os seus alunos que vivem com vidas ameaçadas desde a fase de gestação, como a fome, conflitos familiares, abusos sexuais e outras agressões físicas e mentais, por razão das condições socioeconômicas precárias.

No âmbito das relações no ambiente escolar, Vinha et al. (2023) descreve três formas expressivas de violência: extrema, violência sistemática e eventual. A primeira, alude aos ataques que têm ocorrido, sobretudo, desde o “Massacre de Columbine”, Estados Unidos e, inicialmente no Brasil, em 2001.

Embora, trata-se de uma forma de violência multicausal e que tem suas características próprias em relação as outras, ao situamos no processo relacional do ambiente escolar.

São motivados por ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e o emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar morte de uma ou mais pessoas (Vinha et al., 2023, p.6).

As motivações dos ataques, portanto, escolhem alvos, embora busquem impactar a sociedade de forma abrangente. Katz (2016) chama este tipo de violência de “Massacre Íntimo” por entender que os agressores direcionam a violência contra um local ou grupo que teve um envolvimento pessoal.

Geralmente, o agressor enxerga a escola como um espaço de sofrimento, um local onde este foi alvo de violências, como bullying, humilhação e exclusão. Portanto, sua ação violenta fundamenta-se na vingança (Vinha et al., 2023). Ainda, em relação a este tipo de violência, nos chama atenção as características dos agressores, como sendo masculinas, maioria de pele branca, que cultuam as armas, seguidores de ideias extremistas, como o nazismo, admiradores de atores que realizaram ataques às escolas, participantes de comunidades virtuais de cunho extremista e violento (Vinha et al., 2023).

Sobre a Violência sistemática, ela ocorre entre pares de forma repetitiva e continuada contra uma ou mais pessoas. Conhecida pelo bullying, acontece dentro de uma relação interacional de intimidação para fazer sofrer, ganhar fama, ter sensação de poder e controle sobre o outro. Vale destacar que os agentes não são apenas indivíduos, mas também grupos que tendem a exercer violências verbais ou não verbais. Algumas práticas tendem a ocorrer com o uso de tecnologias digitais.

A lei 13.185/2015 que procura combater esse tipo de violência apresenta algumas características de intimidação: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias (Brasil, 2015). Há, neste meio, o bullying por meios digitais, conhecido como Cyberbullying. Assim, a violência sistemática ocorre por diferentes meios, podendo ser de forma mais velada ou explícita, nos diferentes espaços da escola (Plan Internacional Brasil, 2019).

A violência eventual, por sua vez, caracteriza-se por uma forma de expressão da violência que afeta a escola sendo mais pontual enquanto intencionalidade sobre a vítima, seja de forma direta ou indiretamente, acabando por agredir. Podemos exemplificar como uma piada sarcástica, um gesto físico, uma expressão verbal como “chuta que é macumba”, “cabelo ruim”, “serviço de preto”, “macumbeiro”, “cabelo de Bombril”, “Não tenho nada contra, tenho amigos gays”, “vira homem!”, “índio é preguiçoso”, “nem parece que é gay”, “quem fala ‘mim’ é índio”, “você é de qual

tribo”. Estas manifestações ocorrem diante de circunstâncias oportunas no cotidiano das relações. Entre outros exemplos cita-se a importunação sexual, o estupro e os assédios.

Estas violências no âmbito escolar, são eventuais por razão de se darem dentro de situações oportunas e que não são repetitivas como ocorre com a sistemática. Algumas tornam-se visíveis e são denunciadas, outras são silenciadas e “naturalizadas”.

Nesta trajetória, a literatura científica destaca ainda outras três formas de expressão de violência que marcam a escola: violência estrutural (Barroso, 2021; Scherer, et al, 2017) violência institucional (CNMP, 2022) e violência interacional (Cunha, 2009) entendendo que as relações conflituosas que ocorrem no seio escolar não acontecem desconectadas do conjunto da sociedade.

Por exemplo, o racismo, a homofobia e a misoginia no ambiente escolar são expressões de violências que não nascem no momento da ocorrência, pois fazem parte de um processo histórico que envolve a sociedade brasileira em seu conjunto, desde o início do período colonial. Supomos que um professor repreenda um aluno que debochou do cabelo de uma aluna negra e ele pergunta ao agressor: “porque você debochou do cabelo dela?”.

O aluno procura justificar e o professor simplesmente culpabiliza a vítima por ter provocado o colega. Nesta situação está presente a violência estrutural, pois o racismo é uma realidade consolidada historicamente. Há presente, também, a violência institucional, posto que o professor, no seu papel, defende o agressor contra a sua aluna negra. Por último, é uma violência interacional, porque dar-se numa relação direta aluno-aluno.

Sobre a violência estrutural, antes de tudo, precisamos entendê-la enquanto parte do capitalismo, cujo desenvolvimento dar-se, desde seu começo, pela exploração da força do trabalhador que, para sobreviver, entrega o seu corpo à produção exacerbada aos donos dos meios de produção. Isto fez surgir, conseqüentemente, duas classes sociais

antagônicas. Uma formada pelo proletariado e a outra pela burguesia, sob condições profundamente antagônicas. Engels já observava no início da revolução industrial que:

O burguês pode fazer o que quiser: diante dele, o policial é sempre cortês e atem-se estritamente à lei; o proletário, em compensação, é tratado com violência e brutalidade, sua pobreza atrai sobre ele a suspeição acerca de todos os delitos imagináveis e, ao mesmo tempo, torna-lhe inacessíveis os recursos legais contra o arbítrio dos que detêm o poder. Para o proletário não existem as garantias protetoras da lei; a polícia entra em sua casa sem nenhum mandado, prende-o e maltrata-o e, só quando uma associação operária, como foi o caso dos mineiros, contratam Roberts, só então se torna claro quão minimamente a proteção da lei existe para o proletariado e quantas vezes ele deve suportar todo o seu peso, sem gozar de nenhuma de suas garantias (Engels, 2010, p.312- 313).

Percebemos que o aparato estatal se coloca a serviço da burguesia, enquanto discrimina o operário. Esse era tratado de forma desumana, não apenas durante o trabalho, mas em todos os momentos. Na fábrica, o corpo sob o controle da produção; em casa, a precarização e a falta de segurança; na cidade, discriminação, a vulnerabilidade. Já o burguês tinha a lei e a polícia sob seus interesses.

Diante das violências impostas pela classe dominante, a classe operária passou a deflagrar diferentes formas de violências como reação às condições de opressão, desde os comportamentos mais agressivos desnorteados aos coletivos articulados. Cabe mencionar os sindicatos, movimentos sociais e partidos. Dentre as reivindicações, o direito à escola pública constitui-se como uma bandeira de luta. Isto forçou a classe dominante, por meio do estado, garantir direitos para amenizar as opressões.

No entanto, não tem sido efetivado nos conformes da lei, o que implica no surgimento de diferentes formas de resistências expressas em violências, as quais dão-se como reações e não como arbitrariedades subjetivistas.

No bojo das contradições de classe, o Estado categoricamente por um lado, passou a disponibilizar políticas compensatórias à determinados grupos para a sobrevivência, por outro lado, a garantir a eliminação de vidas, quando estas tendem a ser um estorvo a sociedade. Por meio de seus instrumentos ele passou a determinar quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2016).

Nisto as vidas dos oprimidos são subjugadas a lógica de quem domina. Destacam-se os corpos de jovens negros nas periferias, desalinhados a produção, postos como problemáticos as regras estabelecidas. Por isto, são “deixados para morrer” ou mesmo exterminados pelo próprio poder coercitivo estatal.

A escola pública tem sido afetada profundamente pela violência estrutural, enquanto direito social no conjunto dos outros direitos assegurados no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que diz: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A negação desses direitos incide profundamente na formação educacional do indivíduo tanto nos espaços formais, quanto nos informais. Aponta-se a escola como responsável pelo ensino formal dos mais pobres e excluídos, tendo a obrigação legal de prepará-los para o exercício da cidadania e para o trabalho (Brasil, 1996).

Porém, “utópico” devido as suas condições precárias financeiras, estruturais, humanas e pedagógicas que, historicamente, tem se perpetuado desde a formação da classe burguesa.

As práticas históricas do Estado administrar os outros, os oprimidos como sem direitos, sem lugar nas estruturas de classe, etnia, raça, poder têm marcado as políticas sociais, educativas. Têm marcado a gestão dos direitos dos outros à terra, teto, trabalho, renda saúde, educação. vida. Se pretendemos entender como o Estado ameaça a educação pública teremos de tentar entender como ameaça os outros como coletivos sem direito ater direitos. Sem direito até as vidas vivíveis, condenados a vidas ameaçadas (Arroyo, 2019, p. 38).

Libâneo (2010) defende que uma educação escolar de qualidade tem como objetivos: a preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania crítica e a preparação para a participação social e formação ética. Estes objetivos deixam claro que uma escola de qualidade depende de diferentes forças sociais e econômicas e que é imperativo garantir a efetivação de outras políticas sociais.

A escola pública esteve e ainda continua atrelada aos interesses do Estado, cujas políticas foram/são de controlar ideologicamente e precarizar materialmente o ensino, que é ofertado, sobretudo, as camadas empobrecidas. Assim, se constrói um espaço educativo seguro como as mães almejam para seus filhos, um espaço que motive e que oriente para caminhos logradouros que a família almeja alcançar por meio da educação.

Na situação drástica das vidas ameaçadas muitas mães só querem mais tempo de vida para seus filhos, deixando-os na escola. Diante disso, como agir diante da necropolítica de um Estado que não protege a sua população? (Mbembe, 2016).

Os adolescentes e jovens ao chegarem na escola, não deixam “suspensas”, em algum lugar estático, suas vidas vividas na realidade cotidiana nas periferias da cidade e nos espaços rurais. Sem “visibilidades” dos gestores públicos, entram no portão com tantas dores, de modo que expressar ou ouvir “um bom dia” não traz nenhum significado. Tantos adolescentes chegam cientes de que as leis existentes do Estado, as leis da escola e as regras da sala de aula estão em conflitos com eles.

Desde crianças aprendem com seus irmãos, colegas, vizinhos que as ameaças irão crescendo nos percursos, tempos de seu crescimento em idade. Ao ir crescendo como pobres, negros, favelados, das periferias e dos campos, terão de aprender que os tempos da adolescência mudam para mais as ameaças de vida. Chegam milhões desses adolescentes às escolas públicas, vindo das ruas, dos lugares precarizados de sobreviver, sabendo-se ameaçados no sobreviver, como entender esses adolescentes nas

especificidades de suas vidas ameaçadas? (Arroyo, 2019, p. 50).

A indagação “como entender esses adolescentes e jovens nas especificidades de suas vidas ameaçadas?” é pertinente à escola, uma vez que ela existe fisicamente no território e, em sua dinâmica pedagógica, acolhe os indivíduos que fazem parte do processo territorial. Até mesmo a preocupação da escola desde a saída da porta da casa do aluno até o seu retorno implica em certa responsabilidade educativa.

Vale considerar, até, por exemplo, como se dá as condições de deslocamento até a Instituição. Acontece que a escola, muitas vezes, além de não se preocupar com o deslocamento do aluno, utiliza de violências próprias desde a recepção até a saída, impondo tarefas antidialógicas, acabando por reforçar as ameaças que esses jovens e adolescentes vivenciam nos ambientes extraescolares.

A violência institucional, no ambiente escolar, não é algo novo. De fato, ela perdura desde as primeiras escolas desenvolvidas no período colonial, visto que a educação tradicional trazida por Portugal, sob a responsabilidade da igreja, desenvolvida inicialmente com indígenas, ocorreu de forma aculturada, portanto, violenta.

Neste processo, de acordo com Ramos (2009), o uso da palmatória era uma das práticas utilizadas pelos jesuítas para castigar os indígenas que resistiam ao que era ensinado. Com a construção das escolas, vários castigos foram implementados, como, por exemplo, o uso da fêrula e do chicote. Até o século XIX, os castigos físicos eram práticas naturais.

A inclusão das regras lassalistas focavam-se na manutenção dos bons costumes e pureza religiosas através de uma vigília atenta e opressora sobre os corpos e as falas dos alunos a fim de os manterem disciplinados (Manacorda, 2022).

Embora muitas das práticas não sejam mais utilizadas atualmente, ainda nos deparamos, com muitas violências institucionais no ambiente escolar causadas pelos próprios agentes educacionais, como omissões diante de situações de violências; uso de comunicação violenta fazendo

pressões psicológicas, gerando sentimento de culpa, causando constrangimentos, medo e outros vexames; uso de práticas pedagógicas ameaçadoras, como instauração de processos disciplinares; uso da função profissional/gerencial para ridicularizar; ironias com teor preconceituoso; práticas racistas, homofóbicas, misóginas, etc.

PAULO FREIRE E PRÁTICA DIALÓGICA: UMA PROPOSTA À EDUCAÇÃO ESCOLAR

No mês de setembro, de 1921, nasceu quem seria um dos maiores educadores do mundo, Paulo Reglus Neves Freire, em Recife, estado de Pernambuco. Era um dos quatro filhos de dona Edeltrudes e seu Temístocles. Passou sua infância numa casa cercada por árvores. Começou a ser alfabetizado com a ajuda dos pais, desenhando palavras no chão. Iniciou na escola formal aos seis anos de idade.

Quando Paulo tinha 10 anos, a família mudou-se para Jaboatão dos Guararapes, onde concluiu o ensino fundamental. cursou o Ensino Secundário no Colégio Oswaldo Cruz, que ficava em Recife. Depois de dois anos da mudança, o Pai de Paulo faleceu. Graças ao esforço de sua mãe e a dedicação de algumas professoras, ele foi tendo um bom percurso educativo (Haddad, 2019).

Paulo Freire destacou-se como sendo um dos alunos do Colégio Oswaldo Cruz, chegando a auxiliar outros alunos nos trabalhos escolares. Depois começou com a experiência de professor, ensinando português. Ensinou em outros colégios se chegou a dar aula particular, cuja oportunidade o fez conhecer Elza com se casaria, embora contra a vontade da mãe dela que esperava um genro com mais condições econômicas para ajudar a filha.

Em 1947, Paulo Freire começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI). Mesmo formando-se em direito, desencantou-se em atuar nessa área. No SESI, atuou como assistente e depois diretor da Divisão de Educação e Cultura. Embora tratasse de serviços assistencialistas, foi oportuno para que ele pudesse desenvolver a base de ideias pedagógicas que irão desembocar na Pedagogia do Oprimido. Sob a condução de Paulo Freire, a equipe desenvolveu os Círculos de Pais e Professores, o que possibilitou maior aproximação entre professores, pais e alunos. Antes, ela entendia que a linguagem dificultava o processo de compreensão por parte dos pais e alunos. No entanto, foi nas reuniões

em círculo, que ele percebe que isto não é o suficiente à medida que os problemas reais das famílias são postos.

Era preciso ir mais fundo, conhecer o modo de vida dos operários e a forma como eles interpretavam o mundo em que viviam, dado que a linguagem dos operários era produto direto de sua própria realidade. As palavras eram a expressão de sua existência, não apenas um veículo de comunicação. Paulo incorporaria então à sua proposta pedagógica conhecer o universo do trabalhador (Haddad, 2019, p.36).

Esta nova dimensão exigiria um maior esforço, posto que o entrave não estava na linguagem em si, mas na desconexão com a realidade dos alunos. Seria necessário trazer a vida das famílias para as discussões de modo que pudesse acontecer diálogo. A equipe identificou que era comum os pais castigarem os seus filhos. Conta-se que um operário, durante uma das reuniões, fez um comparativo entre a vida cotidiana do Educador com a sua.

Ele afirmou que batia nos filhos para que silenciassem e conseguisse descansar para retornar às quatro da manhã ao trabalho, mesmo na dor, tristeza e sem esperança (Haddad, 2019). Relatos deste tipo impactava profundamente Paulo Freire, levando-o refletir as bases de uma nova pedagogia.

Já em 1957, em uma publicação no Diário de Pernambuco, falando sobre os Círculos de Pais e Professores, ele diz: “a educação da democracia ou para a democracia não se faz, porém através de relações verbais e sim de relações situacionais, através de fatos, de vivências” (Freire, 1957, p.3).

Não bastaria tratar das violências físicas que os alunos sofriam no cotidiano familiar orientando os pais, sem ouvir e entender suas realidades de oprimidos. Portanto, ele passava a desafiar a educação convencional para trazer as questões mais profundas que estruturam a sociedade.

Suas propostas foram se alargando em diferentes espaços, como na própria igreja em que atuava contribuindo com o trabalho da Ação Católica, um movimento progressista. Isto influenciou significativamente

devido a concepção de uma fé ligada a realidade social do povo. Foi no Nordeste, em 1962, que o educador iniciou sua proposta. Uma região marcada por um grande contingente populacional analfabeta. Somava-se em torno de 15 milhões com uma população de 25 milhões (Weffort, 2013).

Um dos momentos cruciais para o desenvolvimento das ideias freireanas, deu-se em Angicos, no ano de 1963, um ano antes do Golpe Militar. No primeiro momento, foi realizada uma formação em 40 horas resultando na alfabetização de mais 300 pessoas (Gadotti, 2013).

Não apenas isto chamou atenção das autoridades, mas o fato de que essas pessoas passaram a interpretar politicamente a sociedade de forma mais crítica e que poderiam votar. O pensamento de Paulo Freire, chamado de Pedagogia Libertadora ou do Oprimido, teve suas raízes nas experiências de pobreza e com os pobres, nas ideias humanístico-cristãs e no pensamento marxista. Ainda, embora tenha recebido influência de muitos pensadores, desenvolve um pensamento próprio, cuja fundamentação encontra-se nas obras “Educação Como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”.

A primeira obra supracitada, publicada em 1967, nos apresenta uma análise do percurso que fizera, até então, como a experiência nos Círculos de Pais e Professores, nos trabalhos da Igreja, em Angicos, bem como em outros espaços formativos. Portanto, a sua pedagogia nasce da prática. Na obra, há presente os pilares do sistema pedagógico freireano: “a não neutralidade da educação; a necessidade de ensinar em favor dos mais pobres; o diálogo como método de educar; a conscientização de educadores e alunos sobre os problemas sociais como via para a transformação da realidade” (Haddad, 2019).

A expressão maior de um modelo prático-reflexivo da pedagogia freireana encontramos nas experiências de educação popular dos círculos de cultura, os quais acontecem dentro de um processo dialógico, seguinte três fases centrais: investigação, tematização e problematização. A primeira preocupa-se em conhecer a realidade situacional (política, econômica,

social, cultura, etc.) dos membros que participam do círculo, o que exige o máximo possível de aproximação dessa realidade.

Isso ocorre, por exemplo, através de conversas informais, escuta sensível e observações para levantamentos do mundo vocabular, identificando termos que carregam relevantes significados no contexto. O educador e a educadora não se aproximam com sabedores de tudo, como quem já sabem a respostas, tendo tudo pronto, mas como quem a humildade investigativa de encontrar as respostas necessárias.

Os sofridos e as sofridas tem respostas profundas e que podem ensinar muito. “(...) um homem de Florianópolis, revelando o processo de emersão do povo, característico da transição brasileira: ‘O povo tem resposta.’” (Freire, 2015, p.107).

Após apreendido os elementos necessários da realidade (investigação) avança-se para a fase da tematização, onde define-se os temas geradores, de modo que as palavras escolhidas sejam as mais próximas do contexto dos educandos e educandas. Tais temas precisam possibilitar reflexões que desvelam a dialética presente nos fenômenos sociais, nas relações coletivas e, especialmente, nas contradições.

Para essa coleta utiliza-se de meios como imagens, falas e outros meios possíveis. Quanto a terceira fase (problematização), procuramos, a partir de uma participação espontânea e direcionada, refletir, sobretudo, as contradições de forma crítica afim de despertar os educandos e educandas para a criticidade. Isto ocorre, por exemplo, através de debates em rodas de conversas, onde emergem diferentes observações e as palavras são decodificadas através de uma comunicação horizontal, onde o educador e a educadora sejam mediadores, orientando significativamente para a superação de uma consciência ingênua e mágica, intuindo desenvolver uma consciência crítica, “Todo este debate é altamente criticador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado” (Freire, 2015, p. 106).

Essa pedagogia, portanto, denuncia como a educação ofertada pelo Estado tem procurado negligenciar os problemas reais do povo, o que se constitui, de qualquer forma, como parte intrínseca da sociedade. Não há educação sem o ser humano em sociedade.

Assim, os dilemas engendrados na estrutura do capitalismo marcam a forma e o conteúdo da educação ordenada pelo Estado. Seria impossível esperar que o mantenedor da ordem vigente do capital garantisse voluntariamente uma formação genuinamente emancipadora. Por isto, na pedagogia freireana, a liberdade é a matriz que orienta toda a prática pedagógica, cujo alcance não é possível sem que possibilite os educandos a uma participação livre e crítica (Weffort, 2013).

Fica claro, na pedagogia proposta por Freire, que o ensino-aprendizagem deve partir da situação dos empobrecidos, devido as suas condições de negação de direitos, o que exige uma formação que leve os sujeitos a uma consciência sociopolítica e a uma efetiva participação para mudar a realidade. Esta questão, está desenvolvida com acuidade na obra “Pedagogia do Oprimido”. Por exemplo, embora tivera a preocupação de imediato a alfabetização das camadas mais sofridas, que sequer tinham direito ao voto, o foco maior em torná-las cidadãs empenhadas pelo desenvolvimento da democracia em seu sentido mais amplo.

Para isto seria necessário superara lógica de uma formação colonial e elitista, onde os pobres, sujeitos ativos da formação, não têm voz. Contrário a isto, Freire (2015, p. 130) afirmou que: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe”.

Assim, os métodos formativos que trazem os “sem voz” para os círculos, provocando-os, diante de suas condições, a se libertarem, gera, de fato, um diálogo autêntico, pois não os detém nas habilidades retóricas nos discursos linguísticos, mas os instigam a lutar por uma vida com dignidade.

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (Weffort, 2013, p. 8).

Não por acaso, houve uma desestruturação do movimento educacional desde que a Ditadura Militar passou a acompanhá-lo. No entanto, a experiência freiriana provou que dá certo e que isto foi suficiente para que os grupos dominantes não conseguissem mais extinguir as ideias.

Um exemplo foi à contribuição do Movimento de Cultura Popular, em Recife (que teve Paulo Freire como um dos seus fundadores). Mesmo depois de ter sido preso por 70 dias (1970) e exilado injustamente, Paulo Freire deu continuidade ao seu trabalho. Exilado no Chile, teve convivência com a cultura do país, procurou entender as tendências político-ideológicas em confronto; teve, enfim, uma forte experiência com as comunidades camponesas, o que o ajudou, juntamente com o que tivera vivenciado no Brasil, a consolidar a sua mais importante obra: “Pedagogia do Oprimido”, a qual chegou a ser considerada entre os 10 livros mais importantes do mundo pela Associação Americana pelo Desenvolvimento dos Estudos Curriculares (Marcondes, 2018).

“Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia repensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a Pedagogia do oprimido entre 1967 e 1968” (Freire, 2013b). Em 2016, o livro foi o único do Brasil a entrar no Top 100 dos solicitados pelas Universidades, sendo que na área da educação ele fica em segundo lugar pelo Projeto Open Syllabus (Globo, 2016).

O que, de fato, há de especial na Pedagogia do Oprimido? Antes de tudo, vale dizer que Paulo Freire retoma o que já vinha sendo tratado nos outros escritos e incrementa novidades, como a presença de

ideias marxistas, consolidando um pensamento radical diante da realidade social estruturada entre oprimidos e opressores.

A sua visão humanística em consonância com a defesa intransigente dos oprimidos, o leva a se posicionar em defesa de outra sociedade. Ele é um sonhador com os pés no chão da realidade. Por isto entendia que a pedagogia, por si só não seria capaz de mudar o mundo, mas é um meio necessário para que isto ocorra.

Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (Gadotti, 2013, p.6).

Para Freire, a educação tem servido historicamente como instrumento para as elites do minarem os oprimidos. Por isto, é necessário a implementação de outra educação capaz de ajudar os próprios oprimidos a se libertarem de suas condições de opressão. No entanto, isto não se dá de forma fácil, pois a classe dominante não “abre mão” do seu poderio estruturalmente injusto.

Interessante é que Freire vê a libertação, também dos opressores, a medida que ocorre o processo de libertação. Para isto, faz-se necessário passar da consciência ingênua para a crítica. Daí a importância de romper uma educação “bancária” para implementação de uma educação problematizadora.

Não se trata apenas de uma percepção crítica do mundo, mas uma inserção nele para mudá-lo. Isto é, a consciência precisa ser práxis, pois, de outra forma, não é consciência efetivamente crítica. À medida que o oprimido percebe a sua condição e assume a responsabilidade para mudá-la, ocorre o processo de libertação, onde ele deixa de “ser-menos” para “ser-mais” (Freire, 2013c, p.104).

O opressor busca impedir que isto ocorra, usando das mais diferentes formas de violências. Negar, portanto, o processo libertador de

conscientização é uma violência desumanizadora. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (Freire, 2013c, p. 103).

A Educação, portanto, servindo ao opressor, considera a realidade como imutável e que os educandos precisam adaptar-se a ela. Por isto, o professor seria o possuidor do conhecimento e os alunos “tábulas rasas” que precisam ser preenchidos. Assim, basta “narrar” para que os alunos possam decorar. As palavras servem por si mesmas, sem importar-se com o contexto social. Portanto, as experiências de vida dos educandos não são levadas em consideração. Trata-se de uma educação acrítica, domesticadora e alienante.

Ela é sustentada por uma ideologia de dominação devido a forma e o conteúdo sob uma lógica de que uns, os “sábios”, devem depositar o conhecimento nos “ignorantes” (Freire, 2013c). De outra forma, a educação, quando a serviço dos oprimidos, se faz problematizadora, porque considera os educandos como criativos e buscadores da sua libertação.

Assim, o papel da pedagogia é ajudar neste processo. Assim, posto que, em vez de se colocarem como os detentores do conhecimento, colocam-se como orientadores, companheiros, colaboradores, orientadores, compartilhadores etc.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2011, p. 13).

Fica claro que para Freire não há eliminação do papel do professor e que não se confunde com o papel de aluno no processo de ensino-aprendizagem, que deve ocorrer numa relação dialógica, onde todos

aprendem e ensinam de forma problematizadora, diferente da educação bancária, em que só os educadores sabem e os educandos não sabem.

Não por acaso que Paulo Freire define a práxis dialógica como uma condição imprescindível a educação problematizadora, visto que sem ela ocorre dominação, unilateralidade e domesticação. Em toda a sua trajetória de educador, Paulo Freire insiste que a educação seja libertadora e que isto só é possível se ela for dialógica.

Como supracitado, durante a sua passagem no SESI, defendia isto a partir do método dos Círculos de Pais e Professores, nos círculos de cultura, bem como em outras experiências coletivas. Posteriormente, considerando toda a sua experiência e embasamento teórico, nos explica com maestria do que se trata o diálogo enquanto práxis sociais.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (Freire; Shor, 2013, p. 121).

Vemos que o diálogo se constitui como parte do ser social e que tem, por essência, continuamente um humanizar-se teleológico. Ele acontece para nos fazer, cada vez mais, melhores, como seres, portanto, diferenciados no conjunto da natureza, nos fazendo corresponsáveis pela vida em sua totalidade.

Nos perceber como diferenciados exige uma tomada de consciência e postura intransigente pela defesa do bem-comum, de uma permanente busca pela paz situada e planetária. Portanto, não é apenas “saber”, mas “nos perceber” para mudar. A educação bancária é antidialógica,

porque é vertical, unilateral, antidemocrática, acrítica e descomprometida. Portanto, opressora.

A educação problematizadora, é dialógica, porque se dá de forma horizontal, integradora e encarnada na vida dos educandos. O diálogo é nutrido pela amorosidade, compartilhamento mútuo, humildade etc. Estas dimensões não se baseiam nos valores morais conservadores, mas no humanizar-se, isto é, há uma responsabilidade pelas mudanças individuais, coletivas e estruturais.

Temos evidente que, para Freire, uma educação libertadora constitui-se como práxis dialógica, uma vez que há uma intrínseca relação entre conhecimento e mudança da realidade. Certamente, a proposta do educador não parte do nada. Sócrates já defendia uma proposta de “tirar de dentro” (Educare) aquilo que as pessoas já têm por meio de perguntas (Brandenburg et al, 2014). Mesmo numa perspectiva liberal, mais recente, os escola-novistas propuseram um ensino mais horizontal.

empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade” o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (Saviani, 2021, p. 14).

Embora Paulo Freire utilize desta visão educacional, ele traz uma abordagem que supera a lógica neoliberal em razão de uma práxis dialógica alicerçada na realidade dos oprimidos, que, enquanto educandos, precisam ser levados em consideração com seriedade no processo formativo. Por isto, a prática pedagógica passa a ser entendida como “não neutra” em relação às questões político-econômicas. De acordo com Gadotti (1995, p. 15):

Em Paulo Freire, o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Ele concebe o como posturado educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador que se autoproclama neutro ou descomprometido.

Visualize-se a superação do conflito não entendido como submissão à decisão do outro, tão menos ao conformismo perante as disparidades sociais, mas a conquista do lugar devido; a tomada do espaço nos processos decisivos da nação. Daí, uma educação que em vez de esconder os conflitos, os tomam como conteúdos que serão pensados no contexto dos educandos.

Para isto, o professor não pode isentar-se dos problemas reais nos quais seus alunos estão inseridos. Enquanto vivem uma realidade de violência cotidiana nas periferias, passando fome, com medo de morrer, vítimas de preconceitos étnico-racial, homofobia e misoginia, qual o sentido para estes educandos aprender rum conteúdo completamente alienado a essa realidade?

Então, não entendemos o diálogo como ausência de conflito, porque ele perpassa o campo linguístico, ele é práxis social. Para melhor entendermos isto, Freire e Shor (2013) nos explicam que, conceitualmente, ele (o diálogo) não é uma técnica de comunicação para que possamos atingir determinado fim, tão menos como uma tática para tornar os alunos nossos amigos. Ora, fazendo isto estaríamos reduzindo a sua grandeza pedagógica.

Neste caso seria fácil, por exemplo, numa relação oprimido-opressor, onde um lado se encontra com todas as condições favoráveis vencer pelo argumento. Outro exemplo, numa negociação entre operário e patrão, onde a força operária se torna ínfima frente ao poder de decisão do patrão. Preocupado com esta disparidade, de modo que a prática pedagógica libertadora esbarre nos discursos falaciosos e manipuladores, o diálogo não pode ater-se ao mundo das palavras desconectadas do mundo.

Por isto, a palavra não pode ser entendida simplesmente como um meio linguístico para que o diálogo possa acontecer, mas como uma dimensão imbuída de ação e reflexão. Sem estas duas condições, temos uma comunicação truncada que só gera discurso se que não transforma. Por isto, Freire fala da palavra autêntica, isto é, a que se faz práxis.

Logo, se faz transformadora. Quando nos deparamos com a palavra inautêntica, há o antidiálogo, podendo acontecer o mais belo falatório, mas acaba caindo no vazio; todo um conteúdo pedagógico pode converter-se apenas em memorizações inúteis.

Não se pode conceber uma verdade apenas com a teoria, tão somente com a prática, os dois devem coexistir. Logo, nos colocamos diante de uma exigência ético-pedagógica da práxis que não pode esquivar-se radicalmente das mudanças sociais. A concepção de dialogicidade em Freire, como percebemos, brota de suas próprias experiências de vida, embasamento teórico e leitura de mundo.

ENSINO E PRÁXIS DIALÓGICA: POSSIBILIDADES PRÁTICO-REFLEXIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA UMA CULTURA DE PAZ.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei Nº 9.394) sendo definida como uma modalidade educacional no conjunto das políticas educacionais. Ela abrange o ensino básico e ensino superior, articulando-se com as propostas pedagógicas de nível fundamental, médio e superior numa perspectiva de integralidade (Brasil, 1996).

Ainda, a LDB descreve para a modalidade EPT três dimensões formativas que precisam estar interconectadas (trabalho, ciência e tecnologia), a fim de superar o dualismo histórico entre formação “técnica” e formação “propedêutica”, desde as primeiras experiências ocorridas no Brasil, que buscavam atender os mais pobres, enquanto o ensino propedêutico seria para as elites (Ramos, 2014).

Tal como se encontra estruturada no bojo das políticas educacionais, a EPT abrange o ensino básico, técnico e tecnológico de nível médio e superior, atuando através da educação profissional técnica de nível médio, da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação e da formação inicial e continuada ou qualificação profissional (Mec, 2024).

A EPT, embora no âmbito das políticas governamentais, tem sido consolidada sob perspectivas normativas, está tecida historicamente por diferentes concepções pedagógicas, as quais, em muitas situações, entram em embates ideológicos e epistêmicos. Como todas as tendências pedagógicas, em qualquer época, não estão isentas de interesses sociais, a EPT não foge desta regra, sobretudo, por constituir-se como uma categoria formativa que busca alinhar a prática com a teoria focada no mundo do trabalho (Oliveira; Frigotto, 2021).

A EPT encontra as suas raízes no início do Século XIX, quando nasce com interesse, por parte das elites, de preparar as pessoas mais empobrecidas para uma formação “manual” desvinculada do “intelectual”.

De acordo com Ramos (2014), por volta do ano de 1809 aconteceram às primeiras iniciativas no Colégio das Fábricas, quando D. João VI, era príncipe regente do Brasil, o qual tinha o interesse com esse tipo de educação para atender órfãos, crianças pobres e abandonadas. Por outro lado, haveria um ensino para o “intelecto”, servindo de preparação á elite para ingressar no ensino superior. Este dualismo acompanhou a história da EPT sob a perspectiva de uma formação galgada nos interesses do mercado. Por isto, tecnicista. A respeito disso nos diz Oliveira e Frigotto (2021, p. 13):

Em uma sociedade de classes, comprometida com a reprodução e o aprofundamento da divisão, fragmentação e especialização do trabalho, predominou, por muito tempo, a oferta de formação técnica, com programas de capacitação destinados a preparar as classes trabalhadoras para o exercício de profissões de baixa complexidade e remuneração.

No bojo das contradições, no capitalismo foram se instalando diferentes concepções educacionais. No campo da EPT, pesquisadores propuseram um novo modelo sob os moldes da práxis dialética marxista, de modo que superasse a visão fatalista de classes mantidas pelas elites.

Assim, a formação profissional e tecnológica precisaria superar o dualismo preocupado em preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Oliveira e Frigotto (2021) identificam três dimensões como fundamentos da EPT em contraste ao projeto liberal: dimensão ontológica, dimensão epistemológica e dimensão da práxis. Certamente, tais dimensões sustentadas no materialismo histórico-dialético.

Sobre a dimensão ontológica, em primeiro lugar, o ser humano é tomado como ser social, isto é, ele se constitui nas relações. Em segundo lugar, por meio do trabalho, ele se desenvolve historicamente na busca de satisfazer suas necessidades; ao mesmo tempo, fazendo-se no trabalho. Portanto, o trabalho é algo inerente ao seu ser. Nesta perspectiva, a EPT toma o trabalho como um princípio da educação. Logo, a dimensão epistemológica, como base da EPT, sustenta-se nesse

princípio, o que implica formar trabalhadores para o mundo do trabalho e não mais para o mercado de trabalho.

Por último, temos a dimensão da práxis por meio da qual o ser humano compromete-se com as transformações da realidade. Há uma intrínseca relação entre o “pensar” e o “fazer”, entre a “teoria” e a “prática”. Nisto a educação é concebida como condição impulsionadora da luta pelas mudanças sociais.

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade” o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (Saviani, 2021, p. 14).

Estas dimensões basicamente constituem a Educação profissional e Tecnológica como proposta contra hegemônica aos modelos educacionais que têm predominado na história do ensino escolar brasileiro. Ao resgatar o ideário marxista, a EPT assenta-se na busca de uma formação integral, politécnica e omnilateral. Nesta perspectiva Feijó (2022) comenta que os Institutos Federais “contêm em si o germe da politécnica e, por isso, são portadores em potência da promoção da omnilateralidade”. Eles constituem-se como uma das mais eficientes políticas públicas de educação do mundo. Para Pacheco (2022) seria a mais importante que já se teve em toda a história do Brasil no setor educacional. Os IFs têm possibilitado a inserção das camadas populares a uma educação formal de qualidade como nunca tivera acontecido na história do Brasil.

Por meio de uma vasta rede de ensino, têm ampliado significativamente uma EPT de forma omnilateral, na oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, possibilitando a continuidade nos estudos das classes que historicamente não tiveram esta oportunidade de progressão, aproximando os níveis e as modalidades no ensino,

estabelecendo vínculos com os movimentos sociais e vínculos com as comunidades localizados nos diversos campi (Pacheco, 2020; 2022).

Neste meio, temos, como exemplo basilar na EPT, o ensino médio integrado por meio do qual reduz-se o dualismo histórico na educação de modo geral, especialmente na EPT.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (Araujo, Frigotto, 2015, p. 63).

Certamente, a implementação desta proposta formativa tem se constituído com muitos desafios no contexto atual. Sampaio e Amorim (2023) destacam alguns: a necessidade de uma melhor apropriação dessa concepção de educação voltada para um projeto político-pedagógico humanístico-libertador, as próprias condições físicas e materiais para a implementação de um currículo integrador, tendo a adesão de gestão, adesão pedagógica e provocando condições para novas práticas que superem a cultura elitista e “bancária”.

Também, o cenário brasileiro tem dificultado a implementação de um currículo com viés emancipatório diante de ataques a educação alinhada a uma formação libertadora, sobretudo entre 2016 e 2022. Neste bojo, há um esforço neoliberal pela implementação de um currículo flexível que se adapte aos interesses do mercado.

De toda forma, os Institutos Federais têm sinalizado, pela sua própria forma de constituir-se, como um avanço no que tange a uma formação galgada na dialética materialista, procurando articular integralmente os eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Diante disso, destacamos a inserção de tantos jovens oprimidos os quais oportunamente estão tendo acesso a um ensino de qualidade. Sob a perspectiva de uma formação integral, politécnica e omnilateral, a Educação Profissional e Tecnológica, portanto, assume uma formação

humanístico-libertadora, o que condiz intrinsecamente com a pedagogia libertadora freireana, como supracitado.

Assim, a práxis, como uma das bases da EPT, constitui-se, também, como uma dimensão fundamental à proposta formativa defendida pelo Patrono da Educação Brasileira, cujas contribuições podem fortalecer significativamente o ensino, especialmente, no médio integrado dos Institutos Federais na perspectiva da omnilateralidade.

Se para a EPT, a superação do dualismo tecnicista na formação deve ser superada de modo que a a prática esteja coadunada com a teoria, tão igualmente a práxis para Paulo Freire não se esquia da relação intrínseca entre “pensar” e “fazer”: “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (Freire, 2013c, p. 124).

Fica claro que a práxis alude a um compromisso assumido pelas mudanças de uma realidade de violência, cuja temática não pode ser uma “gaveta “em meio a tantas disciplinas, mas uma questão basilar, para que seja possível o alcance de um diálogo interdisciplinar à prática pedagógica.

O que se coloca como desafio é que a formação de jovens para o mundo do trabalho exige que eles sejam preparados criticamente para lidar, também, com um mundo marcado por diferentes formas de violências. Na verdade, a sua própria condição de oprimido caracteriza-se como violência decorrente das desigualdades mantidas pelo sistema político-econômico vigente.

A EPT, sob a perspectiva da práxis, deve acolher seus alunos, pertencentes às camadas mais desfavorecidas, pois são destituídos de direitos sociais mínimos, o que contraria a visão predominante da sociedade que os negam como “gente”, “humanos”, “vítimas”, desprovidos de direitos básicos, especialmente aos jovens que vivem sob o risco de morrer prematuramente.

Por isto, a escola deve ser o lugar, além de acolhedor, ideal para se refletir os dilemas em que esses jovens vivem e, daí, “misturar” suas realidades com o que precisa ser aprendido no currículo, de modo que os ilumine a novas perspectivas, mesmo em meio um mundo de violências. O ensino não pode tomar a violência como uma questão simplesmente de oposição a paz, pois, isto vela as complexidades e contradições imprimidas numa sociedade marcada por lutas de classe.

Certamente sob o ponto de vista humanístico-libertador, as vidas humanas, em todas as suas formas, precisam ser preservadas. No entanto, não podemos negar que a base que sustenta a lógica das violências estruturais, institucionais e relacionais, tem as mais vulneráveis como principais vítimas.

Por isto, a contra violência dos oprimidos não pode ser posta na mesma balança da violência dos opressores. Pode-se, por um viés liberal, defender que Paulo Freire estaria instigando a violência, como, por exemplo, tem feito a Organização Brasil Paralelo, alinhada aos interesses capitalistas, buscando deslegitimar a proposta de Paulo Freire (Santos, 2021). Em um dos vídeos do canal, um comentarista diz:

“A ideia de que um pedagogo, e principalmente, o mais reverenciado dos pedagogos, afirme como veremos, que a educação não está correta, se não instigar a raiva, que a violência é uma forma amor e que o assassinato deve ser cometido em nome da vida. Parece tão inconcebível que qualquer imaginação sã que obriga o leitor a questionar sua própria capacidade interpretativa” (Brasil Paralelo, 2024).

Podemos constatar que há uma análise do pensamento freiriano truncado no que diz respeito à violência, pois o próprio educador ao falar da violência dos oprimidos deixa evidente que seu posicionamento é pela defesa da vida e que seria bom se as transformações ocorressem sem violência. Diz ele: “Se você me perguntar: entre os dois, para onde você marcha?”

Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida” (Freire, 2013a, p. 67- 68). Então,

o educador não faz qualquer apologia a violência. No entanto, sua lúcida leitura da realidade é a de entender a razão dos oprimidos ao reagirem a situação em que vivem.

Paulo Freire está certo de que o opressor começa a violência e força o oprimido ao enfrentamento de forma direta, até mesmo física ou indiretamente com comportamentos “anti-lei”. A classe dominante usa o poder para gerar violências e procura fazer com que o oprimido se culpe pela própria condição que lhe é imposta. Sobre isto dirá o educador:

Então, uma vez mais, são os dominantes, são as classes do minantes, que levam as classes dominadas à briga, ao conflito até, inclusive físico, quando as classes dominadas – num gesto de direito e de manifestação de sua humanidade – protestam contra a preservação da maldade, da perversidade, da malvadez do opressor (Freire, 2013a, p. 67).

Então, esta é uma questão crucial para se pensar a práxis dialógica no ambiente escolar, especialmente no espaço da sala de aula. A verdade é que a escola recebe adolescentes e jovens violentados, que, por serem violentados, tendem a reagir das mais diferentes formas.

Para uma compreensão equivocada de que a paz no ambiente escolar seria deixar os problemas fora da escola ou colocar “debaixo do tapete” ou ainda pior, negar, de modo que falar de racismo, gênero, homofobia pode ser visto como uma contravenção aos valores morais da comunidade e contrário à pedagogia, como se esta fosse possível existir de forma “neutra” frente aos dilemas nos quais os estudantes estão mergulhados/afundados cotidianamente. Paulo Freire, em seu discurso quando recebeu o “Prêmio UNESCO de Educação para a Paz” disse o seguinte:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar

de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizaras suas vítimas (Freire, 2006, p. 388).

A luta pela paz, sob a perspectiva humanístico-libertadora, não pode acontecer sem esforço pela promoção da justiça. Isto não significa dizer que, com a implementação da justiça social por meio de uma democracia autêntica e da ética em defesa da vida, deixará de existir conflitos. Porém, não podemos cair no fatalismo de que a sociedade tal como se encontra estabelecida em oprimidos e opressores seja natural ou inevitável, pois são homens e as mulheres quem constrói a história.

“[...] como não podemos aceitar o que venho chamando “fatalismo libertador”, que implica o futuro de problematizado, o futuro inexorável, não podemos igualmente aceitar a dominação como fatalidade.” (Freire, 2016, p. 147). Então, não podemos dizer que se trata de delírios, perspectivas vazias, mas de objetivações possíveis na realidade concreta que foi tecida por uma lógica arbitrária de dominação de uns poucos sobre a maioria.

No âmbito institucional, desenvolver uma educação escolar para uma cultura de paz na perspectiva da pedagogia libertadora exige-se uma postura de defesa das vidas ameaçadas dos estudantes no sentido de aproximar toda a prática pedagógica aos corpos e mentes marcados por opressões.

Trata-se de uma exigência da práxis dialógica, porque a luta por justiça social, compromissos éticos, solidariedade, alteridade e tolerância genuína, precisam fazer parte da busca pela paz no seu sentido autêntico.

VOZES DA SALA DE AULA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO

INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA: MAPEANDO SENTIDOS NO CHÃO ESCOLAR

A prática pedagógica proposta se iniciou pela identificação dos aspectos específicos da realidade institucional, como o clima escolar, comportamentos e percepções da comunidade escolar, a fim de apreender elementos para a construção de um planejamento consistente e dialógico.

Nesta partilha investigativa, conversamos com uma assistente de alunos, com o Diretor de Ensino, Coordenadora do Curso de Química e com um professor da turma de química do primeiro ano do ensino integrado. Houve uma apresentação pessoal do pesquisador e uma explicação resumida sobre pesquisa a ser desenvolvida na Instituição. Após as visitas de observação e reuniões, foram realizados os primeiros contatos com a turma do Ensino Médio Integrado.

No primeiro contato, marcado pela aproximação informal com a turma, foi conduzida três atividades de apropriação temática: 1. “O fulano chama”, promovendo a aproximação do pesquisador com a turma; 2. “O que você vê?”, trazendo a reflexão sobre a necessidade de ampliarmos nossos olhares para as diversidades e realidades, sensibilizando os alunos e as alunas a participarem da pesquisa; 3. A metáfora do menino que desejava alcançar uma pedra na lua, procurando identificar as percepções de mundo e experiências vividas dos participantes. Estas atividades serão detalhadas a seguir:

Na **primeira atividade**, conversamos a respeito da importância do nome de cada pessoa e realizamos uma dinâmica: a partir da frase “O fulano chama” (e todos batem palma de forma sincrônica), “o sicrano chama” (a pessoa responde depois das palmas, chamando outra pessoa). Esta técnica trouxe três revelações importantes: 1. Alguns alunos não sabiam o nome de outros colegas; 2. alguns não gostavam como eram

chamados; 3. uma aluna queria que o nome dela fosse pronunciado de outra forma.

Na **segunda atividade**, apresentamos uma folha de papel branco A4, contendo um ponto preto no meio. Perguntamos a alguns alunos e alunas, inicialmente: “O que você vê?”. Na primeira rodada de respostas, todos e todas responderam que viam um ponto preto. Pedimos que ampliassem o olhar sobre o que viam e repetimos a pergunta. Na segunda rodada, duas alunas disseram que além do ponto preto, também viam o papel.

Reiteramos o pedido de ampliação dessa observação e a pergunta. E ouvimos de um aluno que via uma pessoa segurando o papel. Esta atividade os conduziu a uma reflexão sobre como vemos o mundo e o quanto os comandos de comunicação podem nos condicionar. Também, falamos que há muito mais para vermos, inclusive sobre a diversidade da vida, valores culturais e sentidos de viver, do que imaginamos.

Para isto, precisamos “nos abrir” para ver mais. Neste contexto, comentamos que participar de uma pesquisa nos ajuda a ampliar nossa visão sobre as diferentes realidades. Na **terceira atividade**, apresentamos uma metáfora sobre um menino em uma determinada vila, o qual dizia que desejava alcançar uma pedra na lua e todo dia realizava várias tentativas. Por isto acabava por ser alvo de deboche. Depois de um tempo, o menino participou de um torneio de arremesso.

Ninguém conseguia alcançá-lo. Isso fez com que os coleguinhas do menino se juntassem a ele para procurar acertar a lua, de modo que depois de um tempo, os meninos e as meninas daquela vila tinham uma grande capacidade coletiva de arremesso. O objetivo desta metáfora foi estimular os alunos e alunas a falarem sobre suas percepções de mundo e experiências vividas tanto no espaço escolar quanto na comunidade. Assim, expressaram alguns relatos como “treinar muito”, “não desistir” e “esforço”.

O segundo contato buscou ampliar a apropriação temática com a cultura de paz e a confiança entre os participantes. Nestes forma

conduzidas as atividades: A **primeira atividade** utilizou uma cédula de dois reais, onde inicialmente foi amassada. Em seguida, perguntamos se ela tivera perdido seu valor. Depois, fingimos rasgar um pouco a cédula e repetimos a pergunta. Em sequência, indagamos: diante dos problemas pelos quais passamos, será que perdemos o nosso valor como seres humanos?

A **segunda atividade** buscou refletir sobre as violências, como preconceitos étnico-raciais, homofobia, negação de direitos, desigualdades sociais, dentre outras, através do questionamento: Diante das realidades de violências de suas comunidades/bairros, no espaço escolar e na sociedade em geral, o que devemos fazer para construir uma cultura de paz?

Entre os relatos foram evidenciados a necessidade de mais policiamento, eventos culturais, espaços de convivência e mais apoio social para as comunidades/bairros; atenção ao transporte escolar, uma melhor relação teoria e prática, uma melhor relação entre os professores, gestores e alunos e um trabalho de conscientização e não proibição do uso do celular para o espaço escolar e incentivo à educação, mais fiscalização e benefícios sociais e a não normalização das violências para a sociedade.

Em uma **terceira atividade**, pedimos que expressassem exemplos de valores humanos de convivência fraterna em suas realidades, onde obtivemos respostas como: vivências “nas praças”, “as amizades” e “as cotas raciais”. Acrescentamos que temos no Município de Caucaia, lócus desta abordagem, também, a “Festa da Padroeira”, da Igreja Católica, a “Festa da Carnaúba” realizada pelo Povo Tapeba, Festa de Iemanjá, que ocorre na Praia, dentre outras riquezas culturais, que merecem ser valorizadas.

PLANEJANDO O CAMINHO: ESCOLHA DO CONTEÚDO FORMATIVO

Compartilha-se a seguir, três planos de ação considerando instâncias interdependentes, nas quais os alunos e as alunas estão inseridos cotidianamente: comunidade, escola e a sociedade. Além disso, alguns fatores foram considerados para a definição dos conteúdos com seus “temas geradores”: nossa experiência na educação popular com jovens no Município de Caucaia, as pesquisas desenvolvidas voltadas para a realidade local, alguns referenciais teóricos e, principalmente, as informações coletadas na fase exploratória descrita no tópico anterior. A sistematização dos planos de aula foi constituída em seis momentos:

A proposta pedagógica e do objetivo do encontro. O **acolhimento** refere-se ao despertar afetivo para a construção da confiança mútua, alicerce importante para o diálogo que foi fomentado durante a tematização. A **sensibilização** é marcada pela análise reflexiva da temática desenvolvida no encontro dialógico, retratando os sentidos, emoções e sentimentos despertados. A **tematização** é composta pelos conteúdos propriamente ditos organizados a partir da fase de planejamento.

A **integração** é o momento em que se oportuniza novas reflexões a partir do conteúdo tematizado e promove-se o fortalecimento dos laços afetivos. Por fim, na **conclusão** realiza-se uma síntese de todos os pontos dialogados nos encontros, evidenciando as suas principais memórias formativas. Ressalta-se que os primeiros contatos com a turma foram imprescindíveis, posto que conseguimos ouvi-los a partir de uma participação mais ativa: metáforas de reflexão, dinâmica de interação e perguntas instigadoras.

Vale destacar, também, que os participantes não são considerados como “alvos de experiências”, mas como colaboradores no processo de participação. Sem isto, não seria possível construirmos um processo investigativo e formativo com uma autêntica dialogicidade.

Assim, os conteúdos definidos para os encontros forma efetivamente escolhidos de forma didática e participativa, uma vez que puderam traduzir sentidos simbólicos do contexto no qual os jovens vivem, de modo que

pucessem ajudá-los a problematizar posteriormente, de forma efetiva, sobre as questões pertinentes em torno dos dilemas da violência e suscitar ideias no que se refere à cominhos para promoção de uma cultura de paz na comunidade, na sociedade e , especialmente no espaço escolar, certos de que tais instâncias estão imbricadas.

O primeiro plano de ação buscou refletir sobre as relações interpessoais da vida cotidiana fora e dentro da escola, especialmente no espaço da sala aula, pensando alternativas para a construção de uma convivência de mais respeito e alteridade.

Plano de Ação do Primeiro Encontro Dialógico.

TEMA	Relações interpessoais e alteridade: abrir os vidros de nossas janelas!
INFORMAÇÕES INICIAIS	Data: 27/02/2025 Duração: 1 hora
OBJETIVO	Refletir sobre formas de violência que se manifestam nas relações interpessoais da vida cotidiana fora da escola e dentro da escola, especialmente no espaço da sala aula, pensando alternativas para a construção de uma convivência por meio da alteridade e do respeito.
CONTEÚDO	- Violências étnico-raciais, de gênero, cor e sexo; - Construindo relações de alteridade e tolerância genuína (Freire, 2017; Lévinas, 2015); - Relações dialógicas entre gestão, professores e alunos.
METODOLOGIA	- Introdução (06 min): Apresentação da proposta do encontro e palavras motivacionais à participação. - Acolhimento (16 min): Bombom e qualidade (técnica pedagógica), a importância de cada um/a no círculo (reflexão) - Sensibilização (06 min): Leitura do poema: “Nossas diferenças são riquezas”, de Borres Guilouski. - Tematização (20 min): “O Lençol Sujo (Metáfora, 2002)”; discussões: que sujos/obstáculos nos impedem de aceitar as diferenças nos outros/outras; entendendo alguns conceitos e manifestações da violência cotidiana (aprofundamento); -Integração (10 min): Não deixar os balões caírem. - Conclusão (08 min): Agradecimentos e orientações necessárias, breve avaliação.
RECURSOS	Materiais: Bombons/balas; papel A4, Quadro branco.
REFERÊNCIAS	FREIRE, Paulo. Pedagogia da tolerância [recurso eletrônico]. Organização de Ana Maria Araújo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. METÁFORAS. "O Lençol Sujo". Metáforas, 4

	maio 2002. Disponível em: https://metaforas.com.br/2002-05-04/o-lencol-sujo.htm . Acesso em: 26 fev. 2025. LÉVINAS, E. Entre Nós . Ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.), 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.
--	---

O segundo plano de ação abordou as relações entre os sujeitos e seus grupos sociais (família, igreja, escola, amigos virtuais e não virtuais), bem como a diversidade de comunidades que temos com suas diferentes culturas no Município, como os povos indígenas Anacé e Tapebas, comunidades quilombolas e comunidade cigana.

Plano de Ação do Segundo Encontro Dialógico.

TEMA	Relações interpessoais e alteridade: abrir os vidros de nossas janelas!
INFORMAÇÕES INICIAIS	Data: 27/02/2025 Duração: 1 hora
OBJETIVO	Refletir sobre as diferentes identidades culturais da população e formas coletivas de convivência marcadas por solidariedade e inclusão social.
CONTEÚDO	- Identidades culturais e diversidades; - Segurança e direitos sociais na minha comunidade; - Solidariedade coletiva e caminhos de paz.
METODOLOGIA	- Introdução (06 min.): Apresentação da proposta e do objetivo do encontro; - Acolhimento (06 min.): bate-papo "como queremos a praça?"; - Sensibilização (10min.): Palavras que representam lutas coletivas e valores culturais (música instrumental); -Tematização (20min.): A força da solidariedade (Metáfora, 2007), aprofundamento do tema; - Integração (10 min.): Assegurando o compromisso de cooperação; -Conclusão (08 min.): Agradecimentos e orientações necessárias, breve avaliação.
RECURSOS	Materiais: Bombons/balas; quadro branco
REFERÊNCIAS	ARROYO, Miguel G. Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. Bibliografia. METÁFORAS. "A Força da Solidariedade". Metáforas, 18 ago. 2007. Disponível em: https://metaforas.com.br/2007-08-18/a-forca-da-solidariedade.htm . Acesso em: 6 mar. 2025.

O terceiro plano de ação abordou as relações sociais e suas violências estruturais, concebidas pelas inferências político-econômicas do país. Certamente, a realidade estrutural da sociedade é complexa e exige um tempo maior para uma compreensão mais clara.

No entanto, é significativo que os alunos e as alunas percebam que certos comportamentos agressivos como racismo, machismo e homofobia fazem parte da sociedade brasileira desde a sua formação histórica colonial até sua organização contemporânea de estado, bem como da manutenção de classes antagônicas.

Plano de Ação do Terceiro Encontro Dialógico.

TEMA	Relações interpessoais e alteridade: abrir os vidros de nossas janelas!
INFORMAÇÕES INICIAIS	Data: 13 de março de 2025 Duração: 1 hora
OBJETIVO	Compreender como o sistema sociopolítico impacta as relações humanas, gerando violência e como a educação pode influenciar para uma cultura de paz, especialmente no âmbito da EPT.
CONTEÚDO	- Normatização da violência e corpos juvenis (Mbembe, 2016); - O que o capitalismo tem a ver com a violência?; - Experiências históricas na construção da paz; - A contribuição da EPT para a promoção de paz. .
METODOLOGIA	- Introdução (06 min): Apresentação da proposta e do objetivo do encontro. - Acolhimento (06 min): Caixa Mágica para Paz? - Sensibilização (10min): O que queremos queimar? (coisas que geram violências na sociedade); - Tematização (20min): “A Ratoeira” (Metáfora); uns com poucos, outros com muitos; - Integração (10min): Lanche compartilhado - Conclusão (08 min): Agradecimentos e orientações necessárias, breve avaliação.
RECURSOS	Materiais: quadro branco
REFERÊNCIAS	METÁFORAS. "A ratoeira". Metáforas, 2 nov. 2002. Disponível em: https://metaforas.com.br/2002-11-02/a-ratoeira.htm . Acesso em: 6 mar. 2025.

PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS DIALÓGICA: VOZES DA SALA DE AULA

Partilhamos neste e-book, três rodas de conversa que denominamos de encontros dialógicos, trata-se de um trajeto pedagógico inspirado na educação freiriana e constituído a partir das experiências de duas décadas (2000 e 2020) do pesquisador no trabalho com a cultura popular, envolvendo grupos na Pastoral da Juventude em Caucaia, organizados em diferentes espaços das comunidades/bairros, como espaços domiciliares, capelas, escolas, associações etc. Destacaremos, a seguir, alguns momentos importantes desta ação pedagógica.

O **primeiro encontro dialógico** teve como tema central: “Relações interpessoais e alteridade: abrir os vidros de nossas janelas”. A expressão “vidros das janelas” foi escolhida por razão das alunas e dos alunos, durante a fase de exploração, terem comentado sobre o incômodo dos vidros das janelas da sala de aula estarem fechados. A primeira atividade foi realizada pela entrega de um bombom a cada aluno/aluna. Mas, para isto, a turma teria que dizer, pelo menos, uma qualidade de quem receberia o doce. Empolgados, diziam entre três e sete qualidades.

Após a entrega dos bombons, destacamos a importância de nos acolhermos com nossas diferenças e buscarmos perceber as qualidades da outra e do outro. Em sequência, recitamos o poema “Nossas diferenças são riquezas”, de Borres Guilouski. Este momento não seria para explicações ou apresentar qualquer teoria, mas levar as alunas e os alunos a refletirem subjetivamente sobre a importância das diferenças expressas no poema.

Nossas diferenças são riquezas (Borres Guilouski) *Eu e você. Temos o direito à diferença. Que legal! Eu posso ser eu. Você pode ser você. As diferenças de cada um são riquezas! Onde estaria a graça e a beleza das árvores, das flores, das estrelas e de todos os seres da natureza se todos fossem iguais? Olha à sua volta, as pessoas que o cercam, colegas, amigos, familiares, conhecidos e desconhecidos, todos são seres humanos*

como você. Todos são seus irmãos e suas irmãs. Rostos diferentes, expressões diferentes. Jeitos próprios de pensar, de sonhar e de acreditar. Gente de diferentes culturas: ocidentais e orientais, negros, brancos, mulatos, índios, amarelos. Gente de diferentes religiões e tradições. Todos com suas diferenças tem a sua beleza e seu valor. No mundo somos bilhões. Cada um é uma pessoa única e irrepetível, buscando o rumo de sua felicidade e realização. Por isso, valorizar as diferenças e reconhecer o “outro” como irmão é antes de tudo, uma atitude inteligente, de quem tem amor no coração.

Após esse momento, partimos de uma metáfora denominada “O Lençol Sujo” e lançamos a pergunta: “Que sujeiras/obstáculos nos vidros de nossas janelas nos impede de nos aproximar da outra e do outro e, assim, aceitar suas diferenças?”. Com base na concepção de Lévinas (2005), sobre a alteridade, e Freire (2017), sobre a tolerância verdadeira, conversamos acerca da importância das relações “eu-outro” e “eu-outros” na realidade cotidiana, especialmente no espaço escolar.

Destacamos que as “sujeiras nos vidros” apresentadas pelos alunos presentes em nossas subjetividades são alimentadas por uma realidade de injustiças e que nos impedem de conhecer coisas novas, descobrir o que é diferente. Explicamos que alteridade é mais do que empatia, pois ela exige que tenhamos responsabilidade pelo outro e pela outra.

Perguntamos: “Que gesto de responsabilidade fiz hoje para com a outra, o outro sem esperar nada em troca?” Depois, convidamos os participantes para uma vivência com balões entregando-os para encherem e, em seguida, jogar para cima e não deixar cair. O objetivo foi levá-los a refletir sobre o respeito aos espaços individual e coletivo, entendendo que há, inevitavelmente, um processo de coletividade e responsabilidades mútuas.

O **segundo encontro dialógico** teve como tema: “Comunidade e Diversidade: a praça que queremos”. Este tema foi determinado em razão

dos alunos e das alunas apontarem durante a fase de exploração que almejavam praças seguras que pudessem frequentar. A proposta deste encontro foi refletir sobre a comunidade/bairro como território de pertencimento e onde se quer viver com segurança sem sentir seus corpos ameaçados, conforme suas expressões de cor, etnias etc.

Destacamos a ideia da praça por ter sido um espaço apontado pela turma (durante a fase de exploração) como um lugar que gostariam de ficar em segurança. Iniciamos, então, refletindo sobre a praça como lugar de diversidade, de lazer e segurança. Convidamos a refletir sobre a indagação: “Como queremos este espaço? Destacamos, em seguida, um lugar onde nossos corpos se sentem bem, sem risco de serem exterminados, violentados ou discriminados.

Depois, foram entregues pequenas tarjetas com as palavras: Comunidades de Pescadores/as, Povo Anacé, Povo Tapeba, Comunidades Quilombolas, Comunidades de Terreiros e Matriz Africana, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Biblioteca Culturoteca, Festa da Carnaúba, Festa da Padroeira, Festa de Iemanjá, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, Grêmios Estudantis, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, Assentamentos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Conselhos Locais de Saúde, Trabalhos voluntários de arte e cultura.

Após receberem as tarjetas, pedimos que quem se sentisse à vontade poderia ler em voz alta e colocar as frases no meio do círculo e, ainda, se quisesse, poderia falar algo sobre as palavras que pegou. Fomos comentando um pouco sobre cada uma destas, evidenciando que há muitas experiências coletivas de cultura de paz no Município e que todas e todos podem colaborar.

Observamos que algumas palavras ao serem apresentadas, estimularam as alunas e os alunos a afirmarem suas identidades étnicas. A atividade, portanto, proporcionou que falassem espontaneamente sem pressão ou pedido. Percebemos um murmúrio de espanto ao apresentarmos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o

depoimento de algumas e alguns participantes comprometidas e comprometidos com experiências voluntárias de arte e cultura.

Neste encontro, trabalhamos a metáfora “A força da solidariedade” refletindo sobre as ações individuais e coletivas na construção do “céu” (cultura de paz) ou do “inferno” (cultura de violência). Reforçamos sobre as diferentes experiências de cultura de paz nos territórios.

Destacamos que vários outros grupos e populações se organizam e lutam por seus direitos como a população LGBTQI+ e diversos coletivos do campo e da cidade, que há uma diversidade de valores que certamente eles conhecem além dos que foram tratados neste encontro e sugerimos que buscassem os outros espaços de participação de luta por justiça e pelos direitos humanos, seja no âmbito da escola, participando da representação estudantil, seja fora da escola, podendo até criar organizações, se necessário, a fim de fortalecer a cultura de paz.

No momento de integração, exercitamos o compromisso de cooperação. Antes de iniciarmos, explicamos que faríamos uma ação simbólica para assegurarmos o compromisso de cooperação e respeito de uns para com os outros, a partir do que foi refletido neste encontro. Em seguida, entregamos um bombom para cada aluno/aluna e pedimos que repassassem uns aos outros. Ao final, discutimos sobre os sentimentos despertados nesta ação.

O **terceiro encontro dialógico** teve como tema: “Violência estrutural e capitalismo: a juventude quer viver”. Iniciamos apresentando a “caixa mágica da paz”, uma caixa imaginária para que pudessem colocar o que acreditavam ser necessário para construção de uma sociedade de justiça e paz. Destacamos a necessidade de ampliar a ideia de paz para além da ausência de todos os problemas, uma vez que, na verdade, nunca deixamos de ter desafios na vida.

Em outra atividade, entregamos a cada participante um pedaço de papel, pedindo para escreverem algo com uma palavra ou frase curta que deveria deixar de existir na sociedade. Deixamos claro que eliminar

os seres humanos não seria uma alternativa, pois a vida das pessoas não deve ser eliminada.

A temática do encontro foi desenvolvida a partir da metáfora: “A Ratoeira” (Metáforas, 2002) na qual um rato estava em risco devido uma ratoeira. Por isto, pede ajuda a uma galinha, um porco e a uma vaca. Porém, por se sentirem seguros, não o ajudam. No entanto, o enredo mostra um drama onde os que negaram ajuda, são afetados.

Após a leitura, algumas perguntas deram início às reflexões dialógicas: De quem é a responsabilidade pelas violências? Quem representa o rato e os demais animais na sociedade? Quem atualmente vive em maior vulnerabilidade em nossas comunidades/bairros? Com isso, apresentamos alguns dados gerais com índices de violência às pessoas negras, de estupros e abusos sexuais em mulheres e o extermínio de jovens pobres nas periferias, destacando também a intolerância religiosa.

Refletimos que no sistema capitalista há uma lógica de injustiças onde os mais oprimidos estão mais expostos às violências. No entanto, muitas vezes a sociedade culpabiliza os indivíduos e não considera as estruturas históricas de violências que vem desde o período colonial, fomentadas pelas desigualdades sociais e pela concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Dissemos que o corpo juvenil, principalmente do jovem negro, na periferia que chega a ser exterminado, seja por uma facção ou outra situação, tem o Estado, também, como responsável devido à falta de garantia de direitos básicos como comida, saúde e uma educação de qualidade. Neste contexto, destacamos a importância da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais, dos quais os alunos fazem parte e enfatizamos a necessidade de assumirmos nossas responsabilidades.

DIALÉTICA DO ENCONTRO: SENTIDOS E PROPOSTAS PARA A PRÁXIS FREIREANA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PRINCÍPIOLÓGICOS

O ato docente, de modo geral, não pode caracterizar-se como um processo natural, mecanicista, espontaneísta e, tão menos, vertical. Ele exige o que Freire chama de “pensar certo”. Seria, em outros termos, a dialeticidade da ação-flexão, pois só assim é possível superar práticas viciosas asseguradas no autoritarismo, permissivismo e no “paternalismo”.

De outra forma, as vidas ameaçadas de jovens cobram práticas pedagógicas pelo diálogo emancipatório. Para isto, é necessária uma formação continuada que oportunize à docência refletir, de forma compartilhada e crítica, sobre sua própria atuação

(...)na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade” (Freire, 2011, p.38).

A ruptura de uma educação escolar domesticadora por uma libertadora não acontece sem adesão e esforço coletivo dos mais diferentes educadores e educadoras. A transmissão de conteúdo, para nada mais do que legitimar as estruturas de dominação, deve ser substituída por uma formação crítica, criativa e comprometida de modo que seja capaz de responder aos novos desafios que se apresentam na realidade, especialmente dos que mais sofrem frente às injustiças sociais.

Durante a sua gestão como Secretário da Educação de São Paulo, Freire (2001) defendeu a formação permanente de professores como um dos seus programas prioritário por saber da importância do profissional e o entendimento de que a educação não é neutra. Seria necessário fazer opções ético-políticas e vislumbrar horizontes emancipatórios, o que exige, portanto, traçar percursos formativos dentro das possibilidades materiais.

Nesta literatura, seis princípios asseguraram a formação de professores. O primeiro defende que “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la”. Assim, ninguém mais apropriado do que o educador e a educadora para refletir sobre os próprios desafios que enfrentam no dia a dia, enquanto sujeitos ativos que intervêm nos processos sociais e que impactam diversas vidas humanas, decisões individuais e coletivas.

O segundo princípio defende que “A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. As escolhas temáticas do conteúdo formativo precisam acontecer de forma dialógica junto aos docentes, posto que seus desafios e perspectivas quando desvelados, problematizados e sistematizados podem anunciar novos horizontes. Certamente, o educador é capaz, a partir das suas experiências cotidianas do fazer profissional, refletir criticamente, recriar alternativas de modo que possa, assim, gerar novos sentidos para as práticas pedagógicas.

Portanto, produzir conteúdo formativos genéricos para servir como uma “receita de bolo”, a ser implementada, com os mesmos parâmetros, nos mais diferentes territórios marcados por diversidades, não se pode esperar um efeito promissor, como uma adesão consciente e motivada dos profissionais, uma vez que não oportuniza à docência problematizar, de forma participativa e empolgante, seus dilemas, as perspectivas e desafios que enfrentam no cotidiano da escola. Define-se, muitas vezes, um conteúdo por um ou mais intelectual e, a partir disso, são apresentadas respostas alheias ao contexto escolar.

Não queremos dizer, com isso, que os especialistas, por exemplo, não sejam importantes, pois ajudam a apontar o caminho, mas é a escola com seus sujeitos individuais e coletivos que determinam o caminho. Por fim, formação docente vai além da ideia de capacitação técnica, mas espaço dialógico de produção de saberes de forma séria, crítica, criativa e comprometida.

O terceiro princípio evidencia que “a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”. A ideia de “formação continuada” implica processo, o que não pode ser confundida com “momentos descontinuados e isolados, como ocorre com a realização de alguns cursos pontuais.

Freire defende uma contínua formação que costura os saberes docentes forjados no chão escolar e refletidos sob a iluminação filosófico-libertadora. O Professor e a professora não se constroem como profissionais “prontos” e “acabados”, eles se fazem permanentemente.

As próprias contradições, mudanças e totalidades forçam um contínuo “fazer” e “refazer” por meio da práxis. Por isto, o próprio conceber profissional tem, em sua natureza de ser, uma dialeticidade emancipatória. Quanto mais uma formação o ajude a potencializar esta dinamicidade pedagógica, mas serão alcançados resultados promissores.

A ideia de uma formação contínua é uma exigência dialética da história, posto que por mais que a sociedade mantenha estruturas duradouras, as opressões (racismo, homofobia, patriarcalismo, etc.), ao logo do tempo vão se manifestando de formas diferentes frentes as novas exigências. Um exemplo elementar é a escravidão que tem se dado sob nuances exigidas pelo modo de produção capitalista. Sobre isto, nada melhor do que anotarmos as mudanças tecnológicas que trazem um acesso facilitado de conteúdos epistemológicos gigantescos.

De forma instantânea qualquer aluno com um smartphone e acesso à internet produz com um simples comando de texto uma redação, um poema metrificado, uma letra de música, etc. O quarto princípio exige

que “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento”, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”.

Vale enfatizar que a apropriação e descoberta de caminhos epistemológicos não é uma atribuição e condição exclusiva de uns poucos privilegiados da academia, de certos pesquisadores, tão menos de uns “destacáveis” docentes, mas é um meio em que todos e todas, em diferentes perspectivas, podem apropriar-se e criar saberes que respondem aos diferentes desafios. Ora, o conhecimento requer experiências mergulhadas de compartilhamentos, decisões e compromissos.

O quinto princípio confirma que “O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola”. Neste princípio, percebemos que a formação docente precisa estar vinculada, também, em termos de participação efetiva, à produção do currículo, de modo que a orientação político-pedagógica esteja alinhada a vertentes emancipatórias e humanísticas, o que exige na realidade cotidiana da escola uma formação humana que seja efetivamente transformadora.

Oportuniza-se a criação de espaços de inclusão, participação democráticas e produções de saberes. Por último, quanto ao sexto princípio como necessário para a implementação de uma formação continuada de profissionais da educação, exige-se a implementação dos eixos:

a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Freire, 2001, p. 80).

Entendemos que as “lacunas” epistemológicas a serem supridas na formação continuada não se atém a limites subjetivos e morais, mas, a fatores históricos que demarcam uma negação e precarização do direito a uma formação merecida qualitativamente para os professores, como o acesso apropriado e crítico dos novos saberes científicos que a sociedade tem produzido sem perder o vínculo com as outras produções gestadas

nos territórios, nos quais os alunos vivem, coletivos marginalizados que agregaram valores de justiça e paz.

É crucial, para uma formação continuada de docentes, partir das realidades histórico-sociais e político-econômica dos coletivos, pois eles têm conseguido importantes respostas por meio de experiências de lutas, reflexões e solidariedade que tematizam a defesa da justiça social, dignidade humana e outras demandas emergentes, priorizando, assim, equanimemente, as populações marginalizadas.

Segundo Arroyo (2017), os coletivos (indígenas quilombolas, camponeses, etc.) são tratados como “casos especiais”, quando deveriam fazer parte de todo o percurso formativo junto aos professores. Além disso, as demandas desses grupos precisam adequar-se aos padrões globais da formação.

Portanto, conforme o mesmo autor, é preciso que tanto a docência, quanto a instituição escolar, em seu conjunto, possa reeducar o “olhar” em relação aos coletivos marginalizados para superar os preconceitos e os estereótipos de forma crítica e sensível. Nenhuma formação é pensada com neutralidade perante as realidades sociais. Quem produz os conteúdos, a instituição que oferta, tem seus interesses e prioridades pedagógicas assentadas em teorias projetos macros que vislumbram o tipo de homem e mulher que se quer formar ou, mesmo, o modelo de sociedade que se defende.

ESPAÇOS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL COMO EXIGÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS À DIALOGICIDADE

Uma das revelações, como necessidades para o desenvolvimento de práticas dialógicas no espaço escolar, deu-se durante nossa investigação na fase exploratória da nossa pesquisa no ProfEPT/IFCE, quando os alunos e as alunas demonstraram o desejo de serem mais ouvidos pelos professores e a gestão.

Trata-se de possibilitar espaços de escuta efetiva para que possam ser percebidos em suas individualidades e coletividades como possuidores de conhecimentos e histórias de vida, como agentes criativos e de mudanças. O processo de escuta, em sentido amplo, é um componente da práxis dialógica, cujo começo dá-se a partir do momento em que o educador e a educadora iniciam a investigação do mundo dos educandos e das educandas (Freire, 2013).

Ela estende-se até a sala de aula, sendo, portanto, um exercício constante, posto que a dialogicidade enquanto princípio fundamental da pedagogia libertadora, deve atravessar todo o percurso formativo escolar. Assim, a escuta começa pela busca em conhecer a realidade dos adolescentes afim de acolhermos suas mais profundas inquietações, perspectivas, medos, potencialidades e experiências coletivas. É neste processo que brotam os temas geradores. Portanto, a escuta não começa exatamente na sala de aula, mas no contexto nos quais os alunos estão inseridos.

A apropriação da realidade pela escuta dialógica provoca a ruptura de um ensino autoritário em que exige o silêncio para abafar as vozes que gritam dores e desejos de viver. Por isto, quando o educador e a educadora são sabedores e tomam consciência das realidades de violências dos educandos em vez de orientar ao silêncio, estimulam ao “dizer”, ao “manifestar-se” e a problematizar coletivamente para pensar alternativas de mudanças.

Segundo Arroyo (2019), os professores não foram educados para a escuta. Por isso, preferem o silêncio na escola. Veem os educandos,

meramente, como destinatários de suas falas. Ainda, nos diz o mesmo autor:

Nossa história não tem sido uma história da escuta, tem sido uma história de falas de cima para baixo. Os colonizadores falando, o império falando; até a república falando e, até a democracia falando. Diante dessa realidade é extremamente importante que você se coloque, que nos colocamos essa pergunta será? será que realmente eles não pensam? Será que eles não são humanos? (Arroyo, 2019).

Historicamente, desde, mesmo, o período colonial, a violência por meio do silenciamento sempre foi uma estratégia para à manutenção das opressões. Por exemplo, a educação indígena foi silenciada com o ensino catequético e com a cultura Europeia; os negros foram impedidos de expressar suas vontades, concepções de mundo e criatividade, sendo tratados como mercadoria.

Também, revoltas populares e alternativas marginais de sociedade mais justa foram exterminadas para um silenciamento, como ocorreu com o quilombo de palmares. No meio escolar predomina a ideia equivocada de que a cultura do silêncio conseqüentemente produz harmonia e paz, quando na verdade isto tende, tão somente, a “velar” as violências que a sociedade quer abafar.

A escola apenas reforçaria esta lógica que é, também, uma prática de violência por meio disciplinador do controle dos corpos e vozes que perdura na história contra os povos originários, comunidades tradicionais, mulheres e outras populações marginalizadas. A escuta irrompe a cultura do silêncio forçada pelas opressões histórico-culturais, estruturais e institucionais que demarcam padrões comportamentais domesticadores, os quais inibem as energias e mentes criativas, críticas e rebeldes no sentido de produção de valores emancipatórias.

Por isto, não se trata apenas de criar um ambiente sem barulho para que as aulas possam fluir da melhor forma e o professor consiga cumprir seu “dever disciplinar”, mas de forma sensível e com alteridade, entender os sujeitos histórico-sociais no processo de ensino- aprendizagem escolar.

A violência simbólica das autoridades, no dia a dia e na escola, tenta ensinar as pessoas a desistirem de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico. As escolas fazem crer que a forma de falar dos alunos é vergonhosa. Negam a subjetividade dos alunos, não lhes permitindo um contato crítico com sua realidade. No lugar do conhecimento subjetivo, existem informações e conceitos políticos oficiais tais como “autoconfiança”, “individualismo” e “subir na vida por si mesmo” (Freire, 2013).

Sob os moldes de uma educação bancária, o “comum” tende a preparar para o silêncio e não para a escuta. Isto exige a responsabilidade pedagógica escolar para, além de negar os educandos e educandas como possuidores de saberes, de protagonizarem suas vozes denunciando as injustiças sociais. Quanto mais as violências internalizadas são abafadas nas mentes e corpos juvenis mais nos distanciamos de uma sociedade justa e acolhedora.

A escuta ajuda a tornar o ambiente escolar profundamente acolhedor, pois respeito aqueles e aquelas que chegam com seus jeitos de manifestar-se. É possível, à medida que se percebe melhor individualidades, observar sinais de agressão no as corpo, comportamentos depressivos, indisposição aos estudos devido sono, drogas, fome, etc.

Não podemos negar a importância da garantia de políticas institucionais para atividades focais voltadas à escuta, como ter disponível acompanhamento terapêutico, psicológico e, até mesmo um espaço de acompanhamento e defesa de direitos, como a presença da assistência social. No entanto devemos pensar uma escuta ampla como constituinte da práxis dialógica, cuja compreensão da fala, nos moldes freireano, é o de produção epistemológica transformadora das realidades de opressões.

A escuta não é apenas um exercício da comunicação para apreendermos sons e palavras, mas é uma postura de alteridade para acolher o outro e a outra em sua singularidade e diferenças de forma digna. Gestos provocativos de superioridade, deboches, ridicularizações são violências desumanizadoras que bloqueia a escuta.

Aprender a escutar implica não minimizar o outro, não o ridicularizar. Como pode um professor ter boa comunicação com um aluno o qual previamente desvalorizou ou ironizou? Como pode um professor machista escutar uma mulher, ou um professor racista, a um negro? Digo, se você é machista, assuma-se como machista, porém não se apresente como um democrata, você não tem nada que ver com a democracia. Se, por outro lado, você insiste com os sonhos democráticos, então vai ter que pensar em ir superando o seu machismo, seu classismo, seu racismo (Freire, 2018).

A crítica de Freire é direta e “dura” aos educadores e educadoras. Não diz respeito a defesa de um ponto de vista “ideológico”, mas de uma orientação ético-política que exige uma prática educativa humanizadora, posto que há necessidade de uma coerência entre o que se ensina e que se faz nos processos relacionais.

Também, uma escuta dialógica, dentro do contexto escolar, que busca a superação das violências e promova a paz, exige a criação e fortalecimento de espaços democráticos para uma ampla participação dos estudantes de modo que possam expressar de forma crítica e criativa seus valores e concepções de mundo. Neste meio lhes é dado o direito da palavra como condição ético-política de mudanças das realidades de opressão.

Durante nossa investigação no IFCE Campus Caucaia, percebemos na participação de alunos do Grêmio Estudantil, não apenas uma empolgação por fazer parte de colegiado, mas uma manifestação simbólica e profunda da inquietação juvenil em querer mudar “as coisas”, seja defendendo direitos mínimos, seja colaborando pedagogicamente para a conscientização política por meio de debates, disputas de rimas e exibição de vídeos; seja por meio da inquietação de ajudar na autoestima de colegas com uma campanha motivacional. Importante destacar que quanto mais se cria e se fortalece espaços escolares de participação social, mais amplia-se as práticas dialógicas de formação emancipatória, pois, dessa forma, os educandos, efetivamente, percebem-se, também, como educadores uns dos outros.

POLÍTICAS INTERNAS DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

Não basta garantir o acesso à educação, é preciso que outros direitos sejam assegurados para a prevenção e superação das formas de violências e a promoção de cultura de paz no ambiente escolar, posto que há uma intrínseca relação entre as formas de violências, seja estruturais, institucionais ou interrelacionais. Conforme o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2020, p. 312).

A não efetividade dos direitos supracitados afetam profundamente o processo de ensino aprendizagem. No conjunto dessas responsabilidades, diante da complexa realidade de violência na qual os alunos e as alunas estão inseridos, é exigência legal que a escola seja um lugar seguro e digno para as crianças e adolescentes. Portanto, nesta compreensão não basta uma preocupação técnica, pedagógica e administrativa, é preciso, também, um cuidado para com as vidas desprovidas cotidianamente, em seus territórios, de saúde com qualidade, alimentação, lazer, respeito, liberdade, segurança, etc.

As violências nos espaços escolares, embora não comecem e terminem em seu interno, é de responsabilidade do Estado, posto que os alunos têm direito a segurança em relação as suas vidas e de forma digna, principalmente, sendo dado maior cuidado, aqueles que tendem a ser vítimas por razão da sua cor, gênero, sexualidade e maior vulnerabilidade seja psíquica, seja física ou social.

Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Data Senado (2023), constatou que duas em cada 10 pessoas, a partir dos 16 anos, sofrem bullying no ambiente escolar. Também, a pesquisa revelou que 90% das pessoas que convivem com aluno que sofreu violência na escola temem

que volte acontecer, sendo que 76% temem que aconteça na rua. O que chama mais nossa atenção é que há um maior medo de insegurança que acontece dentro da escola do que fora.

Além da Carta Magna, algumas importantes leis foram criadas para assegurar cuidados e proteção necessária, como é o caso da Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, (Brasil, 2013) que dispõe de uma proteção integral. Não podemos esquecer da Lei 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude, contemplando a idade 15 a 29 anos.

Ele é composto por 11 eixos: Direito à participação social; direito à educação; direito, também, à profissionalização, trabalho e à renda; à diversidade e à igualdade; ao território e à mobilidade; à saúde; à cultura; ao desporto e ao lazer; à comunicação e liberdade de expressão; à sustentabilidade e ao meio ambiente; e à segurança pública e acesso à justiça.

Também, a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), através da Lei nº 13.185/2015, foi um marco importante para as escolas. Além dessas, a Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006) deve ser considerada no espaço escolar dado a sua relevância. Não poderíamos deixar de lembrar das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais buscam combater o racismo e a exclusão.

Elas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando a obrigar as escolas incluírem em seus currículos o ensino de história sobre os africanos, afro-brasileiros e povos originários. Todas estas leis, e outras servem, para que as escolas possam levar a sério, e com efetividade, o cuidado com as vidas dos adolescentes não deixando “escapar” da sua missão de aprendizagem no sentido de considerar as realidades de violências em sua gestão, currículos. Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas. Também, nestes mesmos aspectos, assegurar políticas que favorecem a promoção para uma cultura de paz.

A Rede de institutos Federais tem avançado no tocante a formulação de políticas de extensão, intuindo responder aos dilemas sociais que se

apresentam na sociedade e repercutem no ambiente escolar como, por exemplo, as violências étnico-raciais, sexuais e gênero.

Destacamos alguns núcleos importantes como o Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS). A exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no tocante aos núcleos referidos, destacamos alguns aspectos relevantes. Sobre o NEABI, iniciou suas ações em 2015 e foi regulamentado em 2017. O seu Regimento Interno por meio da Resolução CONSUP / IFCE Nº 103, de 31 de agosto de 2023 (IFCE, 2023).

Desde o início, em seus respectivos campi, os NEABI's vêm mapeando atividades por meio de estudos e levantamentos de dados ligados a temática étnico-racial. Conforme o site do Instituto (IFCE, existem, atualmente (2025), 31 Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas nos 33 campi do IFCE. Em relação aos NAPNEs, eles foram regulamentados pela Resolução 050/2015, embora já com atuações desde 2005, preocupando-se com a temática da acessibilidade, buscam criar uma “educação para a convivência” através da inclusão e aceitação da diversidade.

Atualmente, o IFCE tem Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em todos os seus Campi. Por último, o Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), teve seu regulamento aprovado pela Resolução Nº 78, DE 13 DE dezembro de 2022. Portanto, é mais recente. Tem atuado sob a temática de gênero e diversidade, organizado

(..) para estudar, planejar, apoiar colaborativamente e promover, nas áreas de assistência estudantil, ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de ações educativas, culturais e políticas que objetivem a formação, nas comunidades interna e externa à instituição, de uma consciência crítica, atualizada, inclusiva, mobilizadora em relação às temáticas de gênero e diversidade sexual (IFCE, 2022).

Importante destacar que os NUGEDS seguem os Princípios de Yogyakarta (Dhnet, 2007), que foi adotado no ano de 2006, como declaração internacional referente aos direitos humanos voltados a orientação sexual e identidade de gênero. Estes núcleos significam um importante avanço no que compete às políticas interdisciplinares para a superação das diferentes formas de violências presente na sociedade que afetam o território de pertencimento dos alunos, bem como no ambiente escolar.

Enquanto políticas de extensão oportunizam de forma mais institucional uma relação dialógica com os contextos de violências nos quais os jovens tanto nos espaços onde vivem quanto no interior da escola.

Durante nossa investigação no IFCE campus Caucaia, percebemos que os alunos anseiam participar dos processos decisivos da escola, saindo de uma formação que os conformam em uma aprendizagem passiva e vertical. Isto ficou muito evidente com a realização das três rodas de conversa, que preferimos chamar de encontros dialógicos, (dado o arcabouço teórico-metodológico desenvolvido, como explicitado anteriormente), onde os houve uma participação efetiva dos alunos tanto na escolha dos assuntos quanto nas discussões.

Oportunamente, os núcleos NEABI, NAPNE e NUGEDS, bem como outras organizações e iniciativas institucionais, na articulação de suas práticas pedagógicas interdisciplinares, podem ser espaços para inserir os estudantes não apenas como coadjuvantes, mas, também, como protagonistas nos processos de planejamento e ação.

Portanto, seguindo a lógica freireana, faz-se necessário criar espaços de relações horizontais onde as temáticas das realidades de violência étnico-racial, de gênero, sexual e capacitistas, dentre outras, compartilhadas de forma contínua junto aos alunos e alunas de modo que possam ser problematizadas e pensadas alternativas possíveis de resoluções.

UM GUIA DIDÁTICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A práxis dialógica, pensada por Paulo Freire, não é apenas um instrumento que facilita a comunicação interpessoal e a convivência, mas é um princípio para o desenvolvimento de uma educação humanística e libertadora. Tal proposta, enquanto teoria, nasceu das experiências, sobretudo, dos círculos de cultura coordenados pelo educador, cuja metodologia seguia por três etapas: investigação, tematização e problematização.

Por isto, apresentamos algumas propostas prático-reflexivas para a construção de atividades pedagógicas que possam ser desenvolvidas por educadores/educadoras, gestores e, inclusive, podendo ser assumido pelos núcleos interdisciplinares e órgãos colegiados de alunos, seguindo o princípio da dialogicidade freiriana. Vale ressaltar que as etapas não são estanques.

Elas são como bússolas que norteiam o caminho formativo. No entanto, conforme a práxis educativa defendida por Freire, precisam acontecer sustentadas integralmente em quatro princípios: conscientização, politização, libertação e dialogicidade. Pontuamos estes por razão de estarem presente em toda a obra do Educador. Portanto, não se trata apenas de um método, mas de uma metodologia que pode ser adaptada aos diferentes contextos escolares.

De toda forma, se temos evidente e seguimos por estas etapas juntamente com os princípios referidos, podemos assegurar que caminhamos no rumo certo para a superação das violências que desumanizam os homens e as mulheres e para a promoção de uma cultura de paz humanístico-libertadora.

Entre o global e o local: investigação dialética do contexto

O primeiro momento exige que nos aproximemos do universo vocabular e existencial dos alunos a partir da realidade territorial na qual

vivem e dos processos de convivência no espaço escolar. Ao mesmo tempo, nos aproximamos cientes dos dilemas da violência estrutural, cuja existência é mantida pela lógica de exploração do capital, assegurada pela relação antagônica entre oprimidos e opressores.

Não nos aproximamos como “neutros”, pois, de alguma forma, carregamos, enquanto educadores e educadoras, uma visão de mundo e a intenção quanto ao tipo de homem e mulher que queremos ajudar a formar. Chegamos e continuamos, portanto, com uma leitura da realidade, considerando que as questões histórico-sociais da violência e caminhos para uma cultura de paz não se desenvolvem de forma mágica e fatalistas, mas como construções humanas. Por isto, nos aproximamos já com a certeza de que a realidade histórica é tecida pela sua totalidade, contradição e mediação (Konder, 2008).

Certamente, estas três categorias dialéticas dentro da realidade na qual os alunos estão inseridos desenvolvem-se sob nuances específicas, marcadas por desafios, resistências e conquistas que forjam identidades coletivas e protagonismos emancipatórios que precisam ser levados em consideração nos processos decisivos escolares.

Paulo Freire, ao desenvolver sua proposta de educação libertadora, não parte apenas da realidade do analfabetismo na região onde desenvolveu seu método de alfabetização, mas, também, da questão da “democratização da educação” como uma necessidade nacional para inserir os pobres como participantes nos rumos da política brasileira (Freire, 2015).

Por isto, a superação do déficit educacional exige que todos e todas tenham acesso a um ensino que despertasse a consciência crítica e, conseqüentemente, as decisões para mudar a realidade.

Ainda, sob a preocupação de investigar a realidade dos adolescentes e jovens, devemos ter a consciência de que eles são possuidores de saberes e carregam um potencial latente de mudanças da realidade. Não devemos seguir parâmetros positivistas, tratando-os como objetos passivos

de estudo, alvos de experimentos científicos ou como “coisas” que precisam ser consertadas. Sobre isto nos disse Paulo Freire:

(...) Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 2013, p. 134).

Devemos ter claro que se trata de sujeitos sociais e, portanto, possuidores de história e que têm muito para aprender e ensinar. Por isto, considerar a linguagem como uma dimensão fundamental para entender questões profundas. Não nos prendemos nos signos linguísticos, mas por meio deles podemos desvelar questões profundas. A partir do que os jovens dizem e como dizem e, até, o que deixam de dizer, que podemos olhar com eles o mundo de modo que possamos captar seus anseios, crenças e frustrações para convertê-las em forças promotoras de saberes e mudanças.

Mapeando o Caminho: Temas geradores

A partir do que se apreende da realidade, escolhemos as expressões que sintetizam o contexto analisado de modo que possamos definir, assim, um plano para que possa ser desenvolvido como prática pedagógica. Nos referimos aos temas geradores que são os núcleos de onde emergem as reflexões em torno dos dilemas da violência para serem convertidas em um plano de ação coerente, possível e democrático do ponto de vista do conhecimento como compartilhamento de saberes.

Os temas geradores agregam sentidos simbólicos da realidade, sob reflexões críticas e troca de saberes, por meio deles buscamos compreender as contradições, os atores e atrizes que agem, as intensidades, enfim, os fenômenos sociais que demarcam os processos

históricos geradores de violências, bem como produtores de alternativas de paz.

Esta fase não é apenas para sistematizar, como, também, é oportuna para criar novos sentidos, posto que parte-se dos elementos apreendidas a partir da ação e são refletidos para voltarem a ser convertidos em uma nova ação, agora com um potencial de mudanças da realidade (ação-reflexão-ação). Por isto, Paulo Freire defende que todo o percurso deve acontecer de forma dialógica.

Por exemplo, durante a nossa pesquisa de mestrado, na fase que corresponde a investigação freireana, os alunos manifestaram a necessidade da praça, enquanto espaço público, como um lugar de direito que deve ser seguro e ter respeito às formas de se expressarem.

Na elaboração de um plano para a realização do segundo encontro dialógico definimos como tema: “Comunidade e diversidade: a praça que queremos!”. Reunimos, então, três termos-chaves: “comunidade”, “diversidade” e “praça”, os quais carregam sentidos profundos no que toca a realidade cotidiana dos jovens frente à violência em seus territórios.

Percebemos, neste momento de planejamento do caminho formativo, que as palavras, emergentes no seio da realidade social dos jovens, carregam sentidos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. As palavras, portanto, não constituem-se apenas elementos da linguagem, mas expressões simbólicas enxarcadas de realidades. No exercício da decodificação é importante assinalar que o educador e a educadora não podem manipular ou persuadir os alunos a resultados de seu interesse, pois acabam por enganar os outros e a si mesmos.

Por isto, precisam valer-se sempre da dialogicidade como princípio elementar na participação dos alunos. E isto é guiado pelo que se espera quanto a formação integral do novo homem e da nova mulher. Por isto, não há como isentar-se de ser um educador e uma educadora democraticamente preocupado e preocupada com o despertar da criticidade.

Desvelar para mudar: problematização

Com os temas geradores em mãos, cria-se situações didáticas para estimular a participação dos alunos e desafiá-los às mudanças. Esta fase é o cerne da pedagogia libertadora, pois oportuniza o compartilhamento de saberes que ampliam a visão da realidade e busca a superação de uma consciência ingênua e mágica por uma consciência crítica.

É preciso ser dado condições que favoreçam um processo dialógica fluido e autêntico. Por isto, o espaço da sala de aula oportuniza este processo à medida que os alunos são bem acolhidos, conseguem expressar suas emoções, sentimentos e pensamentos, podem interagir entre si e com a docência de forma saudável e horizontal.

Verificamos que isto é possível tanto em nossas experiências na educação popular, quanto durante a pesquisa de campo do Mestrado ProfEPT/IFCE. No caso das primeiras experiências, que desenvolvemos junto a Pastoral da Juventude, através de grupos em bairros periféricos, percebemos que os jovens passaram a demonstrar empolgação e responsabilidade ético-política pela defesa da vida através do respeito para com outros e de um engajamento coletivo na defesa de direitos sociais.

No caso da pesquisa, por meio dos encontros dialógicos e uma avaliação em um grupo focal, os alunos expressaram a necessidade de aulas mais interativas e dialógicas. Efetivamente, todo o ambiente, a didática e o comportamento docente são preparados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que buscam dialogar com os alunos.

Sugerimos que os assentos fiquem em posição circular ou, pelo menos, de forma que não demonstrem hierarquização. Todos devem encontrar-se em igualdade à comunicação dialógica isto não elimina o papel do educador e da educadora, mas o fortalece pelo respeito profissional e como educador. Além disso, tecnicamente, a disposição dos assentos ajuda melhor que se perceba as expressões individuais dos alunos e das alunas.

O tema gerador (ou temas geradores) deve nortear toda a preparação, desde o espaço até a forma do educador e da educadora se comportar. Também, ele deve ser possibilitado pelo educador e a educadora a “parir” novas ideias. No exemplo do termo “praça” ele foi problematizado juntos aos alunos, sendo apresentado com uma pergunta catalizadora “Como queremos este espaço?”. À medida que os alunos foram respondendo e envolvendo-se, surgiram novas reflexões.

A “praça”, enquanto lugar simbólico do que é público, é decodificada como um lugar de convivência entre jovens que se apresentam com “jeitos” diferentes, podendo conversar e se divertir sem serem vítimas de preconceito étnico-racial, discriminação pela orientação sexual e por ser mulher. pensa-se um espaço onde as diversidades afirmam-se com suas identidades e valores socioculturais. Neste processo é suscitado outra leitura sobre a “palavra” que se converte ou agrega novos sentidos. Agora, de forma mais crítica, evidencia questões antes confusas ou ocultas.

A palavra que é encharcado de realidade direciona novos horizontes sobre a mesma realidade, impulsionado a fazer alguma coisa para mudar ainda, quanto ao momento da problematização, o educador e a educadora têm uma contribuição preponderante para explicar o tema central e aprofundar a compreensão dos alunos e das alunas e instigando-os a pensar caminhos de mudança.

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA-DIALÓGICA

Historicamente, a avaliação escolar no Brasil carrega o peso da violência institucional, desde, mesmo, com as primeiras escolas no período colonial. Como já mencionamos, os primeiros momentos de ensino (com os indígenas) foram de forma aculturada e forçada com punições físicas e psicológicas, pois buscava-se impor um conhecimento e comportamento moral-religioso, cultural é político nos moldes europeus (Ramos, 2009).

Depois, com as primeiras escolas formais, foram incluídas outras técnicas como fécula e chicote. Por mais que isto não aconteça hoje, muitas escolas e educadores, assumem a avaliação com um teor punitivo e excludente. Luckesi (2008, p. 84) nos diz que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”.

Portanto, a avaliação é intrínseca à aprendizagem é não apenas se refere a resultados quantitativos. Logo, pensar o processo avaliativo é pensar, também, o modelo de educação que assumimos. Seguindo este raciocínio, se para a educação libertadora o conhecimento é uma troca de saberes (relação horizontal), não cabe, pois, um tipo de avaliação autoritário e excludente, servindo, então, a uma educação domesticadora, onde o conhecimento acontece feito repasse de “um” para “outro” e de forma vertical.

(Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, apenas repetindo o que lhe foi transmitido. Desenvolvemos a “pedagogia especular”, na qual os alunos devem se limitar a expelir pálidos reflexos do que é o professor enquanto sujeito epistemológico (Romão, 1998, p. 58).

Não se pode esperar na educação bancária uma avaliação como processo, senão como exame, como questões “pontuais”, onde o aluno, visto como depósito, deve responder aquilo que o docente espera sob

uma lógica cognoscente que exige uma adequação conveniente e determinista, quase sempre distante da realidade dos alunos. Portanto, não há conscientização e criatividade, senão inibição, medo e passividade diante do que se espera de resposta. Produz-se baixo autoestima ou uma sensação compensatória e meritocrática, alimentando, assim, a desumanização via competitividade, fortalecendo as violências estruturais, institucionais e interrelacionais.

Retomando a um outro modelo de avaliação, quanto a educação libertadora, temos um caminho no qual o aluno, enquanto sujeito cognoscente, é um possuidor de saberes e capaz de responder de diferentes formas uma mesma pergunta. Ele não é um repetidor passivo do que é transferido pelo professor, como se, em sua memória, todo o conteúdo deva ficar armazenado de forma pronta para ser entregue com alguma demonstração quando, assim, for exigido.

Cabe dizer que não se trata da negação do rigor científico e epistêmico e, sim, do “como se faz” e, sobretudo, “para que se faz”. Não é, pois, que se pretenda puramente negar certos métodos, mas a sua dinamicidade e o seu conteúdo quando alinhado as opressões. Por exemplo, um questionário, que exige respostas “fechadas” não significa que seja autoritário e opressor, pois depende das circunstâncias, do objetivo e como ele é aplicado.

Da mesma forma, pode ocorrer com um instrumento de avaliação participativa que se dá por meio de uma metodologia ativa, mas é concebida para punir e é carregado de teor moralista e excludente. Então, como podemos, afinal, desenvolver uma avaliação nos moldes de uma educação alinhada à perspectiva freireana?

Concordamos com a proposta de um caminho apresentado por Romão (1998) que poderá nos orientar para uma avaliação dialógica em cinco passos, mesmo certos de que não seja o único para trilhar pelo ensino- aprendizagem segundo a práxis dialógica. Sobre o primeiro passo, o autor denomina de “Identificação do que vai ser Avaliado”.

Defende que, diante de um modelo tradicional de planejamento com uma participação restrita (comumente, entre professores e especialistas), tendo um conteúdo e objetivo desvinculado da realidade, o processo democrático-participativo, desde o começo, precisa do envolvimento da comunidade, dos alunos e dos profissionais, possibilitando uma participação ampla e efetiva, a fim de elucidar questões em torno da realidade dos alunos.

Então, o planejamento não pode caracterizar-se como algo fechado, acabado e pontual, mas deve ser visto como um mapa que serve para guiar as ações no decorrer de todo o ano letivo e acontecer, envolvendo efetivamente a comunidade escolar e representações do território, tais como os coletivos organizados (conselhos, órgãos colegiados, movimentos sociais, associações, ongs, sindicatos etc.).

Por exemplo, no caso dos Campi dos Institutos Federais, onde tem NEABI, NAPNE e NUGEDS, é importante ouvir as demandas desses núcleos sob a perspectiva de pensar um currículo robusto e extensivamente com uma aproximação dos territórios do pertencimento dos alunos, trazendo demandas e saberes alusivas às diversidades.

Cabe destacar, também, o envolvimento do grêmio estudantil nas discussões, pois representa uma força coletiva importante junto aos alunos. Durante nossa investigação exploratório do Profept, como já relatamos, identificamos uma preocupação do Grêmio do Campi Caucaia com a saúde mental dos alunos, produzindo, portanto, espaços não apenas de discussões políticas, mas realizando ações para o cuidado das individualidades.

De todo modo, os coletivos étnico-raciais, de juventudes, sindicatos, associações, movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, podem, sim, potencializar um diálogo no planejamento escolar. Além de ser um processo contínuo é necessário que o território no qual os alunos vivem, também, seja diagnosticado continuamente juntamente com a dinâmica da escola frente as mudanças conjunturais da sociedade, de modo que o

planejamento e a avaliação não se percam num vazio e na inadequação das necessidades reais.

Por isto, como já explicitamos sobre a investigação, como etapa da metodologia dialógica de Paulo Freire, é preciso aproximar-se, identificar e compreender o mundo vocabular e existencial dos alunos por meio, especialmente, de uma leitura dialética da realidade e de uma escuta sensível e dialógica. Só assim é possível dá mais passos assertivos, pois sabemos efetivamente, o chão que estamos pisando.

O segundo passo da avaliação se refere a “Construção, Negociação e Estabelecimento de Padrões”. Por sua natureza a avaliação não se esquia de medir desempenhos, posto que sempre é esperado algo a ser atingido na aprendizagem.

O que propomos é que os parâmetros sejam negociados à luz da dialogicidade, vislumbrando atingir prioridades e responder, de forma efetiva, necessidades reais. Assim, os padrões estabelecidos, que não deixam de existir, em vez de serem impostos, são discutidos com os alunos, profissionais e os coletivos internos e externos.

Então, este processo acontece de forma flexiva, coletiva e situada no contexto. De toda forma, não é possível que se elimine padrões da avaliação institucional, mas é possível que eles aconteçam de forma mais emancipadora.

Chegamos, agora, no terceiro passo, onde tratamos da “Construção dos Instrumentos de Medida e de Avaliação”. Medir é parte da avaliação e não o contrário. Portanto, a primeira não pode ser um fator determinante como tende a acontecer comumente na elaboração de provas escolares, com foco apenas no quantitativo, acabando, pois, limitando a uma atividade tecnicista que não contribui com o processo formativo.

Por isto, não devemos negar que a medida precisa estar a serviço do processo de aprendizagem. Quanto ao quarto passo, Romão (1998) nos explique como dar-se o “Procedimento da Medida e da Avaliação”.

A aplicação de uma prova, por exemplo, não diz respeito apenas a dimensão técnica, mas, também, pedagógica. No caso da nota, quando aceita radicalmente em dois polos entre “zero” (erro total) e “dez” (acerto completo), em seus resultados, configura-se como linear e autoritária, negando, pois, outros saberes estudantis.

De modo geral, é muito importante que uma determinada prova não seja demarcadora de “quem sabe” e “quem não sabe”, pois não se trata de julgar, e sim de diagnosticar. Por isto, vale muito o cuidado para que os educadores e educadoras não deixem subverter-se nos subjetivismos construídos por crenças, determinismos e preconceitos, chegando ao ponto de, oportunamente, encarar, por exemplo, a ato avaliativo como um momento de punição.

No caso dos adolescentes e jovens que têm uma baixa autoestima por razão de, já, serem vistos pela sociedade como “atraso” e “inúteis”. Com a preocupação de desenvolver um momento mais humanizado, Luckesi descobriu a ideia clássica e rígida de que o momento de aplicação de um instrumento avaliativo precisa acontecer com sofrimento.

Os estudantes, de maneira usual, no dia marcado para a coleta de dados relativos à avaliação da aprendizagem, em função de nossas heranças socioculturais, já se encontram com algum percentual de ansiedade. Então, nesse contexto, a melhor atitude de nossa parte como educadores será manter com eles uma postura psicológica amistosa. Conversar um pouco, para reduzir as ansiedades; distribuir e apresentar o instrumento de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem, seja um teste, seja qualquer outro recurso que esteja sendo utilizado. Importa estarmos atentos e acolhedores para dirimir suas dúvidas, tanto previamente como no decurso da aplicação e uso do instrumento de coleta de dados do qual estivermos nos servindo (Luckesi, 2023, p.183).

É muito importante que o professor mantenha uma postura ética, amorosa e acolhedora, evitando, pois, julgamentos. Deve demonstrar que está “do lado” para apoiar e acreditar no aluno. Tal postura é enriquecedora para a prática profissional. Contrário seria colocar-se em um pedestal como se

tivesse com o poder de decidir quantitativamente o rumo da vida do outro, pois isto corrobora em apagar a grandeza do exercício docente.

Freire (2011), na obra *Pedagogia da Autonomia*, defende que querer bem os alunos é uma exigência pedagógica e ético-política. Para ele não há separação entre seriedade pedagógica e afetividade, tão menos a rigurosidade metodológica precisa opor-se à alegria. Por isto, o professor, em qualquer ato avaliativo, não pode perder de vista que o ensino-aprendizagem deve acontecer de forma amorosa.

Por fim, o quinto passo, onde acontece a “Análise dos Resultados”, Romão defende que seja o momento mais importante da avaliação. Pelo menos, as escolas deveriam ver assim. Acontece que se faz a aplicação dos exames, depois a correção e, em seguida, o registrado e a publicação.

Não ocorre, portanto, uma análise refletiva, o que seria necessário. O ideal é que isto ocorresse de forma dialógica, em círculo, envolvendo os alunos para refletirem em torno dos “erros” e “acertos”, embora não presos a esta polarização.

A partir de uma leitura do coletivo, seria possível o docente identificar dificuldades e avanços no processo, sem precisar colocar indivíduos na “força”, eliminar uns como “piores” e resguardar outros como os “melhores”. Esta postura excludente não deve fazer parte da missão da escola que quer formar cidadãos conscientes e com condições de enfrentar o mundo do trabalho.

Luckesi, ao falar deste momento de devolução dos materiais avaliativos, pede total respeito aos estudantes, chamando os resultados de “obra consequências de um processo de aprendizagem, mesmo em curso. O autor, ainda, defende que, mesmo sendo necessário apontar aspectos positivos e negativos, não se deve desqualificar os alunos, normal em um ensino autoritário e excludente.

Enfim, a avaliação voltada para a aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo, acontecendo de forma participativa e dialógica,

de modo que seja efetivamente instrumento ético-político e pedagógico de libertação.

REFERÊNCIAS

- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364.
- ARROYO, Miguel. Ciclo Educar Hoje. São Paulo: Sesc São Paulo, 05 set. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=377076529852945&rdid=ABEKt6PsPbbUd0C5>. Acesso em: 08 jul. 2025.
- _____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade*, v.28, p.787-807, 2007.
- _____. Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019. 253p.
- _____. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: LEÃO, Geraldo; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. 1.ed. 2017.
- BARROSO, M. F. Violência estrutural: mediações entre o matar e o morrer por conta. *Revista Katálysis*, [S.L.], v.24, n.2, p.397-406, ago. 2021. UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e78029>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BETTO, Frei. O que é Comunidade Eclesial de Base. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOFF, Leonardo. Igreja: carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante. 7.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº106/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 401p.
- _____. Lei nº12.852, de 5 de agosto de 2013. Instituto Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude-SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013.
- BRASIL. Lei Nº 13.185, DE 6 de Novembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em; 10 jan. 2024.

_____. Lei nº9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRANDENBURG, C.; MOTA, B. G. N.; SANTANA, J. R. Educação e seus pensadores: uma revisão sobre a evolução entre os séculos. IN: VASCONCELOS, J.G.; MOTA, B.G.N.; BRANDENBURG, C. (orgs.). Filosofia, cultura e educação. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p.159-175.

BRASIL PARALELO. A Face Oculta de Paulo Freire. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z38x_WevnSg&t=529s. Acesso em: 17mar.2024.

CARVALHO, W. da S. Violência Escolar e Institutos Federais em pauta: um olhar sobre o fenômeno a partir da cobertura jornalística. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPB) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB.

CARNEIRO, Edison. O quilombo dos Palmares. 2. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série5.ª: Brasiliense; v.302)

CNMP. Violência Institucional. 2022. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/defesadasvítimas/vítimas/violenciainstitucional>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA, J.M. Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná/UFP. Curitiba. 105f. 2009.

DALLA, Luís Carlos R. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. Educação: Revista Quadrimestral, Porto Alegre, v.42, n. 2, p. 298-307, maio-ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v42n2/1981-2582-reveduc-42-02- 0298.pdf>. Acesso em: 20 OUT. 2024.

DIAS, Geraldo José Amadeu Coelho. O nome de ISRAEL na estela do faraó

DHNET - DIREITOS HUMANOS NA INTERNET. Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução: Jones de Freitas. Brasília, jul. 2007. Disponível em:

https://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta. pdf.
Acesso em: 18 jul. 2025.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

FEIJÓ, J. P. EPT no ensino médio: institutos federais e escola unitária. Orientadora: Antonia de Abreu Sousa. 2022. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

FREIRE, A. M. A. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. Educação para a paz segundo Paulo Freire. Educação, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Círculo de Pais e Professores: Capítulo da Educação de Adultos. Diário de Pernambuco, Pernambuco, n. 8, p. 1-4, 31 mar. 1957.

_____. Dialogando com a própria história [recurso eletrônico], Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. Educação como prática da liberdade. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, recurso digital, 2015.

_____. Pedagogia da autonomia (recurso eletrônico): saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. (recurso eletrônico) 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. Pedagogia da tolerância [recurso eletrônico]. Organização de Ana Maria Araújo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido (recurso eletrônico). - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

_____. Seminários: prática da pedagogia crítica. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. FREIRE, P.

FREIRE, P; SHOR, I. Medo e Ousadia (recurso eletrônico) 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. Revista de Informação do Semiárido - RISA, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. em: 2013. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 16 mar. 2024.

_____, . “Educação e ordem classista”. In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, M. Pedagogia da práxis. São Paulo, Cortez, 1995

_____. Seminários: prática da pedagogia crítica. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Educação para a paz. 1. ed. Porto Alegre: Educs, 2011. E book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 nov. 2024.

GLOBO. Só um livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa. G1, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiroentra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 11 jul. 2025.

HADDAD, S. O educador: um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.

IFCE. Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIS. Disponível em: <https://portal.ifce.edu.br/institucional/extensao/neabis/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

IFCE. Resolução nº 78, de 13 de dezembro de 2022. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Fortaleza: IFCE, 2022. Disponível em: https://sei.ifce.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5144798&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 12 jul. 2025.

_____. Resolução CONSUP nº 103, de 31 de agosto de 2023. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e dá outras providências. Fortaleza: IFCE, 2023. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/3060/Resolu%C3%A7%C3%A3o_103_2023.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

INSTITUTO DATASENADO. Violências nas Escolas. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/quase_sofreram-violencia-no-ambiente-escolar--7-milhoes-de-brasileiros-nos-ultimos-12-meses. Acesso em: 25 set. 2023.

KAEFER, José Ademar; FRIZZO, Antonio Carlos; MARQUES, Maria Antônia. Uma história de Israel [livro eletrônico]: leitura crítica da Bíblia e arqueologia. Organização de Shigeyuri Nakanose e Luiz José Dietrich. São Paulo: Paulus, 2022.

KATZ, J. A theory of intimate massacres: steps toward a causal explanation. *Theoretical Criminology*, v. 20, n. 3, p. 277-296, 2016.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 6. reimpr. da 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LÉVINAS, E. Entre Nós. Ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.), 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2010

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS - Revista Científica*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 79-88, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v4i2.310. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310>. Acesso em: 15 jul. 2025.

_____. O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MANACORDA, M. A. História da Educação da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2022.

MARCONDES, M. I. Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua inglesa publicada 50 anos atrás. *REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)*, v. 16, p. 962-985, 2018.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & ensaios*, n. 32, p. 122-151, 2016.

MENA, F. Obsessão por game, abandono dos pais e bullying marcaram em: vida de atirador, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/obsessao-porgame-abandono-dos-pais-e-bullying-marcaram-vida-deatirador.shtml>. Acesso em: 11 de jan. 2024.

MERENPTAH. Didaskalia, v. 35, n. 1-2, p. 23-34, 2005. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/didaskalia/article/view/1683>. Acesso em: 14 out. 2024.

MEC. Cursos da Educação Profissional Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>. Acesso em: 27 mar. 2024.

METÁFORAS. "A ratoeira". Metáforas, 2 nov. 2002. Disponível em: <https://metaforas.com.br/2002-11-02/a-ratoeira.htm>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MOURA, C. Quilombos: resistência ao escravismo. 5^a ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995/96. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>. Acesso em: 28 out. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. A paz quilombola. In: RATTTS, Alex (Org.). Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira. Revista Nova Paidéia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v.1, p.13-27, 2021

PACHECO, E. M. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Jucutuquara, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 17 mar.2024.

_____. Identidade, permanência e êxito nos IFs a importância da Revista Thema. 2022. Revista Thema, 21(1), Editorial.

PAMPLONA, Pablo; MENDES, Carlos Eduardo. A memória das Comunidades Eclesiais de Base à luz da Psicologia da Libertação. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.665-681, maio/ago.

2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a16.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. 1.ed.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. Manual prático bullying não é brincadeira. São Paulo, 2019. Disponível em: https://plan.org.br/wpcontent/uploads/2019/03/manual_bullying_sem.compressed.pdf: 15 mar.2024.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução Jones de Freitas. jul. 2007. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2025

RAMOS, D.R. Práticas Punitivas e de Controle na Escola: Um Estudo de Caráter Genealógico. In:17 COLE Congresso de Leitura, 2009, Campinas.

RAMOS, M. História e política da educação profissional. 1^a ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wpcontent/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacaoprofissional.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

RIBEIRO JR., Wilson A. Irene e Pluto. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. 2016. Disponível em: greeciantiga.org/img.asp?num=1163. Acesso em: 16 set. 2024. RICHMOND, Oliver P. very short introductions: brilliant, sharp, inspiring. Oxford: Oxford University Press, 2023. 146 p.

_____ What is an emancipatory peace? Journal of International Political Theory, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/what-is-anemancipatory-peace>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RODRÍGUEZ, Margarita. Como surgiu a crucificação, o mais 'cruel e aterrorizante' dos castigos. BBC News Mundo, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd12j417nddo>. Acesso em: 16 set. 2024.

ROMÃO. José Eustaquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez. 1998.

SALATINI, Rafael (org.). Reflexões sobre a paz. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 220 p.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção. 4ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2006.

SAMPAIO, L. D.; AMORIM, L. B. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. Revista Espaço Pedagógico, v. 30, p. e14341-e14341, 2023.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico. 6. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SÉRIQUE, Israel. PAX Romana e a Eirene do Cristo. Fragmentos de Cultura: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 21, n.1, p.119-134, 12 set. 2011. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/1667>. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, M. P. Juventude (s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". Revista de Educação Popular, v. 14, n. 1, 2015.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Catolicismo e escravidão: o discurso e a posse. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

THIOLLENT, Michel. M. Pesquisa-Ação nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. Educação como prática da liberdade. Tradução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 1997.

VINHA, T. et al. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. Resumo do Relatório de Política Educacional, 2023. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/resumo_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.