



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

FRANCISCO ERNANDE ARCANJO SILVA

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
FREIREANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FORTALEZA

2025

FRANCISCO ERNANDE ARCANJO SILVA

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
FREIREANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Fortaleza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Vieira Pinto

Linha de Pesquisa: Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.
Macroprojeto 1: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

FORTALEZA

2025

FRANCISCO ERNANDE ARCANJO SILVA

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
FREIREANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Fortaleza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Prof. Dr. Nilson Vieira Pinto (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Roberta Oliveira da Costa

Centro Universitário Fametro - UNIFAMETRO

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação Instituto Federal do Ceará
- IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A668d Arcanjo Silva, Francisco Ernande.

Diálogos Para Uma Cultura de Paz : Uma proposta pedagógica freireana na
Educação Profissional e Tecnológica / Francisco Ernande Arcanjo Silva. - 2025.
121 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em
Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Nilson Vieira Pinto.

1. Educação para a paz. 2. Educação Profissional. 3. Pedagogia dialógica. 4. Rede
Federal de Educação Tecnológica. I. Título.

CDD 378.013

A minha esposa Edvânia Lima, que esteve ao meu lado, colaborando em todos os momentos desta empreitada investigativa.

AGRADECIMENTOS

A Deus dos pobres e oprimidos, que impulsionou e impulsiona lideranças e grupos a lutarem sempre por um mundo mais justo e pacífico.

À minha família, base fundamental da minha história.

Ao Professor Orientador, que me acompanhou com uma excelente habilidade profissional e humana, sempre com uma sensibilidade excepcional, ajudando-me de forma dedicada, séria, cuidadosa e didática em todo o percurso deste trabalho.

A todos os professores e professoras do PROFEPT, dos quais fui aluno, pois, de forma valiosa, deram sua parcela de contribuição nesta empreitada.

Aos colegas de sala do PROFEPT, com os quais tive a experiência de compartilhar amizades, ideias e perspectivas a partir de gestos colaborativos no decorrer do nosso curso.

Aos demais profissionais do IFCE, especialmente a Professora Francisca Maria Damasceno Góis, que colaborou para a efetivação desta pesquisa possibilitando-me a realização dos encontros dialógicos.

“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” (Paulo Freire).

RESUMO

A prática docente, quando se desenvolve sob condições dialógicas, permite uma franca reflexão frente aos desafios impostos à realidade dos estudantes, numa perspectiva humanístico-libertadora. Neste sentido, a sala de aula, espaço em que os educandos ocupam uma maior parte do seu tempo na escola, é onde esta prática se efetiva e pode oportunizar um ensino dialógico necessário à construção de uma cultura de paz. Desta forma, este estudo dissertativo teve como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica à luz da práxis dialógica freireana, capaz de contribuir com uma cultura de paz nos espaços escolares da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, cuja investigação exploratória aconteceu por meio de uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação, desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Caucaia, com 15 estudantes do Ensino Médio Integrado do curso de química. A pesquisa foi iniciada pelo diagnóstico situacional oriundo de reuniões com representantes da comunidade escolar e observações do espaço acadêmico. Este diagnóstico constituiu a base do planejamento dos encontros dialógicos. A ação pedagógica ocorreu efetivamente em seis encontros, utilizando a observação participante e o grupo focal na avaliação deste processo. A análise dos dados foi realizada pela técnica da Análise Textual Discursiva, emergida de três metatextos: 1. Formação humana preocupada com a afetividade, a convivência, a cooperação e o respeito às diferenças no espaço escolar; 2. Educação para a paz que defenda e promova a comunidade como um território de segurança, respeito às vidas e cuidado com as diversidades e 3. Justiça e efetivação dos direitos sociais como necessidades para a superação das violências e para a construção da paz. A pesquisa fomentou a elaboração de um e-book, intitulado: “Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz”, bem avaliado por 12 professores da EPT. Considera-se que a sequência pedagógica à luz da dialogicidade freireana, demonstrou ser capaz de colaborar com a promoção de uma cultura de paz na EPT, uma vez que garantiu uma escuta acolhedora, estimulou a sensibilidade e a autoafirmação identitária, possibilitando uma participação efetiva e reflexiva e um compromisso ético-político pela defesa da justiça e dos direitos sociais tanto dentro quanto fora da escola.

Palavras-chave: Educação para a paz, Educação Profissional, Pedagogia dialógica, Rede Federal de Educação Tecnológica.

ABSTRACT

When developed under dialogical conditions, teaching practice allows for honest reflection on the challenges posed by students' realities from a humanistic, liberating perspective. The classroom is where students spend most of their time at school and where this practice takes place. It can provide the dialogical teaching necessary for building a culture of peace. Thus, this dissertation aimed to develop a Freirean dialogical pedagogical proposal capable of contributing to a culture of peace in vocational and technological education schools. This applied study employed a qualitative, action research-based exploratory investigation with 15 Integrated High School chemistry students at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE) in Caucaia. The research began with a situational assessment resulting from meetings with the entire school community and observations of the academic space. This diagnosis formed the basis for planning the dialogic meetings. The pedagogical approach took place over the course of six meetings and used participant observation and a focus group to evaluate the process. Data analysis was conducted using discursive textual analysis, revealing three metatexts: 1. Human development, focusing on affection, coexistence, cooperation, and respect for differences in the school environment; 2. Education for peace, defending and promoting the community as a safe place with respect for life and care for diversity; and 3. Justice and the realization of social rights as necessities for overcoming violence and building peace. This research resulted in the creation of an e-book titled "Teaching and Dialogic Praxis: Practical-Reflective Possibilities in Integrated High School Education for a Culture of Peace," which 12 EPT teachers received well. The pedagogical sequence, in light of Freirean dialogic, is considered valuable.

Keywords: Education for peace, Professional Education, Dialogical pedagogy, Federal Network of Technological Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	IFCE <i>campus</i> Caucaia	58
Figura 2	Mapa do município de Caucaia	59
Figura 3	Fases da pesquisa-ação	62
Figura 4	Capa do produto educacional	97
Quadro 1	Resumo das atividades da fase de planejamento	63
Quadro 2	Plano de ação do primeiro encontro dialógico	69
Quadro 3	Plano de ação do segundo encontro dialógico	70
Quadro 4	Plano de ação do terceiro encontro dialógico	71
Quadro 5	Códigos e legendas das unidades de sentido	79
Quadro 6	Unidades de sentido extraídas dos diários de campo e grupo focal	80
Quadro 7	Construção das categorias empíricas	81
Tabela 1	Valores discriminativos das pontuações e percentuais obtidos na validação do produto educacional	99

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	INTRODUÇÃO.....	17
2	OBJETIVOS.....	20
2.1	Objetivo Geral.....	20
2.2	Objetivos Específicos.....	20
3	INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS.....	22
3.1	Violência social: uma reflexão à luz da filosofia da práxis.....	21
3.2	Paz e Resistência Popular: uma abordagem histórico-conceitual.....	25
3.3	Educação para a Paz e Violência Escolar: perspectivas e desafios no Ensino Médio.....	31
3.4	Paulo Freire e práxis dialógicas: uma proposta à educação escolar.....	41
3.5	Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz.....	50
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1	Tipo de Estudo.....	56
4.2	Método de Pesquisa.....	56
4.3	Local da Pesquisa.....	57
4.4	Participantes da Pesquisa.....	60
4.5	Desenvolvimento da Pesquisa-ação.....	61
4.5.1	<i>Fase Exploratória.....</i>	62
4.5.2	<i>Fase de Planejamento.....</i>	68
4.5.3	<i>Fase de Ação.....</i>	72
4.5.4	<i>Fase da Avaliação.....</i>	77
4.6	Análise dos Dados.....	78
4.6.1	<i>Unitarização: a produção de unidades de sentido referentes aos encontros</i>	

<i>Dialógicos e ao grupo focal</i>	79
4.6.2 Encontrando as categorias a partir das unidades de sentido	81
4.7 Aspectos éticos da pesquisa	83
5 NOVAS COMPREENSÕES PEDAGÓGICAS NA EPT PARA A PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ ESCOLAR À LUZ DA DIALOGICIDADE FREIREANA	84
5.1 Formação humana preocupada com a afetividade, a convivência, a cooperação e o respeito às diferenças no espaço escolar	84
5.2 Educação para a paz que defenda e promova a comunidade como um território de segurança, respeito às vidas e cuidado com as diversidades	88
5.3 Justiça e efetivação dos direitos sociais como necessidades para a superação das violências e para a construção da paz	90
6 PRODUTO EDUCACIONAL	94
6.1 Aspectos gerais: Conceito, Justificativa e objetivo	94
6.2 Etapa de Preparação	95
6.3 Etapa de Produção	96
6.4 Etapa de Validação	98
6.5 Etapa de Comunicação	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	112
APÊNDICE A - Carta convite as/os professoras/es avaliadores	118
APÊNDICE B - Questionário de validação do produto educacional	119

APRESENTAÇÃO

Chamo-me Francisco Ernande Arcanjo Silva. Nasci e cresci na zona rural do Ceará, entre serra e sertão, vivendo entre rios, cantos de passarinhos e experimentando valores da cultura popular, bem como ouvindo histórias tradicionais, brincando de roda, participando de reizados e de atividades coletivas da religiosidade popular. Desde a adolescência, além de atuar como liderança de grupos juvenis eclesiais, engajei-me em conselhos escolares, movimentos sociais e ações solidárias, sempre esperando um mundo mais justo e pacífico.

Todo esse processo despertou em mim a consciência crítica e um compromisso praxiológico em defesa da vida das populações mais vulneráveis, especialmente de jovens que têm suas vidas marcadas por diferentes formas de violências. Por isso, até hoje, como educador popular, busco orientar-me pelos princípios da Teologia da Libertação e da Pedagogia do Oprimido. Gosto de ler e escrever, componho poesias, assessoro palestras e oficinas com diferentes temas para grupos eclesiais, movimentos sociais e professores da educação do campo. Sou casado com Edvânia e sou pai de Ezequiel e Elisa, pessoas com as quais compartilho meus valores de respeito a todas as formas de vida.

Este estudo dissertativo foi motivado, antes de tudo, pela experiência no trabalho voluntário de educação popular em pastorais juvenis e movimentos sociais, bem como pela formação acadêmica e pelas pesquisas desenvolvidas em torno das questões sociais. Nessas experiências, somadas na trajetória de 20 anos, destacam-se as assessorias e articulações em diferentes grupos juvenis vinculados à Pastoral da Juventude em periferias de Caucaia e Fortaleza.

Destacam-se, também, ao longo desse percurso: o acompanhamento e a condução de reuniões semanais com pequenos grupos; o desenvolvimento de práticas dialógicas por meio de reflexões sobre diversos temas que envolvem o mundo juvenil; dinâmicas de grupo; e ações solidárias nos bairros. Nestes encontros, trabalhava-se com os jovens as dimensões formativas, segundo Teixeira (2006) e a CNBB (2007): dimensão psicoafetiva/cultural (personalização); dimensão psicossocial (integração); dimensão mística (teológico-espiritual); dimensão sociopolítico-ecológica (participação e conscientização); e dimensão de capacitação (processo metodológico).

Eram encontros dialógicos com 7 a 15 jovens na faixa etária de 13 a 29 anos de idade. As reuniões ocorriam uma vez por semana nas escolas, nas capelas e nas residências familiares, por meio de quatro momentos interconectados: acolhimento, integração/interação, desenvolvimento do tema e encaminhamentos. Neste meio, evidenciavam-se alguns aspectos

dos Círculos de Cultura (Freire, 2015): reunião em círculo, tema gerador, problematização e participação horizontal, os quais eram desenvolvidos conforme a realidade de cada grupo e as orientações do projeto de Educação na Fé da Pastoral da Juventude, que pretende a cada grupo assumir as etapas: descoberta do grupo e de si mesmo; descoberta da comunidade e dos problemas sociais; descoberta das causas estruturais; e compromisso com a militância. Esse processo pode acontecer nas intervenções realizadas nos espaços eclesiais, políticos, sindicais e em movimentos sociais, dentre outros.

Os jovens reuniam-se de forma autônoma, sem exigências doutrinárias, sentiam-se à vontade para falar sobre os temas em discussão e sem imposições. Alguns assuntos dificilmente seriam tratados nos espaços mais fechados da Igreja, tais como: sexualidade e afetividade, política, participação social e relações de gênero. Ainda assim, pessoas e grupos fundamentalistas criticavam os grupos de jovens, caracterizando-os como “mundanos” e rebeldes aos valores eclesiais.

É importante destacar que a maioria desses jovens participava, conscientemente, pela primeira vez de alguma atividade da Igreja ou, até mesmo, de um espaço social em que pudessem dialogar sobre questões da vida cotidiana e da sociedade. Embora houvesse atividades religiosas e orientações de documentos eclesiais, os jovens tinham a oportunidade de falar e ser ouvidos por um assessor ou assessora e poderiam contar com uma coordenação que não os avaliava de forma moralista.

Além disso, soma-se, também, a essa experiência de educação popular o trabalho como facilitador de oficinas no Projovem Adolescente (Brasil, 2008), por meio das quais foram desenvolvidas diferentes ações pedagógicas. Também, soma-se a busca incessante por estudos e pesquisas relacionadas às questões sociais. Destacam-se, por fim, as leituras das obras de Paulo Freire, os cursos de formação de lideranças populares e outros momentos formativos promovidos por movimentos sociais. Quanto à formação e às pesquisas acadêmicas, houve foco nas questões étnico-raciais e nas populações em condições de maior vulnerabilidade — destaque para os povos indígenas, comunidades quilombolas e Educação do Campo no Município de Caucaia.

Acerca do contato com as questões indígenas, foi realizado um trabalho monográfico, em 2015, com o título “Resistência de um povo às margens: uma análise da etnia Tapeba na Luta pelo reconhecimento dos seus direitos no contexto do capitalismo monopolista”, para a obtenção do título de Bacharel de Serviço Social pela Faculdade Terra Nordeste. Para a realização deste trabalho, foram visitadas comunidades indígenas, ocasião em que aconteceram conversas com lideranças, participação em eventos culturais, além das reuniões desse povo.

Posteriormente, foi apresentado o trabalho “Povo Tapeba e Resistência Étnica” na “I Semana de Antropologia da UNILAB”, em 2018, onde abordou-se os principais eventos culturais promovidos anualmente pela Etnia.

Quanto às pesquisas relacionadas às comunidades quilombolas no município, em 2017 apresentamos, no “I Congresso de Pesquisadores Negros/as do Nordeste”, realizado em São Luís, pela Universidade Federal do Maranhão, a pesquisa intitulada “Território quilombola e luta por direitos: a contribuição de Francisco Chagas”. Destacamos a Comunidade Quilombola de Porteiras, onde ocorreu uma visita de campo. Nessa ocasião, procuramos conhecer, por meio de entrevistas, aspectos factuais da década de 1980, sobre um assassinato ocorrido no contexto da luta por terra. Ademais, apresentamos um trabalho sobre essa pesquisa no evento “Memórias de Baobá”, realizado na Universidade Federal do Ceará.

Em 2017, realizamos uma pesquisa em uma escola dos assentamentos dos trabalhadores rurais, a qual apresentamos na UFC, durante o evento “II Encontro nacional dos GTs Marx da ANPOF: Capital e Política em Marx”, com o título “Ensino do Estado e Educação do Campo: uma análise na perspectiva do trabalho como uma dimensão vinculada à formação humana”. Em 2019, foi realizada outra pesquisa para conclusão de uma especialização no IFCE *campus* Caucaia (Ensino de Ciências Humanas), onde fizemos um trabalho de campo, visitando duas escolas em dois Assentamentos dos Trabalhadores. O Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido no mesmo ano com o título “Ideias pedagógicas e prática escolar: uma análise das percepções de docentes em escolas rurais na perspectiva da educação do campo”.

Por fim, quanto às pesquisas acerca das ideias de Paulo Freire, publicamos três artigos como capítulos em três livros intitulados “Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas” (Silva; Silva, 2018), tendo a Professora Geranilde Costa e Silva como organizadora: a) Volume I: “Educação Popular e Movimentos Sociais: uma experiência pedagógica na formação de militantes”, no qual abordamos um curso de formação com lideranças de movimentos sociais e pastorais sociais, seguindo o método de Paulo Freire; b) Volume II: “Paulo Freire e pedagogia libertadora: reflexões a partir das atuais políticas governamentais” (Silva; Silva, 2020), no qual analisamos a polêmica em torno dos embates relacionados ao governo, no período, e as ideias de Paulo Freire; c) Volume III: Trabalho e Práxis na Construção de uma Pedagogia Emancipadora (Silva; Silva, 2021). Tratamos sobre como o MST desenvolve a sua práxis pedagógica na relação com as ideias de Paulo Freire.

Ao ingressarmos no Mestrado de Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), no ano de 2023, identificamos que, por meio da linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, seria possível realizar uma investigação voltada para as questões sociais dos sujeitos em condição de opressão, considerando a base teórico-pedagógica de formação humanístico-libertadora da EPT e de Paulo Freire. Neste processo, chamou-nos atenção a realidade de violência contra as populações mais vulneráveis, a qual tem afetado as escolas. Por isso, tal situação precisa ser tratada na perspectiva de serem encontradas respostas de superação à promoção de uma cultura de paz.

Durante os estudos de mestrado publicamos dois capítulos de livro, a saber: 1. Diálogos para uma Cultura de Paz na Educação Profissional e Tecnológica: um ensaio reflexivo sob a luz da práxis dialógica Freireana (Arcanjo Silva; Lima; Pinto, 2024); 2. Dialogicidade na formação docente: desafios e perspectivas na Educação Profissional e Tecnológica (Arcanjo Silva; Pinto, 2025, em edição), os quais publicitam parte das interlocuções teóricas desta dissertação.

Por fim, toda esta experiência na educação popular e nas pesquisas tem nos estimulado a investigar e refletir caminhos educativos que possibilitem fortalecer uma cultura de paz por meio do diálogo, especialmente no âmbito da EPT para o Ensino Médio Integrado, em razão de acolher adolescentes e jovens inseridos nas realidades marcadas por diversas formas de violências.

INTRODUÇÃO

Propor “diálogos para uma cultura de paz” não é um assunto novo nos espaços formais e informais da educação. No entanto, continua atual e urgente, devido aos altos índices da violenta sociedade. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) registrou 46.328 mortes violentas intencionais no Brasil em 2023, das quais 78% foram de pessoas negras. Além disso, contabilizaram-se 3.930 casos de homicídios contra as mulheres, sendo 1.467 classificados como feminicídio.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2023), a estimativa de estupro por ano no Brasil é de aproximadamente 822 mil, considerando que apenas 8,5% são notificados à polícia e 4,2% ao Sistema de Saúde. O mesmo Instituto informou que o Disque 100 recebeu 1.666 denúncias entre 2011 e 2019 contra pessoas LGBTQI+ (Cerqueira, 2021). Além disso, o “II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe” (Santos; Dias 2023) constatou que o Disque 100 recebeu 244 casos de denúncias em 2021. Quanto aos indígenas, houve um aumento de homicídios de 15 por 100 mil habitantes em 2009 para 18,3 em 2019.

Diante dessa realidade, a população infantojuvenil tem sido intensamente afetada, sobretudo os adolescentes e jovens pertencentes às camadas mais empobrecidas e que são alvos de violência por motivo de sua cor, etnia, gênero e orientação sexual. O Comitê de Prevenção e Combate à Violência (2024), órgão da Assembleia Legislativa do Estado Ceará, identificou que no Estado, entre 2000 e 2019 houve 54.458 assassinatos, dos quais 10.560 foram de adolescentes na idade entre 10 e 19 anos. Somente em 2018, 114 meninas com a idade entre 10 e 19 foram assassinadas. A maioria com 16 anos, negras e evangélicas. Há subnotificações devido ao “silenciamento”. Entre o primeiro dia de janeiro a 20 de setembro de 2023, 246 adolescentes, de 10 a 19 anos, foram assassinados no conjunto de 225 pessoas vítimas de crimes violentos letais intencionais, o que mostra uma progressão situacional de violência.

O Instituto de Pesquisa DataSenado (2023), por meio de uma pesquisa realizada em maio de 2023, constatou que a partir dos 16 anos de idade, duas em cada 10 pessoas disseram ter sofrido violência em algum momento no espaço da escola. Também, 11% das pessoas entrevistadas chegaram a admitir que já cometeram *bullying* no ambiente escolar; quase 7 milhões de brasileiros sofreram algum tipo de violência no espaço escolar nos últimos 12 meses contando até a data da pesquisa (maio de 2023).

A mesma pesquisa nos chama atenção em relação a percepção das pessoas que

convivem com alguém que já sofreu violência na escola nos últimos 12 meses: 90% temem que volte acontecer dentro da escola, enquanto 76% temem que aconteça na rua. Então, há uma sensação de que a escola é menos segura do que na rua.

No que compete aos Institutos Federais (IFs), Carvalho (2021) pontua que tem ocorrido um aumento da violência, com exceção do período pandêmico da Covid-19. Isto tem ocorrido principalmente no interior da escola, sendo 62,9% das notícias em relação aos espaços/atividades externos e ambiente virtual. Ademais, os alunos são as principais vítimas (67% das notícias). Entre os tipos de violência destacam-se as físicas, psicológicas e virtuais, tendo ofensas verbais, discriminação racial e sexual.

Esse contexto de violência vivenciado pela população infantojuvenil tem afetado significativamente a educação, constituindo-se, pois, como um grande desafio à escola, uma vez que o efetivo processo de ensino e aprendizagem se estabelece a partir de um ambiente acolhedor e inclusivo. Por isto, as práticas pedagógicas não podem isentar-se da realidade social das educandas e educandos que tenham seus corpos ameaçados, sobretudo.

Assim, o educador Paulo Freire propôs a práxis dialógica como uma categoria imprescindível a uma pedagogia emancipadora. Para isto ele entende que a “palavra” precisa acontecer forjada pela relação ação-reflexão. Portanto, capaz de produzir transformações concretas (Freire, 2013d). Deste modo, a prática docente, quando se desenvolve sob condições dialógicas pela “palavra verdadeira”, possibilita responder aos desafios que a realidade dos estudantes impõe numa perspectiva humanístico-libertadora.

Tal proposta perpassa as ideias do “método pelo método” (como uma aula bem dinamizada, mas desconectada do contexto), posto que a dialogicidade implica um posicionamento pedagógico condizente com a realidade infantojuvenil, vislumbrando a formação de agentes críticos e ativos nos processos de lutas e projetos de transformação da realidade social. Neste sentido a sala de aula, espaço em que os educandos ocupam a maior parte do seu tempo na escola, é onde a prática docente predominantemente se efetiva, o que oportuniza um ensino dialógico como necessário à construção de uma cultura de paz.

Certamente, a escola não pode isentar-se dos dilemas sociais nos quais a juventude está inserida, especialmente nos Institutos Federais que acolhem um grande contingente infantojuvenil no ensino médio integrado da EPT, cuja categoria formativa, tem sido historicamente marcada por disputas políticas e ideológicas. Diante dessas considerações indaga-se: como desenvolver uma proposta pedagógica freireana e dialógica capaz de promover uma cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica?

Para além destas justificativas política e social, ressalta-se que no âmbito científico, a

produção acadêmica nacional, especialmente no âmbito do ProfEPT ainda é exígua. No repositório virtual do IF do Espírito Santo pode-se constatar que há mais de mil títulos de dissertações entre 2020 e 2023. Entretanto, ao utilizar as palavras-chave: “diálogo”, “dialogicidade” e “Paulo Freire”, foram encontradas apenas 17 dissertações; com os termos: “cultura de paz”, “educação para a Paz” e “violência” foram obtidas apenas oito dissertações e nenhum estudo foi encontrado com os termos “Diálogo na EPT”, “Diálogo na Educação Profissional e Tecnológica” e “práxis dialógica”, evidenciando a necessidade de ser desenvolver pesquisas alusivas à relação entre a educação dialógica, e à violência nos espaços escolares da EPT. à cultura de paz

Acredita-se que este estudo dissertativo, através da elaboração desta proposta pedagógica, à luz da educação dialógica freireana, articulada no espaço de sala de aula da EPT, favorecerá aos docentes, gestores e coletivos escolares, tanto dos Institutos Federais quanto de outras instituições educacionais, desenvolverem práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto situacional dos seus educandos e educandas e constitua um trajeto pedagógico de cultura de paz.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Desenvolver uma sequência pedagógica a luz da práxis dialógica freireana, que seja capaz de contribuir com uma cultura de paz nos espaços escolares da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 Objetivos Específicos

- Realizar um diagnóstico situacional do IFCE *campus* Caucaia sobre as relações educacionais direcionadas à cultura de paz atualmente existentes;
- Planejar e aplicar uma sequência pedagógica na EPT à luz da práxis dialógica freireana que promova a educação para uma cultura de paz;
- Elaborar e validar um compêndio pedagógico, em formato de e-book, à luz da práxis dialógica freireana que possa contribuir com uma cultura de paz nos espaços escolares da EPT.

3. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo encontra-se sistematizado em cinco seções. Na primeira, elucida-se que o fenômeno da violência é parte intrínseca do ser humano (Vásquez, 1997). Ele acontece nas relações entre a pessoa com a natureza, o objeto, pessoa-pessoa e pessoa-sociedade, entendendo que, quando o ser humano é alvo da violência, não se atinge apenas um corpo biológico, mas suas interseções com o social e com a espiritualidade. Desta forma, destaca-se ainda que a violência não ocorre apenas no âmbito das relações interpessoais, mas, também, nas questões institucionais e estruturais que moldam a sociedade.

Na segunda seção, foi realizada uma abordagem conceitual e histórica acerca da paz, com destaque a resistência de alguns coletivos diante das violências dos dominantes. Para isto, tivemos a contribuição de Richmond (2021; 2023), que nos apresenta a ideia de paz como uma dimensão complexa e que é moldada pela história. Ele aponta um conceito de paz libertadora voltada para a defesa da justiça e emancipação humana. Já Nascimento (2021) elucida a ideia de “paz quilombola” centrada na solidariedade e respeito à diversidade cultural como resistência popular. Em adição, Saviani, (2021), nos mostra que a pedagogia da libertação de Paulo Freire equivale a Pedagogia da Libertação assumida pelas Comunidades Eclesiais de Base, que tem suas raízes nas ideias judaico-cristãs.

Na terceira seção, tratamos do processo da violência na escola, enquanto instituição de ensino e espaço de construção de relações interpessoais e como parte constitutiva das estruturas sociopolítica da sociedade capitalista. Neste meio, destaca-se como os alunos jovens tendem a ser afetados (Arroyo, 2007; Vinha et al., 2023), uma vez que, em sua maioria, além de viverem em condição de pobreza e vulnerabilidade, sofrem violência por questão da cor, etnia, gênero e orientação sexual.

Na quarta seção, realizamos um apanhado histórico acerca da vida e ideias do educador Paulo Freire, destacando a sua defesa por uma educação libertadora e dialógica a partir dos oprimidos (Freire, 2013d; Haddad, 2019). Isto fica evidente, principalmente, em sua principal obra denominada “Pedagogia do Oprimido”, cujo conteúdo apresenta a educação dialógica como algo que perpassa a questão da linguagem, pois deve partir das condições reais dos trabalhadores para, daí, conscientizá-lo para a transformação da realidade.

Por último, na quinta seção discute-se a Educação Profissional e Tecnológica, considerando aspectos históricos, legais e pedagógicos. Destaca-se que a EPT tem procurado, de alguma forma, superar o dualismo no ensino que separa a formação técnica voltada para os pobres e uma formação propedêutica de maior acesso às elites. Porém tem ocorrido um embate

quanto a percepções pedagógicas, tendo por um lado a defesa de uma vertente tecnicista, que prepara o aluno para o mercado de trabalho e outra que busca defender uma formação integral, politécnica e omnilateral (Oliveira; Frigotto, 2021). Neste constructo, identificamos na EPT um terreno oportuno para acolher as práticas dialógicas no ensino-aprendizagem para a construção de uma cultura de paz.

3.1 Violência social: uma reflexão à luz da filosofia da práxis

Esta seção busca refletir o sentido de violência segundo a filosofia da práxis discutido por Vasquez, cuja perspectiva segue o método histórico-dialético marxista. Inicialmente, abordamos como a violência se desenvolve na relação sujeito-objeto e, em sequência, como ela se constrói nas relações sociais, onde o ser humano é alvo e agente, constituindo-se, pois, um processo complexo, o que torna a violência de difícil compreensão. Assim, verifica-se que a violência social se manifesta e se desenvolve a partir de diferentes formas, atingindo as subjetividades, como a consciência do indivíduo, às relações próximas, institucionais e macroestruturais.

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, constitui-se 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 atingir um elemento natural, um objeto controlável ou apenas um “corpo vivo”, uma vez que se trata de um ser social, conforme Vásquez nos explica:

Esses homens são seres dotados de corpo, homens de "carne e osso", como diria Unam uno. 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 a sociabilidade, 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”¹, 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 estrutural ao alterar ou destruir elementos socialmente constituídos, impacta os indivíduos e a sociedade seja 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

¹ O caso teve grande repercussão no País. Ficou conhecido como “Massacre de Suzano”, ocorrido no dia 13 de março de 2019, em uma escola do município de Suzano, Estado de São Paulo, vitimou 10 pessoas. LIN, Nelson. Massacre na escola Raul Brasil, em Suzano, completa quatro anos. Agência Brasil, São Paulo, 13 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/massacre-na-escola-raul-brasil-em-suzano-completa-quatro-anos>. Acesso em: 9 ago. 2025.

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 reagiram, 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 vida, sua prole e espaço, é diferente, porque inseparavelmente é constituído de corpo-consciência.

Essa reação, a contraviolência, 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, por 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.

3.2 Paz e Resistência Popular: uma abordagem histórico-conceitual

Nesta seção buscamos, antes de tudo, refletir o conceito de paz, compreendendo que se trata de um termo polissêmico. Neste contexto, realizamos um apanhado histórico em torno do uso da expressão, considerando que sempre houve diferentes concepções de paz, inclusive antagônicas em relação aos interesses dos grupos sociais.

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 às cidades-estados e ao império egípcio. Posteriormente, Jesus e seu movimento, defendem 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 à violência escravocrata. Por fim, 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 à sua finalidade, concepção e desenvolvimento diante da complexidade das relações sociais marcadas por necessidades e diversidades humanas, que se configuram dialeticamente no tempo e no espaço históricos. Por exemplo, para uma determinada população indígena, a materialização da 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, com uma inscrição hieroglífica datada do período do Faraó referido (1213-1203 a.C.), repete “paz” três vezes, aludindo à ideia de domínio e controle sobre povos vizinhos (Dias, 2005) por parte do Império Egípcio. Posteriormente, entre o final do Período do Bronze e o 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-estado 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 tratava apenas da busca por segurança por meio da arma e da força contra outros grupos, mas da tentativa de implantar um modelo de sociedade justa, embora com todas as limitações históricas. Temos presente, nessas 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 de Zeus e Têmis, era considerada a Deusa da Paz. Em uma estátua, ela segura Plutos — uma criança —, o deus da riqueza e da fartura. Na estátua esculpida pelo mestre Praxíteles, o menino procura acariciar o queixo da deusa, o que permite 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 a utilidade como princípio instrumental. Haveria a necessidade de um acordo moral entre as partes de modo que fosse respeitado. Portanto, 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, a ausência de 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 de 27 a.C. a 180 d.C., o que ajudou a 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 exploradas 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 e apresentando uma proposta de paz deslocada de Roma, sob uma perspectiva socioreligiosa, denunciando as injustiças cometidas pelas elites. Por esta razão, acabou por ser julgado 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 inventadas na história: a 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 (Rodríguez, 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 as oprimidas tornam-se agentes preferidos na construção desta proposta denominada Reino de Deus.

Jesus, portanto, por meio 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, as mulheres e as crianças.

Na formação do povo brasileiro, desde o século XVI, diante das situações de violência, 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, eles realizaram não apenas atos de revolta 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 à natureza.

Quando os colonizadores chegaram às terras brasileiras trouxeram junto a catequese da Igreja Católica para legitimar seus interesses, utilizando 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, eles 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 visibilidade dada 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. Essa paz está justamente nos interstícios da organização quilombola, e exige-se, sobre ela, um esforço de interpretação maior, com o qual se ultrapasse a visão do quilombo como a história dos ataques da repressão oficial contra uma outra organização que talvez na paz ameaçasse muito mais o regime escravocrata do que na guerra (Nascimento, 2021, p. 128-132).

A forma de organização dos quilombos denominada por Beatriz Nascimento de “Paz Quilombola” (Nascimento, 2021) constituía, por si, uma 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 e vizinhos, bem como a presença da 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, conforme fazem até os dias atuais (Munanga, 1996).

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

No pós-guerra, durante o século XX, houve preocupação das grandes potências mundiais em sanar as feridas geradas pelas violências catastróficas. Por exemplo, os EUA procuraram dar respostas de paz nos moldes liberais em detrimento de resoluções estruturais. Oposto a uma paz liberal, desenvolvem-se novas concepções que questionam a paz defendida pelas grandes potências. Richmond (2021) nos fala sobre a concepção de “Paz Libertadora”, a qual tem sido negada pelas relações internacionais por 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 às 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), 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, conseqüentemente, esta 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).

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

3.3 Educação para a Paz e Violência Escolar: perspectivas e desafios no Ensino Médio

Nesta seção procuramos abordar, de forma reflexiva, algumas concepções de Educação para a paz a partir de diferentes contextos. Tratamos de algumas tradições apresentadas por Guimarães (2011). Também, procuramos elucidar como a violência manifesta-se no ambiente escolar, impactando principalmente os jovens em sua trajetória do ensino médio.

A primeira tradição iniciou-se depois da Primeira Guerra Mundial, com a influência da vertente pedagógica Escola Nova. A segunda começou depois da Segunda Guerra Mundial, com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A terceira, por sua vez, desenvolveu-se no contexto da Guerra Fria, tendo a influência de movimentos sindicais. Quanto à quarta, surgiu sob uma perspectiva investigativa, após a Segunda Guerra Mundial, tendo a contribuição principalmente do pesquisador Johan Galtung, que apresentou a ideia de “paz positiva” e “paz negativa”. Também surgiu um movimento de paz a partir da “não violência”, tendo Gandhi

como uma das referências. Esta foi a quinta tradição.

Quanto à sexta tradição, ela desenvolveu-se nos anos de 1960 com o movimento de cultura de paz a partir das ideias pedagógicas de libertação, tendo Paulo Freire como uma das principais referências. Depois, tivemos duas tradições: uma com a Escola Moderna de Freinet; a outra voltada para as questões mais afetivas, tendo como referências Piaget e Kohlberg. Por último, desenvolveu-se uma tradição de educação para a paz, tendo a influência, por exemplo, do Movimento Nova Era (Guimarães, 2011).

As abordagens sobre educação para a paz, conforme Guimarães (2011), começam antes do século XX. Segundo o autor, por exemplo, podemos encontrar resquícios sobre essas abordagens em Comenius e Rousseau. De toda forma, só a partir do século referido, há uma definição da paz como proposta pedagógica, embora acontecendo sob diferentes perspectivas de métodos, conteúdos e objetivos em diferentes tempos, para responder aos muitos dilemas de violência que surgem historicamente na sociedade, como o ocorrido no período das 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, essa tendência pedagógica prevaleceu na educação formal brasileira entre 1947 e 1961.

Após a Segunda Guerra Mundial e a 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, na dimensão da subjetividade.

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, na década de 1990, a Unesco delineou o seu programa de Cultura de Paz, destacando 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 (Guimarães, 2011).

Após a Primeira Guerra Mundial, organizações sindicais ligadas à 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 (Guimarães, 2011).

Quanto à preocupação nos estudos acadêmicos relacionados à educação para a paz, ela surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, por compreender os conflitos como uma condição que, inevitavelmente, tende a ocorrer. Emerge a ideia de “paz negativa” e “paz positiva” a partir de Johan Galtung (1995). Interessa às suas pesquisas não apenas as violências que diretamente ocorrem nas relações interpessoais, mas, também as violências estruturais em decorrência do sistema político e econômico vigente.

Outra importante tradição, conforme Guimarães (2011), é a da “não violência”, cujo protagonista principal foi Gandhi, que assumiu os princípios de Ahimsa (não violência) e Satyagraha (força da verdade). Tal proposta tornou-se um forte movimento internacional, influenciando várias outras lideranças na luta pela paz.

Na década de 1960, surgiu uma nova concepção que defendia uma educação para a paz voltada à conscientização socioeconômica, tendo como orientações basilares os movimentos sociais e o pensamento de Paulo Freire. Esta proposta parte de uma práxis social que busca superar as injustiças sociais.

Guimarães (2011) destaca que essa tradição está ligada à Teologia da Libertação e à Educação Popular. O autor nos diz 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, nessa 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 motivaram as organizações a lutarem por uma escola que, de fato, tenha compromisso humanístico com os alunos, especialmente no que diz respeito à sua segurança. Defendem,

portanto, que as escolas coloquem o tema paz em seus currículos.

Sob a forte influência de Piaget e Kohlberg, na década de 1970, a Unesco organizou a tradição socioafetiva. Esta, por sua vez, foca-se nos conteúdos cognitivos e também informativos. Há 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, que surgiu como contracultura nos anos 1960 ao 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 está na transformação pessoal numa perspectiva de harmonização com o “meio”, especialmente com a natureza. Portanto, a paz deve começar no interior do ser humano.

Certamente, essas tradições, apresentadas por Guimarães (2011), 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 tradicionais, merecem também ser consideradas em razão de suas 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 à 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 determinadamente as mais diversas formas de violências.

Neste processo, embora Paulo Freire seja mencionado como referência de uma tradição de educação para a paz, 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. Esta afirmação é atestada pela própria Pedagogia do Oprimido (Freire, 2013d), enquanto processo de libertação de todos os homens e mulheres na condição de opressão. Reforçamos isso em um trecho onde ele reflete sua própria trajetória:

Dez anos de experiência político-pedagógica com trabalhadores de áreas urbanas e rurais de Pernambuco, meu trabalho acadêmico, leituras fundamentais, uma certa camaradagem com Cristo e com Marx, para espanto de certos cristãos e desconfiança de marxistas ingênuos. Tudo isto são sobretudo os ingredientes que permeiam; tudo isso tem a ver, necessariamente, com minha trajetória como educador (Freire, 2019, p. 133).

Nessa perspectiva, uma educação para a paz exige um compromisso coletivo e ético-político alinhados às lutas emancipatórias no trajeto histórico do povo brasileiro. A preocupação, conforme defendem outras tradições, em responsabilizar, predominantemente, os indivíduos na construção da paz, acaba por ocultar outras formas de violências sustentadas pelas estruturas de opressões. Nesse sentido, as manifestações de violência passariam a ser interpretadas como acontecimentos isolados, como, por exemplo, as que ocorrem no ambiente escolar.

A escola pública assenta-se geograficamente em um determinado território, cuja existência se dá 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 moldam suas condições, para além dos elementos naturais e físicos. Por exemplo, uma escola situada em um município onde as relações conflituosas são evidentes por razões sociais e étnicas, não deve negar esse contexto como algo separado de sua existência. Por isso, toda a comunidade escolar precisa tomar ciência de que a instituição é parte de todo esse processo e que a sua ação pedagógica precisa dialogar com a realidade histórica de seus alunos (Arroyo, 2007).

Diante disso, seria equívoco a escola considerar a participação dos alunos como uma “presença passageira”, onde deve ter “bons resultados” ou “maus resultados”, seguindo parâmetros de avaliação quantitativa, de legalizações e ideologizações sem considerar o seu contexto social, seus corpos marcados por violências, seus anseios, angústias e perspectivas. Trata-se de uma escola, portanto, tradicionalista e alienadora que não se abre para acolher seus alunos como agentes possuidores de uma gama de conhecimentos, sujeitos que possuem diferentes identidades culturais e que são agentes de mudança. Aqui, assenta-se um conflito cultural entre a preocupação de massificação e homogeneização da escola com as identidades multiculturais e diversidades dos grupos juvenis chegam no espaço de ensino (Silva, 2015).

Essa “massificação” e “homogeneização” não permitem que os jovens sejam acolhidos em suas singularidades e pluralidades, o que implica em um processo de desumanização, reforçando no interior da escola a reprodução das violências presentes na sociedade.

Nesse contexto, o ensino médio é o período escolar em que coincide com a faixa etária

de 15 a 17 anos. Os alunos, em sua maioria, são oriundos das classes mais empobrecidas e que vivem em seus territórios cotidianamente diferentes formas de violências.

Quando às escolas públicas, à EJA chegam vidas ameaçadas, rostos-corpos decretados pelo poder, pela justiça como ameaçadores, sem valores de ordem, com que ética olhar esses rostos de vidas ameaçadas? A primeira postura ética que esperam das escolas e de seus profissionais será que não os olhem com o olhar segregador, condenatório com que se sabem olhados pelos órgãos da ordem, pela justiça, pelo Estado (Arroyo, 2019, p. 2013)

Essa realidade é muito presente no ensino médio, cujo período, no qual os jovens tendem a expressar-se, muitas vezes, contrapõe-se aos padrões sociais estabelecidos na sociedade. Por isso tendem a ser 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 (Martins; Araujo, 2024).

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, políticas e culturais que estruturam historicamente a sociedade em classes na qual vivem. 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 que são ameaçadas desde a fase de gestação, devido a fome, conflitos familiares, abusos sexuais e outras violências físicas psicológicas por motivo da cor, do gênero, da orientação sexual e das condições de classe social.

Desde crianças se sabem sem valor social, político, moral. Matáveis até do alto, de helicóptero, dos que têm poder de matar. Aprendem cedo que certas vidas estão bem protegidas do poder, do alto, enquanto as suas vidas, dos seus coletivos pobres, negros são ameaçadas de morte. Exigidas desde criança a correr e buscar proteção. Aprendem muito cedo que as vidas são cuidadas, protegidas, mantidas de maneira muito diferente. Até a morte é distribuída de maneira muito diferente. Umhas vidas valem a pena de gastar com sua proteção, outras não merecem proteção, mas são ameaçadas desde crianças porque sem valor (Arroyo, 2019, p. 3).

Ao chegarem no ambiente escolar não se isentam dessas realidades de violências. Vinha et al. (2023) descreve três formas expressivas de violência nas relações do ambiente escolar: violência extrema, violência sistemática e violência eventual. A primeira, alude aos ataques que têm ocorrido desde o “Massacre de Columbine”, nos 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 às outras, a 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 às 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 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), nos 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 expressões que são mais “pontuais”, enquanto intencionalidade sobre a vítima, seja de forma direta ou indiretamente. Podemos exemplificar como uma piada sarcástica, um gesto físico, dizeres como “chuta que é macumba”, “cabelo ruim”, “serviço de preto”, “macumbeiro”, “índio é preguiço”, “quem fala ‘mim’ é índio”, “você é de qual tribo”. Essas expressões, que Oliveira (2022) denomina de “racismo criativo”, ocorrem em muitas situações cotidianas, acabam por ser naturalizadas e consideradas como brincadeiras. Da mesma forma, há expressões relacionadas à orientação sexual que “Não tenho nada contra, tenho amigos gays”, “vira homem!”, “nem parece que é gay”. 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 são eventuais por razão de se darem dentro de situações oportunas e que não são repetitivas com as mesmas vítimas, o que difere da sistemática. Portanto, 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 exatamente 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 pergunte a um aluno o motivo de ter debochado do cabelo de uma colega negra. O aluno justifica-se afirmando que foi provocado. Assim, o professor acaba por repreender a aluna, culpabilizando pelo ato racista. 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 aluna negra. Por último, é uma violência interacional, porque dar-se numa relação direta aluno-aluno (Cunha, 2009).

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, contrata um advogado, só então se torna claro quanto 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. Este 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 como fazem os opressores (Freire, 2013a).

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 à 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 à lógica de quem domina. Destacam-se os corpos de jovens negros nas periferias, desalinhados à produção, postos como problemáticos às 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 às 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 a ter 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, dificilmente se constrói um espaço educativo seguro como as mães almejam para seus filhos, um espaço que motive e que oriente paracaminhos 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 nasespecificidades 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 à 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 fôrula 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 e práticas racistas, homofóbicas, misóginas etc. (Vieira, 2008).

3.4 Paulo Freire e práxis dialógica: uma proposta à educação escolar

Esta seção traz um breve apanhado histórico acerca da vida e pensamento de Paulo Freire (Haddad, 2019), destacando suas experiências em torno das práticas pedagógicas

dialógicas, rompendo a concepção de uma educação “bancária” (Freire, 2013d). Evidencia-se que diante de uma pedagogia freireana a formação dialógica não se atém ao campo da linguagem e não apenas nos problemas individuais, pois seria necessário tratar, também, das questões de violência social e estrutural que sustentam a sociedade de classe. Aborda-se sobre as suas primeiras obras que sistematizaram suas experiências com fundamentos teórico-crítico em diferentes autores e na tradição humanístico-cristã de fé e visão de mundo. Por fim, elucidase a metodologia dos círculos de cultura, como experiência concreta das ideias defendidas por Freire.

No mês de setembro, de 1921, nasceu quem seria um dos maiores educadores do mundo, Paulo Reglus 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 e 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 batian os 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 a 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 sua visão humanística, 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 freirianas, 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, 2013a). Não apenas isso 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, desenvolveu 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 freiriano: “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 (tematização) avança-se para o 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), procura, 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 superar a lógica de uma formação colonial e elitista, onde os pobres, sujeitos ativos da formação, não têm voz. Contrário à 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 a 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, 2013c).

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, 2013b, p.6).

Para Freire, a educação tem servido historicamente como instrumento para as elites dominarem 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 com uma educação “bancária” para implementação de uma educação problematizadora (Freire, 2013b).

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 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 social.

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 re-fazem. 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 responsabilidades pelas mudanças individuais, coletivas e estruturais.

Temos evidente que, para Freire, uma educação libertadora constitui-se como práxisdialógica, 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.

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).

Embora Paulo Freire utilize desta visão educacional, ele traz uma abordagem que supera a lógica neoliberal em razão de uma práxis dialógica alicerçada na vida real 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 postura do 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 um conteúdo completamente alienado a essa realidade?

Então, não entendemos o diálogo como ausência de conflito, porque ele perpassa o camponinguístico, 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 meiolinguístico 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 discursos 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 (Freire, 2015; 2013a;2013b).

3.5 Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz.

Nesta seção tratamos de como os Institutos Federais têm implementado a Educação Profissional e Tecnológica, a qual tem historicamente apresentado duas concepções pedagógicas antagônicas: uma de viés capitalista liberal e outro marxista. Esta segue, portanto, uma proposta formativa onilateral, politécnica e integradora. A partir disso, procuramos refletir, a práxis dialógica freireana como uma proposta pedagógica humanístico-libertadora em concordância com a práxis enquanto pilar da EPT.

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; Frigotro, 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.

A escola fundamentada na práxis luta e ensina a lutar pela transformação social. Tendo o homem que trabalha como base ontológica e o trabalho como princípio educativo na fundamentação epistemológica, a dimensão práxica defende uma

formação integrada com as demandas da sociedade, dentro da qual a ciência e a tecnologia devem ser colocadas a serviço das necessidades e transformações sociais (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 16).

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 onilateral. Nesta perspectiva Feijó (2022) comenta que os Institutos Federais “contêm em si o germe da politécnica e, por isso, são portadores em potênciada 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 prática esteja coadunada com a teoria, tão igualmente a práxis para Paulo Freire não se esquivava 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, 2013d, 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 os 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 enfretamento 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 dominantes, 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 miopizar as suas vítimas (Freire, 1986, p.4).

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 os homens e as mulheres quem constrói a história. “[...] como não podemos aceitar o que venho chamando “fatalismo libertador”, que implica o futuro desproblematizado, 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.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo encontra-se organizado em sete seções que abordam detalhadamente o tipo e o método de estudo, o local e os participantes da pesquisa, bem como os processos de desenvolvimento da pesquisa-ação, apresentando as suas fases de execução de acordo com Thiollent (2009), os percursos adotados para a análise dos dados através da técnica de Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), culminando com os aspectos éticos, citando o número do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

4.1 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, cuja investigação exploratória ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, a qual nos ajudou a apreendermos elementos do fenômeno social, considerando suas nuances e complexidades (Minayo, 2016). Este processo foi possível devido a reflexão e sistematização das experiências e percepções de mundo; devido, também, às observações críticas e sensíveis da realidade social, especialmente no que concerne às organizações coletivas e as expressões e comportamentos dos indivíduos.

Ainda, sobre esta abordagem a autora nos diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p.26). Então, o “universo dos significados” é um fenômeno que ocorre no processo interpretativo e relacional, não isento, portanto, da realidade concreta; as “motivações” e “aspirações” constituem-se como características do indivíduo e que interferem nas “atitudes”. Igualmente, ocorre com as “crenças e valores” que têm uma intrínseca relação com o comportamento em muitos aspectos.

4.2 Método de Pesquisa

Quanto ao método de pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação por apresentar uma preocupação com os problemas de cunho social a partir de uma relação próxima entre pesquisador e participantes no processo de investigação, objetivando, assim, a resolutividade e obtenção de conhecimentos acerca de situações da coletividade de alunos e alunas participantes, não os/as compreendendo como “sujeitos passivos”, mas como colaboradoras no processo

investigativo (Thiollent, 2022).

Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis, etc.), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis (Thiollent, 2022, p. 35-36).

Portanto, embora que todo o processo da pesquisa esteja alinhado metodologicamente a uma base científica, a investigação considerou efetivamente os atores envolvidos, no nosso caso, pesquisador, estudantes e outros agentes que constroem a comunidade escolar.

Neste mesmo sentido, cabe reforçar a partir do que foi mencionado acima, que a relação ação e formação precisaram estar imbricadas para que a pesquisa não corresse o risco de ser uma investigação que levasse apenas a resultados “mecanicistas” e “ideologizantes”, mas que suscitasse novas respostas efetivas e epistemológicas quanto a problemática apontada pela pesquisa. Nessa perspectiva, a argumentação se fez essencial para superar a “lógica científica fechada”, pois considera a interação humana de modo que o pesquisador consiga saber lidar com as complexidades que se apresentam no percurso da investigação (Thiollent, 2022).

4.3 Local da pesquisa

Esta investigação aconteceu no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), situado no Município de Caucaia, localizado na Rua Francisco da Rocha Martins, S/N, bairro Pabussu, próximo ao fórum Desembargador Joaquim Olímpio da Silveira Carvalho. O *campus* teve sua inauguração em 2010, sendo entregue a população em 2011, através do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em sua segunda fase (IFCE, 2023).

De acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará o espaço foi medido com 4,7 hectares (FUNCAP, 2011). De acordo com a página virtual da instituição, possui uma infraestrutura composta por 11 salas de aula, 16 salas administrativas, sete laboratórios, cozinha, um auditório que comporta 110 pessoas, refeitório para 72 pessoas, depósitos de Almoxarifado, sala de videoconferência, sala de educação física e Biblioteca (IFCE, 2023).

O Polo de Caucaia, no período de 2024/2, contou com 759 alunos matriculados nos cursos regulares. Na modalidade presencial, 721 alunos, tendo 413 no ensino médio integrado,

30 no curso técnico subsequente, 31 em curso de qualificação profissional, 148 em licenciatura e 99 em bacharelado. Já, na modalidade de educação a distância, teve 38 alunos: 23 no curso técnico subsequente e 15 no mestrado (IFCE, 2024).

Figura 1. IFCE campus Caucaia



Fonte: Site IFCE Caucaia (<https://ifce.edu.br/caucaia/menu/o-campus>)

De acordo com o “Guia do Estudante” (IFCE, 2023) o IFCE *campus* Caucaia possui a Direção Geral (DG-CAU), o Departamento de Ensino (DE-CAU), o Departamento de Administração e Planejamento (DAP-CAU) na sua estrutura organizacional, como unidades responsáveis pelo desenvolvimento das ações administrativas e acadêmicas. O Horário de funcionamento dar-se em três turnos, começando 7h15min e terminando 22h. Oferta atualmente os cursos técnicos: Integrado em Eletroeletrônica, Integrado em Metalurgia, Integrado em Química, Integrado em Segurança do Trabalho e Subsequente em Logística; os cursos superiores: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e o Bacharelado em Engenharia de Produção; e na pós-graduação os cursos: Especialização em Ensino de Ciências Humanas, Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática e o Mestrado Profissional em Educação Física.

O Instituto Federal, dado a sua relevância enquanto parte de um projeto de expansão da EPT no Brasil (Ministério da Educação, 2023), assentou-se no município de Caucaia, objetivando, dentre outras coisas, ofertar uma educação de qualidade, gratuita e intuindo-se aproximar de forma inclusiva das questões regionais. Tal município fica situado na Região Metropolitana de Fortaleza, (17km de distância da Capital), tendo uma área territorial de

Caucaia, em seu processo histórico, tem sido marcada por diferentes formas de violência. Entre elas, destaca-se a violência étnica sofrida pelos povos indígenas. A partir da década de 80, através de um trabalho realizado pela Arquidiocese de Fortaleza, iniciou-se o reconhecimento dos Tapebas. Não tem sido fácil devido ao forte preconceito que perdura até os dias atuais. Por exemplo, ainda se percebe a associação do termo “tapeba” a algo pejorativo como “sujo”, “carniceiro”, “cachaceiro”, “preguiçoso”.

Além disso, o município de Caucaia geralmente tem sido considerado um “lugar perigoso”, alimentado por notícias nos mais diferentes espaços midiáticos. Em 2021, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) apontou, através do seu “Atlas da Violência” Caucaia como a segunda cidade mais violenta do Brasil, ficando atrás apenas do município de Rio Branco.

De acordo com o relatório de monitoramento apresentado pelo Comitê de Prevenção e Combate à Violência (2023), 87% dos assassinatos de adolescentes no município de Caucaia deu-se no próprio bairro em que habitavam, 60% dos adolescentes mortos eram filhos de mulheres que engravidaram na adolescência, 67% dos que foram mortos tinham amigos assassinados, 80% tinha abandonado a escola em torno de seis meses antes de morrerem, 60%, com idades entre 10 e 15 anos, tinham experimentado alguma droga seja lícita ou ilícita; 60% destes adolescentes já tinham sofrido alguma ameaça, 94% foram mortos por arma de fogo, 73% foram vítimas de violência policial; 53% dos assassinatos foram apresentados em jornais e apenas 8% das pessoas que cometeram os assassinatos haviam sido presas ou detidas. Atualmente, entre primeiro de janeiro e 20 outubro de 2023 foram notificados 174 crimes violentos letais intencionais, dos quais 27 foram contra adolescentes entre 10 e 19 anos.

Considerando esta realidade de violência que tem afetado de forma ampla e profunda os adolescentes e jovens no município e diante da quantidade de alunos que o IFCE acolhe em Caucaia, entendendo, a partir dos dados, que tais alunos não estão isentos de alguma forma dessa realidade de violência, além de outras formas que tende a se manifestar nos espaços escolares por razões da cor, gênero, sexo e etnia, a pesquisa fez-se necessária.

4.4 Participantes da pesquisa

A população do estudo foi composta estudantes do ensino médio integrado do curso de química do IFCE *campus* Caucaia. Para esse curso, a instituição oferta 40 vagas por meio de exame de seleção anual.

A turma escolhida para a aplicação dos encontros dialógicos contou com a participação

efetiva de 27 estudantes, entretanto, com base nos critérios de inclusão e exclusão dos/das participantes da pesquisa, a amostra foi composta por 15 alunos/as do primeiro ano do curso integrado de Química. A escolha pelo primeiro ano do ensino médio ocorreu por ser um período de transição marcado por diversos desafios para o estudante, como a saída do ensino fundamental e a necessidade de se adaptar a um novo ambiente escolar.

Foram incluídos na amostra estudantes matriculados no primeiro ano do curso integrado de química, que participaram de todos os encontros dialógicos e aceitaram compor a pesquisa, por intermédio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis.

Não foram considerados como participantes da pesquisa, as alunas e alunos que não estavam regularmente matriculados na instituição, que se ausentaram dos encontros dialógicos e/ou que se recusaram pessoalmente e/ou pela recusa dos responsáveis em participar.

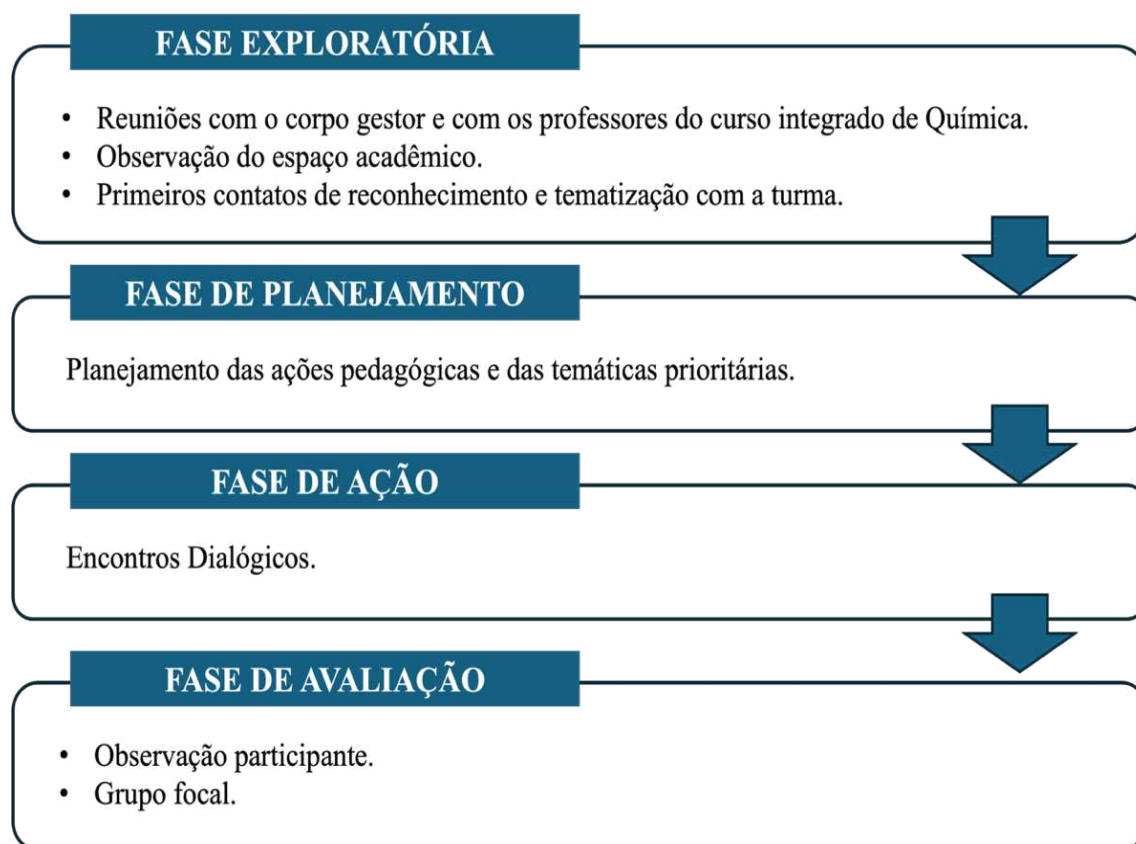
A escolha pelo curso de química deu-se devido a sua representatividade frente aos demais cursos integrados. O “IFCE em Números” (IFCE, 2024) apresentou que, em 2024/2, dos 113 alunos/as matriculados/as no curso de química do IFCE *campus* Caucaia, 83 foram do sexo feminino, frente a uma população total de 200 alunas matriculadas nos quatro cursos integrados ofertados. Em adição, que os cursos integrados do IFCE *campus* Caucaia reúnem como categorias de cor/raça declaradas: 242 pardas, 110 brancas, 27 pretas, 16 indígenas, sete não declaradas, nove sem identificação e duas amarelas. O curso de química é o único, dentre os outros cursos integrados, que reúne, em 2024, alunos das sete categorias de cor/raça: 58 pardas, 39 brancas, oito indígenas, quatro pretas, duas amarelas, duas sem identificação e uma não declarada.

Esses dados apontam que o curso de química, portanto, reúne a metade de alunos/as indígenas matriculados no ensino integrado e quase a metade do público feminino de todos os quatro cursos. Além disso, representa o único curso entre os demais que tem presente alunos declarados amarelos.

4.5 Desenvolvimento da pesquisa-ação

Thiollent (2009) nos propõe quatro fases para a pesquisa-ação: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação.

Figura 3. Fases da pesquisa-ação.



Fonte: Autoria própria (2025).

A seguir, serão descritos detalhadamente cada fase desta pesquisa, a qual ocorreu efetivamente em seis encontros, sendo os dois primeiros informais, a convite da coordenação do curso, compreendendo que foram importantes para a aproximação do pesquisador com a turma e o estabelecimento da confiança mútua, três encontros para a ação pedagógica propriamente dita e um encontro para o grupo focal. Além destes encontros, outras visitas ao campus foram realizadas para compor a fase exploratória que será apresentada no próximo tópico.

4.5.1 Fase exploratória

A fase exploratória foi realizada em seis visitas ao *campus*, caracterizadas pelas reuniões com a assistente de alunos/as, Direção de Ensino, coordenação e professores do curso de química, representação estudantil, observação do espaço acadêmico e das atividades desenvolvidas pelo *campus* voltadas à uma Educação para a paz, bem como, os primeiros contatos de reconhecimento e tematização com a turma. O Quadro 1 apresenta um resumo das

atividades realizadas na fase de planejamento que serão detalhadas a seguir.

Quadro 1. Resumo das atividades da fase de planejamento

Visitas	Interlocutores	Principais observações
05/11/2024	Assistente de alunos; Diretor de Ensino, Coordenadora e professor do curso de Química.	Apresentação da pesquisa e acolhimento institucional inicial.
08/11/2024	Observações do espaço e participação no evento “Universo IFCE”	Percepção sobre acessibilidade e diversidade; ambiente acolher e bem cuidado; oficinas e mesas sobre inclusão, inteligência emocional e cultura afro-indígena; visão dualística da formação.
04/12/2024	Primeiro contato com alunos da turma de Química	Primeiros contatos: apresentação da pesquisa, escuta e percepções dos estudantes sobre identidade, diversidade e visão de mundo.
05/12/2024	Segundo Contato com alunos da turma de Química	Escuta e reflexões sobre violências e cultura de paz; relatos dos estudantes sobre necessidades locais (segurança, convivência, etc).
10/01/2025	Representante do Grêmio Estudantil “Revolta”	Ações de paz como batalhas de rima e cinema; ações de cuidado com saúde mental (Projeto Anônimos); reconhecimento de manifestações veladas de preconceito no cotidiano escolar.
20/01/2025	Professora do curso de química e Coordenadoria Técnico-Pedagógica	Datas dos encontros; relato crítico sobre práticas anteriores de justiça restaurativa.

Fonte: Autoria própria (2025).

Esta fase coaduna com a etapa de investigação proposta por Paulo Freire (2015) nos círculos de cultura, pois nos possibilitou, além do conhecimento já adquirido em relação à realidade local, identificar aspectos específicos da realidade institucional, o clima escolar² e observar comportamentos e percepções da comunidade escolar, na perspectiva do que almejamos, que era apreender elementos para a construção de um planejamento consistente e dialógico.

4.5.1.1 Primeira Visita

Assim, realizamos nossa primeira visita no dia cinco de novembro de 2024, pela manhã.

²O clima escolar diz respeito a um conjunto de percepções da comunidade escolar referente a “normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa”. VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 163–186, 2018.

Oportunamente, 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.

A assistente de alunos questionou sobre a escolha do primeiro período do curso de Química. Explicamos os critérios utilizados na seleção, considerando que essa fase é mais adequada para o objetivo da investigação, uma vez que os estudantes recém-saídos do ensino fundamental. Além disso, destacamos a presença de uma maior diversidade de cor/raça, etnia, visão e sexo nesse grupo, grupos esses historicamente marcados por diversas formas de violência, conforme detalhado no tópico 4.4 deste capítulo.

Quanto ao Diretor de Ensino, por sua vez, considerou a proposta da pesquisa importante e colocou-se à disposição. Ele tivera sido eleito no dia 17 de outubro de 2024 à Diretor Geral para o Quadriênio 2025-2019. Informamos sobre o nosso contato com algumas comunidades a partir do trabalho de educação popular. Ele destacou a importância das parcerias e divulgações para que mais pessoas conheçam o IFCE em Caucaia e acessem os cursos ofertados.

A conversa com a coordenadora do curso de química nos proporcionou a oportunidade de apresentar nossa pesquisa e as razões que motivaram a escolha deste curso, além de solicitar espaços para a realização dos encontros com os alunos. Ela nos informou que verificaria junto aos professores a disponibilidade desses momentos. Também mencionou que, devido à proximidade do encerramento do semestre, os encontros poderiam ser divididos entre os docentes. Por fim, solicitou o envio de um resumo do projeto de pesquisa para seu e-mail, o que foi realizado no mesmo dia.

Durante essa visita, conversamos com um dos professores da turma de química do primeiro ano do ensino integrado. Aproveitamos a oportunidade para falar sobre nosso projeto de pesquisa. Ele ressaltou a importância do pensamento de Paulo Freire, considerado inovador, embora tenha se inspirado em outros autores. Além disso, destacou a necessidade de nos aproximar e ouvir os alunos antes dos encontros dialógicos. Enfatizou também a importância do apoio dos professores para a realização dessas reuniões. Por fim, informou que o tempo para concluir as atividades curriculares até o final do semestre é limitado, mas afirmou que seria possível e se colocou à disposição para colaborar.

4.5.1.2 Segunda Visita

No dia oito de novembro de 2024, realizamos a segunda visita ao IFCE *campus* Caucaia para observarmos aspectos importantes do espaço acadêmico. Sobre a acessibilidade,

verificamos uma atenção cuidadosa da Instituição em acolher a diversidade, como percebemos pelo cuidado arquitetônico, não havendo barreiras. Encontramos na recepção uma placa com a descrição “É expressamente proibido a prática de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Lei N 17480 de 17/05/2021”. Abaixo da placa encontrava-se em uma cadeira de rodas disponível. Além disso, havia na recepção cinco cadeiras confortáveis disponíveis para quem aguarda atendimento. Importante, notar, também, o fácil acesso e sem “burocracia” às salas dos diferentes setores.

Na parte interna, há espaços com assentos debaixo de árvores, onde os alunos costumam conversar, descansar e estudar. Há árvores frutíferas e outros tipos de plantas que são bem cuidadas. Todos os espaços bem higienizados. Algumas vezes passamos por funcionários/as e funcionárias cuidando da limpeza, montando algum equipamento ou consertando alguma coisa da estrutura predial.

Ainda, durante a visita participamos de momentos do Universo IFCE, cujo evento ocorreu entre os dias 5 e 8 de novembro de 2024, intuindo estreitar as relações ensino, extensão e pesquisa, além de procurar fortalecer a interação entre comunidade interna com a comunidade externa. Neste evento foram realizadas atividades como palestras, mesas-redondas, minicursos, oficinas, exposições etc.

Nos chamou atenção, a programação interdisciplinar deste encontro acadêmico, que buscou atender diferentes dimensões, inclusive aspectos que se aproximam mais diretamente com a Educação para a paz, como, por exemplo, oficinas de ioga e de inclusão educacional. Destacamos ainda a mesa-redonda sobre a Lei nº 11.645 alusiva às práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, sendo conduzida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e os minicursos sobre “O poder da inteligência emocional nas relações interpessoais” e sobre “As contribuições do estoicismo no combate à ansiedade e à angústia”.

4.5.1.3 Terceira Visita

A terceira visita ocorreu no dia quatro de dezembro de 2024, no período da tarde, a partir do convite da coordenadora do curso de química que nos informou no mesmo dia pela manhã que não haveria aula à tarde e que poderíamos aproveitar a ausência do professor para conversar com os alunos. Nesta ocasião, houve a apresentação do pesquisador quanto a sua formação acadêmica e experiências no trabalho de educação popular e foi feito o convite para que participassem da pesquisa, sendo explicado as questões éticas, especialmente a necessidade da confirmação de participação através da assinatura dos Termos de Consentimento e

Assentimento.

Em sequência, foram conduzidas 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.

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”.

4.5.1.4 Quarta Visita

No dia cinco de dezembro de 2024, realizamos a quarta visita ao *Campus*. Novamente, fomos convidados a voltar à turma pelo mesmo motivo do dia anterior, ausência do professor na aula. Nesta oportunidade, procuramos nos aproximar mais da temática de pesquisa. Inicialmente, pedimos uma cédula de dois reais ou outra aos participantes. Recebido, simulamos amassar a cédula e perguntamos se ela tivera perdido seu valor. Depois, fingimos rasgar um pouco a cédula e repetimos a pergunta. Em seguida, apresentamos outra indagação: diante dos problemas pelos quais passamos, será que perdemos o nosso valor como seres humanos?

Prosseguimos com uma reflexão sobre as violências, como preconceitos étnico-raciais, homofobias, negação de direitos, desigualdades sociais, dentre outras. Feito esta reflexão, pedimos aos alunos e as alunas que respondessem: 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 apoio aos moradores 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.

Neste ato reflexivo, 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, 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.

No dia 10 de janeiro de 2025, realizamos a quinta visita. Nos reunimos com um representante do Grêmio Estudantil, cujo nome/apelido é “Revolta”. Neste encontro, procuramos identificar como a representação estudantil atuava frente aos conflitos e na promoção de uma cultura de paz no *Campus* Caucaia. Foram citadas como atividades que discutem a paz no ambiente escolar, as batalhas de rima que costumam ocorrer em dias de terça-feira e o cinema com filmes escolhidos por enquete, nas quintas-feiras. Foi comentado sobre as manifestações de preconceito no ambiente acadêmico, situando ser algo incomum, embora houvesse certos comportamentos de violência que já são enraizados na sociedade e costumam

acontecer em todos os espaços, sendo exemplificada a ocorrência de conflitos de relacionamento com a turma do curso de química do quarto semestre.

Outra atividade interessante que o grêmio estudantil tem feito demonstrou uma preocupação com a saúde mental dos alunos. Em sintonia com o “Setembro Amarelo” (Campanha de Prevenção ao Suicídio), houve o “Projeto Anônimos” onde os alunos foram convidados a escrever cartas para si mesmos. Em vídeos publicados na página do Instagram, membros do grêmio estudantil leram algumas dessas cartas e falaram palavras de superação aos remetentes. Essas cartas abordavam situações pessoais como gordofobia, depressão e pensamento suicida.

A visita seguinte aconteceu no dia 20 de janeiro de 2025. Neste dia, conversamos com uma professora do curso de química. Explicamos a morosidade em conseguirmos um espaço para os encontros dialógicos. Ela foi bastante atenciosa e objetiva, definindo uma data para realizamos os encontros na semana seguinte durante suas aulas.

No mesmo dia, oportunamente, conversamos com a Coordenadoria Técnico-pedagógica, a qual nos relatou sobre uma experiência que tivera sido realizada anteriormente sobre vivências de cultura de paz nos moldes da justiça restaurativa. Conforme nos disse, a forma como foi desenvolvida, seguindo um programa pré-definido, amenizava os conflitos, resolvendo, portanto, de forma superficial, mas não atingia as questões mais profundas. Conversamos sobre o desafio de se implementar propostas pedagógicas de cultura de paz que possam superar uma visão positivista e que tende apenas a culpabilizar os indivíduos sem considerar as estruturas detentoras de violências na sociedade.

Embora tivéssemos sido bem recepcionados, sentimos a necessidade de um apoio mais efetivo, pois aguardamos dois meses para a realização dos encontros dialógicos sob a justificativa da dificuldade de espaço pedagógico na turma. A justificativa da coordenação do curso foi de que estaria no aguardo da ausência de um professor para podermos realizar os encontros. Isto nos levou a perceber a preocupação do cumprimento com a programação curricular e o desinteresse pela proposta de pesquisa e ação pedagógica.

4.5.2 Fase de Planejamento

Com base no diagnóstico constituído na fase exploratória, o pesquisador iniciou o planejamento dos encontros dialógicos (ações pedagógicas). Nesta fase de planejamento, foram definidas as temáticas prioritárias a serem desenvolvidas em sala de aula e as estratégias pedagógicas, bem como a operacionalização destes encontros dialógicos nas turmas

selecionadas.

Diante disso, definimos três planos de ação a partir da realidade situacional-territorial das quais os/as alunos/as estão inseridos/as cotidianamente: comunidade, escola e a sociedade, observados durante nossa visita exploratória junto a turma de química, os quais serão apresentados a seguir.

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.

Quadro 02. 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/outros; 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	<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da tolerância [recurso eletrônico]. Organização de Ana Maria Araújo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.</p> <p>METÁFORAS. "O Lençol Sujo". <i>Metáforas</i>, 4 maio 2002. Disponível em: https://metaforas.com.br/2002-05-04/o-lencol-sujo.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.</p> <p>LÉVINAS, E. Entre Nós. Ensaios sobre a alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.), 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.</p>
--------------------	--

Fonte: Autoria própria (2025).

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.

Quadro 03. Plano de ação do segundo encontro.

TEMA	Comunidade e diversidade: a praça que queremos!
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	<ul style="list-style-type: none"> - Identidades culturais e diversidades; - Segurança e direitos sociais na minha comunidade; - Solidariedade coletiva e caminhos de paz.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<p>ARROYO, Miguel G. <i>Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. Bibliografia.</p> <p>METÁFORAS. "A Força da Solidariedade". <i>Metáforas</i>, 18 ago. 2007. Disponível em: https://metaforas.com.br/2007-08-18/a-forca-da-solidariedade.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.</p>

Fonte: Autoria própria (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, desde logo, que os alunos e as alunas percebam que certos comportamentos de racismo, machismo e homofobia por mais que aparentam “sutis” como, por exemplo, nas expressões preconceituosas: “tinha que ser nego!”, “Isso é coisa de mulher!”, “deixa de ser viado!”, fazem parte de uma profundida e amplidão da sociedade brasileira desde a sua formação histórica colonial até sua organização contemporânea de estado, bem como da manutenção de classes antagônicas. Por isto, a importância de temas mais globais como os impactos do capitalismo nas relações humanas e como a educação pode contribuir para uma cultura de paz.

Quadro 04. Plano de ação do terceiro encontro

TEMA	Violência estrutural e capitalismo: a juventude quer viver
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.

Fonte: Autoria própria (2025).

Importante reiterarmos que o conjunto de técnicas pedagógicas selecionadas para os encontros dialógicos já foi experimentado na educação popular junto aos jovens da Pastoral da Juventude. No entanto, foram pensadas adaptações por se tratar de um espaço escolar que tem suas especificidades.

4.5.3 Fase de Ação

A fase de ação foi constituída pela aplicação dos encontros dialógicos. Como apresentado no tópico anterior (fase de planejamento), para esta fase foram oportunizados três encontros, com tematizações que envolviam a cultura de paz, mediados pelo pesquisador e desenvolvidos em seis momentos imbricados: introdução; acolhimento; sensibilização; tematização; integração e conclusão.

A introdução caracterizou-se pela apresentação da proposta pedagógica e do objetivo do encontro. O acolhimento referiu-se ao despertar afetivo para a construção da confiança mútua, alicerce importante para o diálogo que foi fomentado durante a tematização. A sensibilização foi sistematizada pela análise reflexiva da temática desenvolvida no encontro dialógico, retratando os sentidos, emoções e sentimentos despertados. A tematização foi composta pelos conteúdos propriamente ditos organizados a partir da fase de planejamento. A integração oportunizou novas reflexões a partir do conteúdo tematizado. Por fim, a conclusão promoveu uma síntese de todos os pontos dialogados nos encontros, evidenciando as suas principais memórias formativas. Todos estes momentos puderam ser operacionalizados por diferentes formas de expressão, como por exemplo, corporal, textual ou artística.

Salienta-se que estes momentos não foram compreendidos como sequências para serem seguidos didaticamente, mas como condições basilares que foram levadas em consideração na efetivação da prática pedagógica em sala de aula, possibilitando, assim, um espaço favorável ao diálogo. Trata-se de um trajeto pedagógico inspirado na educação freireana 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 fase de pesquisa.

4.5.3.1 Primeiro Encontro Dialógico

O **primeiro encontro dialógico** teve como tema central: “Relações interpessoais e alteridade: abrir os vidros de nossas janelas”. Esse encontro ocorreu no dia 27 de fevereiro de 2025. Ele teve início com uma apresentação do tema e dos objetivos. Depois, destacamos a expressão: “os vidros das janelas”, que foi escolhida em razão dos alunos durante a fase de exploração terem comentado sobre o incômodo dos vidros das janelas da sala de aula estarem fechados. Feito isso, iniciamos um processo de acolhimento na “roda de conversa”. Explicamos, antes, que cada aluna/aluno iria receber um bombom. Mas, para isto, a turma teria que dizer, pelo menos, uma qualidade de quem recebesse.

A atividade desenvolveu-se de forma empolgante, pois alguns gritavam, manifestando certas qualidades. Depois que cada aluno afirmava seu nome perguntávamos: “Fulana merece o bombom?” e a turma gritava: “sim” e diziam entre três e sete qualidades. Percebemos que a turma gritou para uns três que não mereciam, em “tom” de brincadeira. Mas, logo em seguida falavam suas qualidades. Consideramos interessante que cada uma/um ao receber seu bombom, recebia palmas entusiásticas e sincrônicas.

Alguns elogios expressos: “bem-organizada”, “muito bonita”, “inteligente”, “tranquilo”, “muito envolvido”, “desenha bem”, “arrasou na fantasia de halloween”, “muito tranquilo”, “legal”, “atraente”, “educado”, “fiel”, “prestativo”, “paciente”, “quietinha”, “linda”, “gente boa”, “gente fina”, “simpática”, “boa de português”, “prestativa”, “muito generosa”, “do Grêmio”. Após a entrega dos bombons, destacamos a importância de nos acolhermos com nossas diferenças e procurarmos perceber as qualidades da outra e do outro.

Em sequência, recitamos o poema “Nossas diferenças são riquezas”, de Borres Guilouski. Esse momento não seria para explicações ou apresentar qualquer teoria, mas levar os/as alunos/nas a refletirem subjetivamente sobre a importância das diferenças expressas no poema. Em silêncio, depois de uma atividade agitada e empolgante, ouviram o poema que foi recitado firmemente e de forma compassada.

Após esse momento, desenvolvemos a temática com o objetivo de instigar a participação dos estudantes sob suas percepções em torno do tema. Para isso, partimos de uma metáfora denominada “O Lençol Sujo” e, depois, fazemos 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?”. Nesse momento, obtivemos as respostas: “orgulho”, “julgamento”, “precipitação”, “preconceito”, “falta de bom senso”, “inveja”, “achar que você não tem erros”. Ao final, as respostas foram lidas para a turma e questionadas sobre a necessidade de algum acréscimo.

Com base na concepção de Lévinas (2005), sobre a alteridade, e Freire (2017), sobre a tolerância verdadeira, considerando os termos que a turma expôs, 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 nas subjetividades humanas, são alimentadas por uma realidade de injustiças sociais e que impedem as pessoas de conhecerem coisas novas, bem como descobrir o que é diferente.

Explicamos que alteridade é mais do que empatia, pois ela exige que tenhamos responsabilidade pelo outro e pela outra. Também perguntamos: “Que gesto de responsabilidade fiz hoje para com a outra e o outro sem esperar nada em troca?” Um aluno disse que distribuiu 14 pirulitos com os colegas. Uma aluna também falou que emprestou seu chinelo a uma pessoa descalça.

Destacamos que a dimensão do outro não pode ser alcançada em sua totalidade pelo meu “eu”, pois ela é algo grandiosa. Por mais que eu queira determinar com minhas emoções e ideias, não irei alcançá-la. Por isso, devo me aproximar, procurar respeitar e tolerar de forma autêntica. Na relação interpessoal não se trata de um superior ajudar um inferior, mas sim de compartilhamento. Tolerar no sentido verdadeiro não é favor, é responsabilidade. Neste sentido, por mais que eu não aceite o outro, devo respeitar o direito dele ser.

Depois, convidamos os participantes a uma atividade com balões, entregando-os para encherem e, em seguida, jogarem para cima, sem deixar cair por uns minutos. Assim fizeram. Verificamos que cada um preocupava-se com o seu balão, mas inevitavelmente ajudavam uns aos outros. O objetivo foi levá-los a refletir sobre o espaço da sala, onde cada indivíduo deve ter o seu espaço respeitado e, ao mesmo tempo, deve respeitar o espaço do colega, entendendo que há, inevitavelmente, um processo de coletividade, onde devem ter responsabilidades mútuas.

4.5.3.2 Segundo Encontro Dialógico

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 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 frequentar em segurança.

Iniciamos o encontro, refletindo sobre a praça como lugar de diversidade, de lazer e

segurança. Convidamos os estudantes a refletirem 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, pois podemos ficar com a “mente tranquila”, sem medo de sentar-se para conversar, caminhar, correr, jogar, namorar, brincar e nos afirmar como diferentes.

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; Grêmio Estudantil; 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 pudesse ler em voz alta e colocar as frases no centro do círculo e, ainda, se quisesse, poderia fazer algum comentário sobre as palavras que pegou. Seguimos comentando um pouco sobre cada uma dessas expressões, evidenciando que há várias 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 em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como sendo um dos movimentos sociais que organizam trabalhadores e escolas do campo na defesa de direitos sociais. Também, a fala de alguns estudantes chamou atenção sobre experiências voluntárias na área 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 as diferentes experiências de cultura de paz nos territórios. Destacamos que vários grupos e populações se organizam na luta por seus direitos, como, por exemplo, a população LGBTQI+ e diversos coletivos do campo e da cidade. Há uma diversidade de valores que certamente conhecem, além dos que foram tratados neste encontro. Sugerimos que buscassem espaços de participação na luta por justiça e pelos direitos humanos, seja no âmbito da escola, participando da representação estudantil; seja fora da escola, podendo até criar organizações 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 assegurar 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 a cada participante e pedimos que repassassem uns aos outros. Ao final, discutimos sobre os sentimentos despertados nesta ação.

4.5.3.3 Terceiro Encontro Dialógico

O **terceiro encontro dialógico** teve como tema: “Violência estrutural e capitalismo: a juventude quer viver”. Iniciamos contextualizando o percurso da pesquisa, retomando alguns pontos anteriores e apresentando o tema e o objetivo do encontro. Em seguida, apresentamos às alunas e aos alunos a “caixa mágica da paz”, uma caixa imaginária para que pudessem colocar o que acreditassem ser necessário para a 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. Os relatos mais citados foram: “dinheiro para saúde e educação”, “ecobarreiras”, “tecnologia para ajudar no cuidado do meio ambiente”, “axé”, “sem racismo”, “dignidade” e “igualdade”.

Em outra atividade, entregamos a cada participante um pedaço de papel, pedindo que escrevesse 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. No centro do círculo foi colocado um casco de coco verde com sal grosso, representando um local de purificação. Entre os relatos, foram citados de forma muito empolgante: “pobreza”, “comunismo”, “racismo”, “extrema direita”, “política brasileira”, “racismo institucional”, “machismo”, “anistia”, “desemprego”, “corrupção”, “preconceito”, “abuso de poder”, “ódio”, “milionários”.

A temática do encontro foi desenvolvida a partir da metáfora: “A Ratoeira” (Metáforas, 2002). Ela conta que um rato estava em risco por causa de uma ratoeira. Por isto, pede ajuda a uma galinha, um porco e a uma vaca. Porém, por se sentirem seguros, não ajudaram. No entanto, o enredo mostra um drama onde todos 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 com maior vulnerabilidade em nossas comunidades/bairros? Com isso, apresentamos alguns dados gerais com os índices de violência contra as pessoas negras, índice de estupros e abusos sexuais contra mulheres, e sobre 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 vêm 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 são parte e enfatizamos a necessidade de assumirmos nossas responsabilidades.

4.5.4 Fase de Avaliação

A fase de avaliação foi estabelecida pela observação participante e pelo grupo focal. A observação participante, implicada no convívio com o grupo a ser pesquisado, foi sistematizada por meio de um diário de campo, contendo dados como: data, hora e local da observação; impressões sensoriais; terminologias, linguagens específicas e reflexões pulsantes (Marques, 2016).

O grupo focal foi realizado após os três encontros dialógicos, constituindo o quarto e último encontro deste percurso pedagógico e investigativo. Foi mediado pelo pesquisador, tendo as suas falas gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

Através da técnica do grupo focal, pretendeu-se obter detalhes relatados nas falas do grupo participante, emergidas a partir das experiências e percepções coletivas sobre os encontros dialógicos e suas temáticas, norteadas por três perguntas: 1) Que sentimentos foram despertados durante os encontros dialógicos? 2) Como as temáticas se relacionam com os seus sentimentos? 3) Quais reflexões e/ou aprendizados foram constituídos a partir destes encontros dialógicos?

De acordo com Da Silva, Schwertner, Zanelatto (2019, p.11), através desta técnica (grupo focal) são estabelecidas relações dialógicas e partilhas simbólicas de ideias, signos e significados, organizando e possibilitando novos saberes, “mostrando-se um potente espaço de discussão coletiva acerca da escola contemporânea, bem como sobre os sentidos e possibilidades de ser estudante na atualidade”.

4.6 Análise dos dados

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi a técnica utilizada para compor o percurso textual analítico o qual foi constituído a partir da triangulação entre os registros da observação participante e do grupo focal. Esta técnica, que tem sido amplamente utilizada nas pesquisas voltadas para a educação no Brasil, traz as perspectivas dialética e freireana na sua trajetória analítica, pretendendo “produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2016).

A ATD desenvolveu-se em três momentos. No primeiro, chamado de “Unitarização”, nos apropriamos dos registros produzidos nos encontros dialógicos para serem desmontados onde identificamos aspectos semânticos e sintáticos, a partir de uma relação entre o objetivo da pesquisa e a base teórica, de modo que pudéssemos criar “novas unidades”. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho, se assuma como “autor das interpretações que constrói dos textos que analisa” (Moraes, 2003, p. 194).

No segundo momento ocorreu a “Categorização”, onde as partes encontradas anteriormente foram organizadas em um conjunto de categorias de forma coerente e semelhante, compostas em um todo. De acordo com Moraes (2003, p.199): “As categorias de um mesmo conjunto necessitam serem homogêneas, ou seja, precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual”. Importante enfatizar que a análise destas categorias, consideram o todo e as partes, o que possibilita efetivamente uma análise dialética dos dados.

No terceiro momento, denominado de “Comunicação”, foram constituídos os metatextos. Este momento nos deu um salto qualitativo na análise, porque foi utilizado o que foi produzido na fase da categorização para a construção de um novo texto com uma nova significação. Para isto, foi garantida a interpretação cuidadosa e minuciosa das categorias em suas partes e em sua totalidade, sob um prisma teórico dos principais autores, com os quais nos embasamos para esta composição meta textual.

Sobre este passo:

É, portanto, um esforço construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos (Moraes; Galiazzi, 2016; p.37).

A possibilidade de uma leitura crítica nos abre para uma interpretação dos textos,

seguindo a preocupação da pedagogia libertadora de Paulo Freire, em específico, acerca da práxis dialógica.

4.6.1 Unitarização: a produção de unidades de sentido referentes aos encontros dialógicos e ao grupo focal.

Os encontros dialógicos constituíram textos que foram registrados em três diários de campo (um para cada encontro) por meio da observação participante. Em adição, o grupo focal promoveu uma rica avaliação sobre os encontros dialógicos, produzindo um material inicialmente em áudio (com o uso do smartphone) e posteriormente em texto transcrito.

No primeiro momento de análise, conforme a metodologia da Análise Textual Discursiva, desmontamos os materiais coletados, escolhendo fragmentos significativos (unidades empíricas), considerando dialeticamente as questões particulares e gerais em torno do objetivo da pesquisa.

No segundo momento, a partir de quarenta e uma unidades empíricas (31 dos diários de campo e 10 do áudio transcrito do grupo focal) foram elaboradas 26 unidades de sentido, sendo: cinco do Diário de Campo 1; sete do Diário de Campo 2; seis do Diário de Campo 3 e oito do grupo focal.

Importante destacar que, neste momento de unitarização, nos atentamos à alguns referenciais teóricos que iluminaram a investigação desde o seu começo. Para isto, nos utilizamos dos temas de cada encontro e seus respectivos referenciais teóricos. Esta preocupação de retorno durante a unitarização é apontada por Maraes e Galiazzi (2016) como necessidade de suporte durante a procura de sentidos a partir das unidades em processo de construção.

Intuindo um melhor entendimento e clareza, definimos códigos significativos para cada unidade de sentido conforme seus respectivos instrumentos e origens de coletas.

Quadro 05. Códigos e legendas das unidades de sentido.

Código	Significação
DC1, DC2, DC3	Correspondem ao diário de campo, sendo, respectivamente, diário de Campo 1, Diário de Campo 2 e Diário de Campo 3
GF	Representam os marcos textuais produzidos durante o grupo focal

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme o rigor metodológico da ATD, a constituição das unidades de sentido deu-se a partir das unidades empíricas florescidas pelo processo de unitarização dos textos dos diários de campo e do grupo focal. As unidades de sentido estão descritas no quadro 04.

Quadro 06. Unidades de sentido extraídas dos diários de campo e do grupo focal.

Código	Unidade de Sentido
DC1	<p>Expressividade positiva em relação às qualidades da outra e do outro.</p> <p>Sensibilidade e reflexão interior acerca das diferenças.</p> <p>Características comportamentais que dificultam a convivência: orgulho, julgamento, preconceito, inveja e falta de bom senso.</p> <p>Respeito à individualidade no processo participativo;</p> <p>Percepção de si e do coletivo no espaço da sala de aula para fortalecer as relações de cooperação.</p>
DC2	<p>A comunidade como espaço de segurança e respeito às diversidades.</p> <p>Valorização das experiências coletivas pela paz nos territórios.</p> <p>Reconhecimento e respeito às diferentes manifestações culturais.</p> <p>Responsabilidade e participação social em diferentes espaços.</p> <p>Espaços públicos nos territórios como lugares de segurança, cuidado e respeito às diversidades.</p> <p>Coletivização e formas de participação social para a superação das violências e promoção da paz nos territórios.</p> <p>Cooperação e alteridade em sala de aula: cuidar uns dos outros.</p>
DC3	<p>Defesa dos direitos sociais, do meio ambiente e respeito étnico-racial.</p> <p>A construção da paz exige a responsabilidade de todos e de todas.</p> <p>Justiça social e superação das violências.</p> <p>A violência estrutural e corpos juvenis nas periferias.</p> <p>EPT como um meio de ensino qualitativo em oposição à violência estrutural e para a promoção da paz.</p> <p>Convivência e interação em sala de aula.</p>
	<p>Reconhecimento dos encontros como interativos.</p> <p>Reflexão interior sobre a importância da ajuda mútua.</p> <p>Percepção da importância do coletivo.</p>

GF	<p>Maior interesse pela aprendizagem.</p> <p>Reconhecimento da importância dos temas.</p> <p>Percepção das qualidades dos outros.</p> <p>Percepção sobre si a partir dos outros.</p> <p>Crítica à pedagogia tradicionalista.</p>
-----------	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Outra questão explicativa como importante na análise são as interconexões das unidades do grupo focal com as unidades originadas nos encontros dialógicos. Por exemplo, para o código “GF_DC1”, lemos: unidade de sentido do grupo focal referente às unidades de sentido do Diário de Campo 1.

4.6.2. Encontrando as categorias a partir das unidades de sentido

Para a categorização procuramos considerar os aspectos semânticos, teóricos e metodológicos que comungam entre si e que estão alinhados ao fenômeno investigado. De acordo com Moraes (2003, p.199): “As categorias de um mesmo conjunto necessitam serem homogêneas, ou seja, precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual”. Importante enfatizar que a análise destas categorias, consideraram o todo e as partes, o que possibilitou efetivamente uma análise dialética dos dados.

Esta etapa ocorreu em três momentos. No primeiro foram produzidas as categorias iniciais em um agrupamento coeso e semântico, onde das vinte e seis unidades de sentido, emergiram dezesseis categoriais iniciais. No segundo momento foram produzidas dez categoriais intermediárias, nos fazendo aproximar, ainda mais, do delineamento teórico-investigativo da pesquisa. Por fim, no terceiro momento, consolidamos três categoriais finais. Essa síntese nuclear do processo de categorização encontra-se apresentada no quadro 05.

Quadro 07. Construção das categorias empíricas.

Categoriais Iniciais	Categoriais Intermediárias	Categoriais Finais
<p>Desenvolvimento da empatia e valorização das diferenças;</p> <p>Superação de bloqueios subjetivos que dificultam as relações em sala de aula;</p>	<p>Desenvolvimento da empatia e respeito às diferenças no espaço escolar;</p>	

<p>Consciência coletiva e responsabilidade de cooperação;</p> <p>Valorização da afetividade e da interação na convivência de sala de aula;</p> <p>Reconhecimento da importância de relações de cooperação no espaço escolar;</p> <p>Maior interesse e engajamento pela aprendizagem;</p> <p>Crítica às práticas pedagógicas tradicionais e defesa de um ensino-aprendizagem mais envolvente e transformador;</p> <p>Percepção de si e dos outros por meio de atividades interativas;</p> <p>Comportamento e convivência ética em sala de aula.</p>	<p>Consciência e responsabilidade coletiva.</p> <p>A afetividade e a interação como dimensões necessárias para a aprendizagem e a convivência respeitosa;</p> <p>Atividades de cooperação para o fortalecimento de vínculos e responsabilidade para com os outros;</p> <p>Práticas pedagógicas envolventes e ativas que estimulem o compromisso com a aprendizagem.</p>	<p>Formação humana preocupada com a afetividade, a convivência, a cooperação e o respeito às diferenças no espaço escolar.</p>
<p>Comunidade como Espaço coletivo de segurança, respeito e valorização da diversidade;</p> <p>Aproximação e valorização das práticas culturais para a paz no território;</p> <p>Engajamento e práticas coletivas para a superação das violências e promoção da paz.</p>	<p>Construção da comunidade como lugar de acolhimento e segurança em suas diversidades;</p> <p>Reconhecimento e valorização das práticas culturais voltadas para a promoção da paz no território.</p>	<p>Educação para a paz que defenda e promova a comunidade como um território de segurança, respeito às vidas e cuidado com as diversidades.</p>
<p>Percepção dos direitos sociais, étnicos raciais e ambientais como necessários para a cultura de paz;</p> <p>A justiça social como fundamental para a superação das violências;</p> <p>Compreensão das violências estruturais na relação com as violências que afetam os corpos juvenis;</p> <p>Reconhecimento da EPT como meio formativo de resistência na superação das violências e colaboração para a promoção da paz</p>	<p>Justiça e defesa dos direitos sociais para a superação das violências contra as juventudes;</p> <p>A Educação Profissional como caminho colaborativo na superação das violências e para a construção da paz.</p>	<p>Justiça e efetivação dos direitos sociais como necessidades para a superação das violências e para a construção da paz.</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

De modo geral, vale destacar que não se trata, em si, da descrição ou organização estética e sintática das palavras, e sim, de pressupostos teórico-filosóficos da pesquisa, exigindo, por isto, uma permanente relação de “ida e volta” com uma disposição reflexiva, crítica e criativa em torno do que investigamos. Garantimos, em nosso percurso analítico, um contínuo entrelaçamento entre os *corpus* da investigação, unidades de sentidos e a referência/base teórica para a sistematização das categorias emergentes.

4.7 Aspectos éticos da pesquisa

Considerando-se os cuidados éticos conforme estabelece a Lei nº 14.874 de 2024, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal do Ceará (CEP/IFCE), por meio da Plataforma Brasil. Encontra-se aprovado sob o parecer nº 7.181.419 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 81644624.0.0000.5589 (Anexo 01).

5. NOVAS COMPREENSÕES PEDAGÓGICAS NA EPT PARA A PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ ESCOLAR À LUZ DA DIALOGICIDADE FREIREANA

Neste capítulo, apresentaremos os metatextos oriundos das categorias finais desta ATD, em uma poética-discursiva entre todas as fases e instrumentos de coleta desta pesquisa ação, sob o olhar atento do pesquisador, em associação as bases teóricas utilizadas, tomando como inspiração a dialogicidade freiriana. A preocupação com estes contextos nos permite manter um alinhamento da investigação com a práxis político-filosófica de Paulo Freire, conduzindo-nos à produção de metatextos com fundamentos e como “novo emergente” que respondam concretamente à realidade investigada.

5.1 Formação humana preocupada com a afetividade, a convivência, a cooperação e o respeito às diferenças no espaço escolar

Verificamos, a partir do comportamento e expressões dos participantes nos encontros dialógicos, sobretudo nas atividades realizadas no primeiro encontro dialógico, conforme registrado no Diário de Campo 1, que os alunos anseiam por uma formação pedagógico-humanística do cuidado e que se preocupe prioritária e profundamente com os aspectos da afetividade, da convivência, da cooperação e, também, do respeito às diferenças.

Na afirmação de um dos participantes “[...] interativas. Mas fácil de aprender do que só colocar num quadro” (GF_DC1), aludindo aos três encontros, percebemos a necessidade de superação de um ensino tradicional e tecnicista que considera os alunos como agentes passivos e depósitos de conhecimento. No entanto, com o cruzamento de dados no decorrer da categorização chegamos à compreensão de que as expressões “interativas” e “fácil” não aludem, tão somente, a questão didática, mas também, a diferentes fatores interdisciplinares do cuidado nas práticas pedagógicas: a afetividade, que precisa ser trabalhada em todo o percurso da aula e o tempo em que se encontram no espaço escolar.

O processo de interação deve ser mediado por relações horizontais mesmo diante dos pequenos gestos, termos expressos, olhares e outros comportamentos que ocorrem na realidade cotidiana da sala de aula. Uma formação sem amorosidade, mecânica, “vazia”, descolada da vida dos alunos, não gera, efetivamente, transformação. Por isto a afetividade deve ser levada a sério. Paulo Freire expressa esta preocupação ao defender que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição” (Freire, 2011, p. 24). Certamente, a forma como o

professor se comporta com os alunos, bem como os alunos entre si, em sentido relacional, impacta profundamente no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes os alunos são tratados como se não fossem possuidores de emoções, de sensibilidade e imaginação criativa, seus corpos marcados por violências, entram na sala de aula, sentam-se nas cadeiras e devem absorver um amontado de conteúdos passivamente. Diante disso, há necessidade de serem aceitos como seres afetivos e reconhecer que isto interfere significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das formas estratégicas no cuidado com a afetividade acontece por meio do acolhimento, posto que isto pode atenuar “emoções negativas”, estimular gentilezas, criar climas de confiança e respeito. Acolher bem é mais do que uma “porta de entrada”, mas é, além da certeza de que a pessoa é bem-vinda no espaço; ela percebe-se como importante e sente-se respeitada em sua singularidade pelo coletivo, especialmente pela docência.

A escola, além da sala de aula, precisa ser um espaço de acolhimento capaz de favorecer um ambiente de harmonia, de aceitação e inclusão às diferenças, onde os corpos juvenis, que são tão rejeitados pela sociedade, percebam-se como possuidores de dignidade, de direitos sociais, de pertencimento étnico-identitário, de sujeitos que podem ser diferentes em suas expressividades identitárias. Por isto, o acolhimento deve começar sob a preocupação de acolher “corpos” e não apenas “mentes”. Isto abre espaços de aceitação do diferente e interesse à participação, evitando que as relações humanas travem em barreiras do racismo, da xenofobia, da homofobia, do sexismo etc., as quais vão sendo dirimidas à medida que vão sendo trabalhada as relações dialógicas autênticas.

Conseqüentemente, cria-se um ambiente de confiança de modo que as individualidades vão se manifestando, ocorrendo, assim, abertura para que cada aluno se sinta bem em falar de si sem sentir-se excluído, mas declara, por exemplo, sua identidade étnica, sexual e concepções de mundo, pois sabe que é aceito e valorizado em sua diferença e singularidade. Observamos isto, na prática, quando alguns alunos se afirmaram, espontaneamente, pertencer às etnias indígenas. Muito importante, porque demonstrou um grau de confiança e aceitação do coletivo em relação à diversidade durante as atividades pedagógicas.

De modo geral, à medida que o aluno se sente acolhido, vai se envolvendo efetiva e afetivamente com a escola e vai tomando consciência de que o espaço é, também, seu e que tem responsabilidade para com ele. Por isto, desperta-lhe o interesse em envolver-se, de alguma forma, nos processos coletivos. Seja nas atividades curriculares com mais entusiasmo, seja em algum órgão de participação escolar, como conselhos e grêmios estudantis.

Uma boa convivência no espaço escolar, especialmente na sala de aula, exige trabalhar

os valores éticos do respeito e da alteridade nas relações interpessoais. A afirmação de um participante durante o grupo focal, “foi bom vê as qualidades dos outros”, expressa a necessidade de explorar ativamente as atividades que trabalhem as relações de superação de preconceitos, “perseguições” e disputas antiéticas. Outra constatação interessante deu-se nos primeiros contatos com a turma-participante da pesquisa quando foi revelado que alguns alunos se sentiam desconfortáveis pelo nome que eram chamados. Oportunamente manifestaram isto ao coletivo, o que certamente, além de gerar espanto para alguns, produziu um efeito tanto subjetivo quanto objetivo nas relações interpessoais.

Freire (2011) nos diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos/as outros/as”. Trata-se de uma exigência pedagógica que o outro e outra devam ser aceitos em suas singularidades como sujeitos históricos. Outra coisa importante que percebemos é que ocorre, com a fala dos alunos, uma certa ruptura de um silenciamento marcado por opressões históricas, o que se caracteriza como um momento libertador e afirmação da autonomia. Só desta forma, avança-se para relações interpessoais autênticas no ambiente de sala de aula.

A sala de aula precisa ser um espaço de práticas equânimes voltadas à inclusão, ao respeito e abertura ao diferente. A preocupação essencial não é desenvolver atividades para “quebrar gelo”, desfazer “panelinhas” ou forçar acordos, mas criar um espaço genuíno de consensos e divergências direcionadas a partir de práticas dialógicas. Uma convivência autêntica não intui acordos comportamentais para velar os conflitos sem permissão ao debate; não é, também, para a manutenção da ordem disciplinar sob a vigia do “mocinho” e do “bandido”, mas de criar um espaço de respeito autêntico e mútuo, de possibilidades de partilha de reflexão problematizadora e de senso de responsabilidade de uns para com os outros e para com toda a comunidade escolar.

Outro fator extremamente relevante, como necessário às relações dialógicas em sala de aula, é o processo de cooperação, o qual não pode confundir-se com a convivência humana, que é algo mais amplo. Trata-se da materialização de uma solidariedade autêntica (Freire, 2021) por meio de um compromisso coletivo de uns para com os outros dentro do espaço escolar vinculado a um projeto de sociedade justo e pacífico. Nesta compreensão, a cooperação força posturas concretas e responsáveis nas relações interpessoais, quando carregadas por valores ético-humanísticos. Por exemplo, há situações em que é exigido ajuda mútua, embora diante de certos desentendimentos, diferenças e ausências nas relações interpessoais.

O sentido de cooperação que apontamos perpassa a ideia de ações tecnicistas como acontece, por exemplo, em um trabalho em grupo apenas pelo intuito da obtenção de uma nota

para posições competitivas ou aquisição de um recurso material. No entanto, é possível que o desenvolvimento de uma dinâmica, como em um jogo de cooperação, seja carregado de solidariedade e de valores ético-políticos em defesa do bem-comum. Reforçamos esta ideia com Freire ao dizer que:

Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (Freire, 2013b).

O exemplo de um ato de cooperação foi observado em momentos como a atividade com balões, onde foi orientado que os alunos não deixassem seus balões caírem. No entanto, em um ato altruísta, sem serem solicitados, deveriam ajudar os demais. Uns fizeram isto, outros não. Sobre esta atividade, um aluno comentou durante o grupo focal; “A parte do balão, né? a brincadeira do balão. O pessoal atrapalhava, né? Quando alguém ajudava, você via, né, assim, uma, uma filosofia [...]”. Esta observação nos faz perceber o quanto o aluno aprendeu sobre a cooperação. Ele percebeu a importância de ajudar, sendo, portanto, não apenas um exercício de interação, mas que possibilitou, por meio da prática, refletir sobre posturas solidárias diante dos outros.

A formação humana não acontece no campo da individualidade, mas dentro de um processo interacional. Freire (2011, p. 22) comenta que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do ‘não-eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”.

Portanto, a cooperação está intrinsecamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem. A afirmação principiológica de que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2023c, p.69) aplica-se a uma consciência de corresponsabilidade que os docentes e discentes (ou melhor, toda a comunidade escolar) devem ter na realidade cotidiana da escola. Nesta perspectiva, a cooperação constitui-se como uma dimensão integradora da dialogicidade.

Enfim, a cooperação, sob a perspectiva da dialogicidade freireana, exige a ruptura de práticas verticais para a implementação de compartilhamento de conhecimentos de forma horizontal nas relações. Este processo é permeado pelo princípio da práxis, pois não se atem no âmbito do intelecto e da teoria, mas nas ações refletidas e nas experimentações criativas individuais e coletivas.

5.2 Educação para a paz que defenda e promova a comunidade como um território de segurança, respeito às vidas e cuidado com as diversidades

Esta categoria revelou que a escola precisa assumir uma educação para a paz voltada à comunidade (ou comunidades) na qual ela está inserida e seus alunos, defendendo e promovendo aquela como um território de segurança para os seus, onde as vidas sejam respeitadas em todas as suas formas e que as diversidades sejam cuidadas com respeito e dignidade. À medida que estes valores de paz são implementados no território a escola tende a ser impactada de forma profunda e positivamente.

Verificamos tanto nos primeiros contatos durante a fase da exploração, quanto durante os encontros dialógicos que os alunos almejam viver em suas comunidades de forma segura e, que, querem se afirmar e serem reconhecidos com respeito em suas singularidades e diferenças. Isto ficou evidente, por exemplo, quando alguns expressaram que almejam uma comunidade onde podem frequentar a praça de forma segura e inclusiva.

A ideia de segurança que se pensa numa perspectiva libertadora vai contra a lógica da necropolítica (Mbembe, 2016), que extermina as vidas juvenis, demarcando uma linha perversa entre quem vive e quem morre, como já refletimos anteriormente. Frente a esta realidade, não podemos negar que os corpos negros, especialmente de jovens, corpos femininos e que vivem em condição de maior empobrecimento são as maiores vítimas do estado, especialmente por meio da militarização nos territórios e da negação de direitos básicos e, também, através do “deixar morrer”.

A investigação empírica nos mostrou, também, que os alunos querem que suas vidas sejam respeitadas. Objetivamente, não se trata apenas de garantir a segurança de seus corpos, mas, também, de viver com dignidade e poderem ser sujeitos que sonham e colaboram com a humanidade, mesmo que seja a partir de pequenas ações, atuando em espaços de participação social, manifestando expressões artístico-culturais ou deferindo valores ético-coletivos.

O território constitui-se não apenas como um lugar onde os jovens procuram sobreviver diante dos contextos de violências, mas, também, de produção de resistências, de saberes e coletivização marcada pela solidariedade, onde, certamente, há “sementes” de paz genuinamente libertadora.

Durante o segundo encontro dialógico foram apresentadas experiências libertadoras tanto referente às comunidades (Povos originários Anacé e Tapebas, comunidades quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra etc.) quanto referente a própria instituição escolar (Grêmios Estudantil, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indignas etc.). Percebemos

que os alunos reconhecem a importância, mesmo de forma crítica, da força coletiva para construir espaços de paz.

A escola precisa aproximar-se para investigar e defender estas experiências, abstraindo valores culturais contidos no respeito às vidas; sem negar seu papel institucional, criar vínculos com os sujeitos e coletivos; abrir-se a outros saberes e práticas emancipatórias que são produzidas dentro de condições dialéticas da vida cotidiana, dos processos históricos-decoloniais acumulados; de movimentos sociais e eclesiais; de comunidades tradicionais e povos originários, dentre outros.

O processo de investigação, a partir de uma relação contínua escola-comunidade, favorece a aquisição de elementos dialógicos para as práticas pedagógicas emancipatórias.

Sabendo-se membros de famílias, de coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero em um sobreviver precário, ameaçado terão de aprender uma interrogação: Que resistências por vida são possíveis? Seus familiares, os coletivos de sua etnia/raça, gênero, classe social resistiram a condenados a um sobreviver precário, incerto, conseguiram reexistir por direito a vida justa? Impasses vividos por tantas crianças, adolescentes, jovens que aprendem de seus coletivos, famílias a lutar por vida, a reexistir em um estado de permanente ameaça de um sobreviver injusto (Arroyo, 2023, p. 7).

Então, os alunos que vivem “reexistindo” carregam latente forças emancipadoras, as quais podem converter-se em práticas solidárias através da participação social nos mais diferentes espaços coletivos. Os alunos que vivem nas realidades periféricas são parte das lutas de “reexistências”, pois experimentam, de alguma forma, a realidade cotidiana dos oprimidos e das oprimidas pela sobrevivência.

É crucial estimular a participação deles nos espaços emancipatórios tanto na comunidade, quanto no interior da escola. Exemplos de experiências de participação no espaço escolar foram registrados no Diário de Campo 2: “Reconhecimento da atuação de alunos no Grêmio estudantil e em outros espaços de participação social”. Neste registro, notamos que os alunos envolvidos em ações coletivas eram bem quistos pelos demais alunos e, inclusive, receberam apoio de incentivo.

Não é necessário esperar que aconteçam mudanças estruturais profundas para que se faça alguma coisa para a construção da paz. “A solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções” (Freire, 2021, p. 27). Este entendimento não nos faz negar os efeitos das violências estruturais nas interações humanas mais próximas. No entanto, entendemos que a transformação do ser humano não ocorre simplesmente por um viés de mudança, dado a sua complexidade existencial.

5.3 Justiça e efetivação dos direitos sociais como necessidades para a superação das violências e para a construção da paz

Verificando as unidades de análise produzidas na categorização à luz dos referenciais teóricos, constatamos que a superação das violências estruturais e a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, na comunidade e na sociedade exige justiça e garantia de direitos sociais de forma equânime, assegurando, principalmente, dignidade às pessoas que mais precisam.

No território, onde os oprimidos e oprimidas “sobrevivem” e “re-vivem”, as violências histórico-estruturais manifestam-se nas contradições e condições político-econômicas e socioculturais, gestando resistências dos corpos sofridos de negros humilhados, de mulheres violentadas, de gente que se afirma diferente em suas formas de ser e viver. Neste contexto, destacam-se as juventudes, carregando, dentro de si, um potencial de emancipação humana.

Por isto, a escola, em sua missão, deve apropriar-se das realidades de seus alunos para subsidiar práticas dialógicas na perspectiva de formar cidadãos críticos, criativos e lutadores de um mundo melhor e não apenas meros reprodutores da lógica do capital. Tal postura é uma exigência para a implementação de uma educação humanístico-libertadora que vislumbre um escola sem violência e que promova a paz.

Com base no capítulo das interlocuções teóricas e nos registros da investigação empírica compreendemos que a violência escolar não tem sua origem na escola e não se restringe, em termos de efeitos, ao espaço escolar, posto que ela atravessa as relações históricas de dominação antagonica entre classes sociais e entre relações culturais de opressão.

Durante o terceiro encontro dialógico, que teve como tema “Violência estrutural e capitalismo: a juventude quer viver”, perguntamos aos alunos o que gostariam que deixassem de existir na sociedade em relação a violência (DC3). Apontaram, dentre outros termos: “pobreza”, “racismo”, “extrema direita”, “racismo institucional”, “desemprego”, “corrupção”, “abuso de poder”, “machismo” e “milionários”. Essas respostas demonstram que os alunos veem as violências não apenas alusivas às relações interpessoais de forma restrita, mas também, como situações amplas e interconectadas.

Segundo a filosofia da práxis em Vasquez (1977) a violência, enquanto fenômeno da condição humana, não afeta apenas corpos biológicos, mas corpos de seres sociais complexos que são marcados por uma realidade histórica e configurada por estruturas socioculturais, políticas e econômicas. Assim, a violência é utilizada pelos mantenedores do poder na

materialização das opressões (Freire, 2013d).

De modo geral, a partir do processo de categorização, compreendemos que a violência escolar precisa ser tratada como parte de um fenômeno amplo, complexo e dialético da realidade e que os alunos são capazes de problematizá-la a fim de pensar alternativas de superação, junto à comunidade escolar, especialmente com a docência em sala de aula.

No tocante a cultura de paz, outras observações registradas no Diário de Campo 3, nos mostraram que os alunos desejam uma paz comprometida coletivamente, não sendo apenas como ausência de violência, mas, sobretudo, como garantia de direitos e uma vida mais justa na relação com os outros e com o meio ambiente. Exemplos registrados, foram: “dinheiro para a saúde e a educação”, “axé”, “sem racismo”, “dignidade” e “igualdade”. Essas falas, e outras constatadas, demonstram que os alunos almejam uma paz que exige à “Defesa dos direitos sociais, do meio ambiente e respeito étnico-racial” (DC3).

Os termos “saúde” e “educação” registrados aludem a duas políticas essenciais à vida em sociedade. O termo “axé”, também, nos chama atenção por ser uma expressão identitária das religiões afrodescendentes. Ela já se difundiu em diferentes meios populares, como na música, nas festas carnavalescas, e no dia a dia de muita gente. Por exemplo, conforme Rodney (2017), para o candomblé, “axé” é uma força realizadora, tem o poder de transformar e criar. Dá movimento á vida, dentre outras coisas.

As expressões, pois, manifestadas espontaneamente pelos alunos demonstram que eles almejam uma paz ampla, sendo possibilitada com a efetivação da justiça social e na garantia de direitos básicos, pelo respeito e inclusão às diversidades.

É muito importante, antes de tudo, que a comunidade escolar se comprometa em assumir práticas pedagógicas que desvelem os conflitos sociais por meio de problematizações compartilhadas, ao intuir a construção de uma cultura de paz no interior do espaço institucional, pois, de outra forma, escondendo os conflitos sociais, criando um clima aparente de harmonia, não gera mudanças efetivas.

Quanto a isso, Paulo Freire (1986) nos diz que não crer em nenhuma educação que esconde as injustiças sociais, pois em vez de evidenciá-la torna o mundo “opaco” e “miopisa” aos oprimidos e oprimidas. Esses dois termos postos entre aspas não fazem referência à dimensão subjetiva e psíquica, mas aos impedimentos impostos aos oprimidos e oprimidas de lerem a realidade com suas contradições de modo que, assim, não se conscientizem e se comprometam com as transformações. Portanto, a escola deve caminhar na contramão dessa lógica.

Seguindo os sentidos apreendidos na categorização da ATD, ficou evidente que para a

construção de uma cultura de paz na escola é exigido da própria escola esforço e criação de espaços participativos para pensar caminhos de paz, não apenas para os alunos e sim com os alunos, posto que a justiça social deve ser uma permanente construção, a qual não acontece de forma mágica ou passiva, mas por meio de enfrentamentos articulados, éticos e coletivos. Por isto, há necessidade da dialogicidade na pedagogia para a conscientização e, conseqüentemente, para o assumir de um compromisso com as mudanças através da união dos oprimidos e das oprimidas (Freire, 2013c).

A EPT, constituída como um direito social, vislumbrando uma formação politécnica e omnilateral, não pode esquivar-se em tratar pedagogicamente, tanto dos dilemas das violências nos quais os adolescentes e jovens que compõem, especialmente o ensino médio, estão inseridos, quanto pensar alternativas para a promoção de paz. De fato, esse modelo educacional, que pretende formar o ser humano em sua totalidade e para sua emancipação individual e coletiva, age de forma contra-hegemônica a lógica do capital, contribuindo, conseqüentemente, na superação de todas as formas de violências que desumanizam, especialmente as violências estruturais.

Dizemos, a partir desses pressupostos, que a EPT, preocupada com uma cultura de paz libertadora, precisa assegurar uma pedagogia da práxis, onde os alunos, enquanto sujeitos prioritários da aprendizagem, deixam de ser considerados passivos e passam a ser tratados como agentes de conhecimento e de transformação da realidade social. Neste sentido, desenvolve-se uma formação humanístico-libertadora integral, fundamentada na ontologia, na epistemologia e na práxis (Oliveira: Frigoto, 2021), deixando, portanto, de ser uma formação fragmentada e tecnicista, cujas características desfiguram o ser humano como se não fosse capaz de “ser mais”, fazendo-se em sua totalidade pelo trabalho sem exploração e pela produção cultural de saberes emancipatórios.

A investigação empírica nos levou a perceber que é necessário, e possível, desenvolver práticas dialógicas em tudo que compete a vida escolar, vinculando a reflexão com ação, a teoria com a prática, envolvendo os alunos nos processos que demandam reflexões, escolhas e decisões ativas nos mais diferentes espaços formativos, seja nos conteúdos disciplinares, problematizando-os para a superação de miopias sociais, seja incentivando a participação e criando coletivos organizados para a defesa de direitos sociais, promovendo atividades artísticas e mobilizações reivindicatórias que tematizam a defesa das diversidades, por exemplo.

Então, as práticas pedagógicas emancipatórias, quando em diálogo com o contexto juvenil, tanto no conteúdo teórico quanto nas ações, levam os alunos a participarem de forma ampla e comprometida democraticamente nos planejamentos e nas ações dos conteúdos

curriculares e em outras demandas pontuais e contínuas da escola, de modo que possam superar a ideia de que são apenas recebedores de conhecimento, mas colaboradores de uma gestão democrática escolar e agentes de mudança, sentindo-se capazes de contribuir com as mudanças sociais. Assim, sendo transformadores da realidade de violência e promotores da paz em qualquer espaço que ocuparem.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Aspectos gerais: Conceito, Justificativa e objetivo

Na pós-Graduação, especialmente na área de ensino, o produto educacional constitui-se como um resultado tangível decorrente de uma pesquisa, podendo ser expresso como um artefato físico, virtual ou como um processo (Rizzatti et al., 2020). De toda forma, ele constitui-se como uma resposta objetiva ao problema da pesquisa, numa perspectiva de subsidiar espaços educacionais formais e informais, especialmente, para a escola. De acordo com Freitas (2021; p.6):

[...] O Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Portanto, é importante percebermos o PE não só apenas como forma, mas também como conteúdo e processo. Na sua produção, Mendonça *et al.* (2022) recomenda que sejam levadas em consideração quatro camadas: conceitual, didático-pedagógico, comunicacional e estético-funcional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divide o PE nas seguintes categorias: “mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (Capes, 2016, p. 14-15).

Para nosso produto educacional, dentre os muitos gêneros, optamos pelo compêndio pedagógico, que se enquadra na categoria textual. Ele foi produzido em forma de livro/*e-book*, por entendermos que o gênero nos possibilita trazer uma síntese integradora de uma proposta teórico-prática, dialética e freireana desenvolvida no percurso de nossa pesquisa de natureza aplicada. Por isso, o PE, enquanto fruto desse processo, nasceu de uma articulação entre teoria e prática, experimentada durante a aplicação da pesquisa ação, seguindo o princípio da práxis dialógica de Freire (2015).

As escolas, como os Institutos Federais, nem sempre conseguem ter respostas efetivas diante dos impactos das violências que têm ocorrido na sociedade, os quais têm afetado principalmente os jovens que vivem em condição de maior vulnerabilidade social e são vítimas de violências por motivo de sua cor, etnia, orientação sexual e gênero. Também, há necessidade

de se pensar em alternidades de cultura de paz, especialmente no ensino médio, onde os alunos, em sua maioria, encontram-se fase da idade juvenil.

Diante dessa realidade, sob o cuidado de unir pesquisa, teoria e prática pedagógica (Capes, 2016), seguindo a Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFES, 2024)”, nosso Produto educacional intuiu ser uma resposta concreta ao problema da pesquisa no que tange à subsidiar educadores, gestores e coletivos das escolas públicas responsáveis pelo Ensino Profissional e Tecnológico no desenvolvimento de práticas pedagógicas, seguindo o princípio da práxis dialógica freireana, para a superação das violências e a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

6.2 Etapa de Preparação

Nesta etapa procuramos definir as interlocuções teóricas com as propostas pedagógicas utilizadas na pesquisa-ação, a luz da práxis dialógica.

No primeiro momento foram consultadas as bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se a combinação de descritores exatos e sinônimas: cultura de paz, educação para a paz, violência, diálogo na EPT, práxis dialógicas. Não foram aplicados limites nas bases de dados quanto ao ano e ao idioma.

No segundo momento procuramos relacionar os aspectos da realidade situacional do IFCE *campus* Caucaia no que concerne às relações educacionais voltadas ao tema da violência e de cultura de paz, procurando compor a fundamentação teórica deste produto educacional.

Importante destacar que nesta fase buscamos identificar os elementos necessários, a partir da participação de representantes da comunidade escolar e, especialmente, dos alunos através de uma escuta atenciosa e com indagações “abertas” e ancoradas na proposta da investigação.

Em sequência, somamos a este material os planos de aula utilizados na pesquisa-ação, os registros dos diários de campo e as possibilidades prático-reflexivas oriundas desta ação em pesquisa, no intuito de compor uma produção textual que pudesse ser utilizada por professores do Ensino Médio Integrado em uma educação para a paz.

6.3 Etapa de Produção

Desde a preparação, compreendemos que o Produto Educacional não é apenas um material físico ou virtual, mas também é constituído, sobretudo, como um conteúdo que se desenvolve processualmente em diálogo com uma pesquisa. No caso da produção, seguindo a perspectiva freireana, o Produto Educacional tomou corpo dentro de um processo entre ação e reflexão, especialmente em dois momentos concomitantes à nossa pesquisa. O primeiro durante a fase da ação da pesquisa-ação e da análise dos dados.

Para melhor explicarmos o Produto Educacional, intitulado “Ensino e Práxis Dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz”, enquanto resultado tangível da pesquisa, retomamos as camadas propostas por Mendonça et al. (2022): conceitual, didático-pedagógico, comunicacional e estético-funcional, pois ajudam na compreensão em resumo dos aspectos globais e específicos mais importantes.

Sobre a **camada conceitual**, o PE tem como fundamento orientar a proposta de práticas pedagógicas pelo princípio da dialogicidade, segundo as ideias teórico-filosóficas de Paulo Freire. Também faz interlocuções com outros autores supracitados, tais como Vásquez, Guimarães, Lévinas, Arroyo e Mbembe.

Este conteúdo encontra-se explicitado na primeira parte do *e-book*, intitulada “Interlocuções Teóricas”, tendo cinco subcapítulos: 1. Violência Social: uma reflexão à luz da filosofia da práxis; 2. Paz e resistência popular: uma abordagem histórico-conceitual; 3. Educação para a paz e violência escolar: perspectivas e desafios no Ensino Médio; 4. Paulo Freire e a práxis dialógica: uma proposta à educação escolar; 5. Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no ensino médio integrado. Portanto, essa camada retoma o mesmo conteúdo da dissertação no que se refere às interlocuções teóricas, pois o reconhecemos como significativamente necessário à implementação deste Produto.

Quanto à **camada didático-pedagógica**, esta encontra-se, exatamente, na segunda e terceira partes do e-book. A segunda tem como título: “Vozes da sala de aula: vivências pedagógicas em diálogo”, cujos subcapítulos estão nomeados como: Investigação dialógica: mapeando sentidos no chão escolar; Planejando o caminho: escolha do conteúdo formativo; Problematização e práxis dialógicas: vozes da sala de aula. A terceira e última parte intitula-se: “Dialética do encontro: sentidos e propostas para a práxis freireana”, contendo os subcapítulos: Formação continuada dos profissionais da Educação: pressupostos principiológicos; Espaços de escuta e participação estudantil como exigências ético-política à dialogicidade; políticas internas de prevenção e enfrentamento da violência; Um guia didático-metodológico para a

construção de atividades pedagógicas.

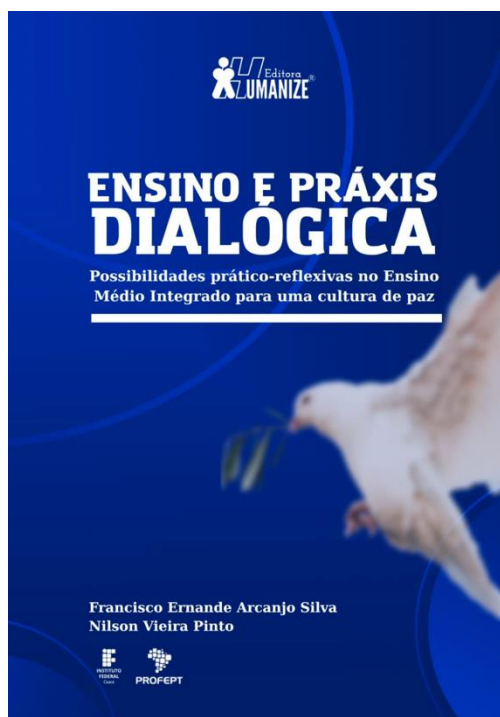
O conteúdo dessa camada centra-se na proposta prática do método dialógico de Paulo Freire, o qual é composto por três etapas, conforme foram desenvolvidas pelos círculos de cultura. No entanto, o método não se encerra em si mesmo, mas é compreendido como uma “bússola norteadora” para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Sobre a **camada comunicacional**, no que se refere a linguagem, tivemos um cuidado para elaborar um conteúdo, mesmo sem perder o rigor acadêmico-científico, com clareza e, além disso, com as indicações de referências para aprofundamento. Então, evitamos uma linguagem excessivamente “academicista”, sem deixar de respeitar as expressões epistemológicas comumente usadas nas ciências humanas, especialmente na área da educação.

Foram utilizados diferentes gêneros textuais, tais como: biografia (relacionada trajetória do pesquisador e sobre a vida de Paulo Freire), relato de experiências (realizadas durante as fases da pesquisa-ação); planos de aula e poema. Esses e outros recursos contribuem para uma linguagem mais compreensiva e enriquecedora.

Por último, quanto a **camada estético-funcional**, na capa, destaca-se um forte simbolismo que referência diálogo e cultura de paz.

Figura 04. Capa do Produto Educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

De modo geral, o PE, convertido em *e-book*, não se apresenta como uma “receita pronta”, mas como um mapa. Optou-se, portanto, pela escolha do gênero compêndio por reunir, em síntese, um arcabouço teórico-prático transbordante, no sentido de dizer que o conteúdo, além de indicar outros caminhos de aprofundamento, poderá ser aplicado e adaptado em diferentes contextos e circunstâncias da Educação Profissional e Tecnológica.

6.4 Etapa de Validação

A validação do produto educacional foi realizada por doze professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Ceará (IFCE) designados de professores-avaliadores. Participaram desta etapa professores com vínculo efetivo de ambos os sexos, que lecionavam no Ensino Médio Integrado há pelo menos três anos.

As/Os professoras/es avaliadores foram convidados formalmente através do envio de uma carta convite (Apêndice A). Ao aceitarem participar desta validação, obtiveram acesso à versão do e-book em pdf e ao instrumento de avaliação do produto educacional (Apêndice B) elaborado de acordo com as orientações de Leite (2019), com as devidas instruções para a avaliação do instrumento e a recomendação para devolução do material no prazo máximo de 15 dias.

Para a validação do e-book foi considerado o Índice de Validação de Conteúdo (IVC), descrito por Pasquali (2013). Este índice se utiliza de uma escala, tipo Likert composta por quatro pontuações: 1- discordo, 2 - indiferente, 3 - concordo parcialmente e 4 - concordo totalmente, referentes aos conteúdos e a aparência do produto educacional. A validação do instrumento foi considerada quando o cálculo percentual das respostas assinaladas pelos professores/as especialistas foi igual ou superior a 80%. Este percentual refere-se à soma dos números de respostas “3” e “4” divididos pelo total de questões.

Na tabela a seguir, observa-se as respostas dos professores-avaliadores por sistema de valorações e de acordo com as dimensões a serem validadas do produto, seguindo o Índice de Validação de Conteúdo (IVC), descrito por Pasquali (2013).

Tabela 1 – Valores discriminativos das pontuações e percentuais obtidos na validação do produto educacional

Dimensões do produto	Questões	1- Discordo	2- Indiferente	3- Concordo parcialmente	4- Concordo totalmente	Percentual de validação (%)
Estética e organização do material educativo	Q1	-	-	2	12	100
	Q2	-	-	-	12	100
	Q3	-	-	-	12	100
	Q4	-	-	-	12	100
	Q5	-	-	-	12	100
	Q6	-	-	-	10	100
Conteúdo do material educativo	Q1	-	-	-	12	100
	Q2	-	-	-	12	100
	Q3	-	-	-	11	100
	Q4	-	-	-	12	100
	Q5	-	-	-	12	100
Propostas didáticas apresentadas no material educativo	Q1	-	-	-	12	100
	Q2	-	-	-	12	100
	Q3	-	-	1	12	100
	Q4	-	-	2	12	100
Criticidade apresentada no material educativo	Q1	-	-	-	12	100
	Q2	-	-	-	12	100
	Q3	-	-	-	11	100
	Q4	-	-	-	10	100

Fonte: autoria própria (2025)

Na dimensão: Estética e organização do material educativo, os professores-avaliadores sugeriram que a capa conversasse com as demais cores do e-book. Na dimensão: Propostas didáticas apresentadas no material educativo, os planos de aula e as dinâmicas descritas no e-book foram elogiadas, entretanto, dois professores-avaliadores sugeriram que seria valioso a ampliação das possibilidades prático-reflexivas para uma cultura de paz no Ensino Médio Integrado. Não houve sugestões nas dimensões: Conteúdo do material educativo e Criticidade apresentada no material educativo.

Desta forma, diante das apreciações dos professores-avaliadores, o produto educacional, e-book, intitulado: “Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz”, foi avaliado com o percentual de 100%, conferindo a sua validade com excelência.

6.5 Etapa de Comunicação

A fase de comunicação será caracterizada por um processo contínuo de ampla divulgação e implementação nos mais diferentes espaços educacionais. Atualmente, o e-book encontra-se publicado e disponível gratuitamente junto à Editora Humanize, através do link: <https://editorahumanize.com/ensino-e-praxis-dialogica/>. Com o ISBN: 978-65-5255-094-1 e DOI: 10.5281/zenodo.16749136. Em adição, este e-book está publicado no portal Educapes e pode ser acessado através do link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001356>.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dissertativo nasceu de uma inquietação diante da realidade de violência na sociedade que tem afetado, significativamente, as escolas e diante da necessidade de se promover culturas de paz, especialmente nos espaços formativos da Educação Profissional e Tecnológica, com destaque aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Partiu-se do pressuposto de que as formas de violências estruturais, institucionais e interrelacionais, que têm vitimizado, principalmente, as populações juvenis em condição de maior vulnerabilidade social, por razão de sua classe, cor, etnia, gênero e orientação sexual, interpelam as escolas por respostas efetivas a partir, principalmente, de suas práticas pedagógicas.

Considerando tratar de uma pesquisa de natureza aplicada e com uma abordagem qualitativa, seguiu-se por um percurso metodológico da pesquisa-ação em quatro fases: exploração, planejamento, ação e avaliação. Isto ocorreu através da observação participante no IFCE *campus* Caucaia, junto a uma turma de alunos do ensino médio integrado do curso de química.

A partir da preparação nas fases de exploração e o planejamento, de forma colaborativa, a sequência pedagógica aplicada em três encontros, seguindo o princípio da dialogicidade freireana, e tendo sua validação pelos participantes em um grupo focal junto a turma do ensino médio integrado, verificou-se que os alunos almejam uma formação humana mais preocupada com a convivência, que estimule a cooperação e, especialmente o respeito às diferenças individuais e coletivas.

Além disso, foi percebido que a escola, por ser parte de um território, deve contribuir com o pertencimento de comunidade em seus alunos, especialmente na promoção e defesa de espaços seguros de cuidado com as vidas e de acolhimento às diversidades. Também, foi verificado que, além das questões supracitadas, pelo fato de as violências estruturais impactarem a escola, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que formem homens e mulheres críticos, criativos e ativos na luta em defesa da justiça e direitos sociais.

Essas constatações supracitadas levaram à resposta do problema da pesquisa, posto que a sequência pedagógica, que foi realizada nos três encontros dialógicos, de acordo com a proposta de dialogicidade freireana, demonstrou ser capaz de colaborar com a promoção de uma cultura de paz, uma vez que garantiu uma escuta acolhedora, estimulou a sensibilidade e a autoafirmação identitária, possibilitou uma participação efetiva e reflexiva e provocou os alunos para um compromisso ético-político pela defesa da justiça e dos direitos sociais através

de ações locais tanto dentro quanto fora da escola.

Tudo isto foi sendo alcançado no percurso da investigação, conforme traçado pelos objetivos específicos. Em primeiro momento, por meio da fase exploratória da pesquisa-ação, foi possível a realização de um diagnóstico situacional no IFCE *campus* Caucaia, como destaque nos desafios e possibilidades para a construção de uma cultura de paz. Embora percebamos que a instituição seja um espaço de inclusão e que há algumas ações interdisciplinares comprometidas com a superação das violências, há necessidade de se desenvolver, de forma contínua e orgânica, práticas pedagógicas que estimulem a criticidade, a criatividade e um compromisso com a superação da violência escolar.

Em segundo momento, durante as fases de planejamento e de ação da pesquisa-ação, conforme foi esperado no segundo objetivo desta pesquisa, três planos de ação, seguindo uma sequência pedagógica, foram aplicados com a colaboração de técnicas de acolhimento, de sensibilização, reflexão temática e integração, possibilitando uma participação ativa e empolgante facilitada por uma comunicação horizontal e includente. Percebeu-se no decorrer das atividades um melhor clima de convivência, com destaque ao respeito às diversidades, e manifestação de interesse por mudanças.

Por último, quanto ao objetivo para elaborar e validar um compêndio pedagógico, ele foi sendo construído em todo o percurso da pesquisa-ação e, concomitantemente, durante a análise dos dados. Produziu-se um *e-book* organizado em quatro camadas: conceitual, didático-pedagógica, estético-funcional e comunicacional, destinado, especialmente, a educadores, educadoras, gestão escolar e coletivos interessados em trabalhar a pedagogia freireana.

Em suma, a partir desse processo investigativo, com as constatações empíricas e analíticas, sob as orientações teórico-filosófica de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Achille Mbembe, Oliveira e Frigotto, dentre outros, constata-se que, por meio de atividades pedagógicas, seguindo o princípio da práxis dialógica freireana, é possível contribuir significativamente com a superação das formas de violências e promover caminhos de cultura de paz no ambiente escolar.

No entanto, percebe-se que a investigação se desenvolveu, enquanto amostragem, com apenas uma turma de Ensino Médio Integrado, diante de um contingente populacional dos Institutos Federais e com realidades territoriais diferentes, o que sugere a adequação ao processo didático-pedagógico desenvolvido para a elaboração dos planejamentos de aula, em outros *campi* e/ou instituições de ensino profissional, uma vez que, certamente, apresentam diferentes demandas no que compete a temática da violência e cultura de paz em suas realidades.

Também, sentimos a necessidade de um maior apoio no acompanhamento da instituição que acolheu a pesquisa, como garantir um espaço maior, incentivo e suporte material, dado a contribuição junto aos alunos. Por exemplo, a disponibilidade de mais tempo-hora à pesquisa poderia resultar em maiores impactos.

Por razão desses desafios supracitados, recomenda-se que novas pesquisas possam ampliar essas perspectivas, seguindo a compreensão principiológica da práxis dialógica freireana, a fim de apontar novas respostas frente às violências que afetam as escolas e que possam fomentar caminhos de paz.

Todo esse percurso supracitado nos leva a afirmar a necessidade prioritária e urgente de ser implementada, de forma efetiva, sistemática e continuada, uma formação humanística e libertadora nos espaços da EPT, por meio de diálogos autênticos de modo que as violências relacionais, institucionais e estruturais, que têm afetado as populações juvenis principalmente por motivo de classe social, etnia, cor e orientação sexual, possam ser superadas através de relações afetivas, respeitadas e incluídas no espaço escolar.

Nesse mesmo sentido, a investigação nos faz perceber que a promoção de uma cultura de paz exige intransigentemente que os estudantes sejam reconhecidos pela comunidade escolar como possuidores de conhecimento e que carregam um potencial latente de transformação da realidade. Eles precisam ser escutados, precisam, além disso, ter espaços participativos nas decisões de maior relevância da escola. Por isso, propomos que a práxis dialógica freireana constitua-se como um dos princípios na Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva de viabilizar uma formação integral, omnilateral e politécnica.

Seguindo essa compreensão, sugerimos aos Institutos Federais uma capacitação continuada de seus profissionais que seja galgada nos princípios freireanos, subsidiando os educadores e educadoras com condições adequadas para exercerem a dialogicidade no espaço da sala de aula. Também, órgãos como NEABI, NAPNE e NUGEDS precisam ser fortalecidos e constituir-se como espaços de acolhida e protagonismo dos alunos. Além disso, é importante dispor de condições e liberdade de manifestação dos órgãos estudantis, a exemplo do grêmio.

Por último, é necessário implementar avaliações humanísticas que superem as “provas” punitivas e excludentes. Finalizamos, enfim, afirmando, além do que foi posto, que esta pesquisa poderá contribuir, efetivamente, com educadores, gestores escolares e coletivos que atuam com ações interdisciplinares, especialmente na EPT, a fim de sanar as violências e construir a paz no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G.. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso), v. 52, p. 61-80, 2015.

ARCANJO SILVA, F. R LIMA, P. R. F.; PINTO, N. P. Diálogos para uma Cultura de Paz na Educação Profissional e Tecnológica: um ensaio reflexivo sob a luz da práxis dialógica Freireana. **CONEDU - Educação profissional e tecnológica (vol.3)**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.011.

ARROYO, M. G. **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. 253 p.

_____. **Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. Bibliografia.

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.

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. Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/577404/publicacao/15745615>. Acesso em: 05 ago. 2024.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

_____. Lei Nº 13.185, DE 6 de Novembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em; 10 jan. 2024.

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

CAPES. **Documento de Área**. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 2. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5.^a: Brasiliana; v. 302)

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.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CNBB. **Evangelização da juventude**: desafios e perspectivas pastorais. São Paulo: Paulinas, 2007. 168p.

CNMP. **Violência Institucional**. 2022. Disponível em:

<https://www.cnmp.mp.br/defesadasvítimas/vítimas/violencia-institucional>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COMITÊ DE PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA. **Monitoramento de Casos de Homicídio no Ceará**. 2024. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/monitoramento-dos-homicídios>. Acesso em: 05 ago. 2024.

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

DALLA ROSA, Luís Carlos. **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/reeduc/v42n2/1981-2582-reeduc-42-02-0298.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

DA SILVA, C. A.; SCHWERTNER, S. F.; ZANELATTO, E. M. Grupos focais: Desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 1-13, 2019.

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

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, P. **Círculo de Pais e Professores**: Capítulo da Educação de Adultos. Diário de

Pernambuco, Pernambuco, n. 8, p. 1-4, 31 mar. 1957.

_____. Denúncia, anúncio, profecia. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos [recurso eletrônico]. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo [recurso eletrônico] / Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Discurso na UNESCO**. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1022>. Publicado online em 12 abr. 2012. Acesso em: 27 jun. 2025.

_____. **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.

_____. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **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, 2013c.

_____. **Pedagogia do Oprimido** (recurso eletrônico). - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013d.

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

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

FREITAS, R. C. O. **Produtos educacionais na área de ensino da capes**: o que há além da forma?. educação profissional e tecnológica em revista, v. 5, p. 5-20, 2021.

FUNCAP. Campus avançado do IFCE é entregue em Caucaia. Disponível em: <https://www.funcap.ce.gov.br/2011/08/29/campus-avancado-do-ifce-e-entregue-em-caucaia/>. Ano de publicação: 2011.

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. 2013a. 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, 2013b.

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

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**. London, Sage, 1995.

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.

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

IBGE. Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/panorama>. Acesso em: 05 ago. 2024.

IFCE. **Em números**: ensino. 2024. Disponível em: <https://emnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

_____. **O Campus**. 2023. Disponível em: <https://ifce.edu.br/caucaia/menu/o-campus>. Acesso em: 05 ago. 2024.

IFES. Linhas de pesquisa. **ProfEPT Vitória**. Publicado em 12 jul. 2019; última atualização em 8 jul. 2024. Disponível em: <https://profept.vitoria.ifes.edu.br/index.php/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 21 jul. 2025.

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

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Texto para Discussão**. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11814/4/TD_2880_web.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

IPEA. Ipea elabora classificação dos 120 municípios mais violentos do Brasil. 2021. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=38194:2021-06-23-14-30-30&catid=391:escondidas&directory=1. Acesso em: 05 ago. 2024.

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.

LEITE, Priscila de Souza Cristé. Proposta de avaliação coletiva e materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019.

LÉVINAS, E. **Entre Nós. Ensaio 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

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.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, p. 263-284, mai./ago. 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARTINS, Francisco André S.; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. “Semente do mal”: pensar a educação de jovens em conflito com a lei e privados de liberdade, estigmas e estereótipos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp., p. 1–20, 15 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18937/19033>. Acesso em: 7 ago. 2025.

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

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

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

MENDONÇA, Andréa P.; RIZZATTI, Ivanise M.; RÔÇAS, Giselle; FARIAS, Marcella S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e211422, 2022.. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 20 jul. 2025

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 10-37.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão Da Rede Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 05 ago.2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MOURA, C. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª 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: RATTI, Alex (Org.). **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Elissânia da Silva. “**É só de brincando, tia!**” Racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

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 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.

_____. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes; 2011.

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.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação**. CE:Vozes, 2013.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAUCAIA. **O Município - Dados do município**. Disponível em: <https://www.caucaia.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 06 out. 2023.

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. **Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. Cap. 2 p. 42 a 58 In MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

RIBEIRO JR., Wilson A. Irene e Pluto. **Portal Graecia Antiqua**, São Carlos. 2016. Disponível em: greciantiga.org/img.asp?num=1163. Acesso em: 16 set. 2024.

RICHMOND, Oliver 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-an-emancipatory-peace>. Acesso em: 27 nov. 2024.

_____. **Very short introductions**: brilliant, sharp, inspiring. Oxford: Oxford University Press, 2023. 146 p.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RODNEY, Pai. Axé, a força que realiza. **Carta Capital**, Diálogos da Fé, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/axe-a-forca-que-realiza/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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.

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

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.

SANTOS, C. A. I. dos; DIAS, B. B.; SANTOS, L. C. I. dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. 264 p

SANTOS, M. A. M. B. **Agenda Conservadora, Ultraliberalismo e “Guerra Cultural”**: “Brasil Paralelo” e a Hegemonia das Direitas no Brasil Contemporâneo (2016-2020). Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 147f., 2021.

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

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

SCHERER, G. A.; SANTOS, C. B.; NUNES, C. F.; STAATS, L. S.; SEIMETZ, G. R. Juventudes e o Impacto da Violência Estrutural: reflexões em tempos de crise do capital. In: **VIII JOINPP -Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2017, São Luis - MA. Anais. São Luis - MA: UFMA, 2017. v. 1. p. 01-12.

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, F. E. A.; SILVA, R. C. . Trabalho e Práxis na Construção de uma Pedagogia Emancipadora. In: Geranilde Costa e Silva. (Org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Universidade: caminhos e perspectivas**. 6ed.Fortaleza: Imprece, 2021, v. 436, p. 393-405.

_____. Educação Popular e Movimentos Sociais: Uma experiência pedagógica na formação de militantes. In: Geranilde Costa e Silva. (Org.). **Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas**. 1ed.FORTALEZA: IMPRECE, 2018, v. 3, p. 347-359.

SILVA, R. C.; SILVA, F. E. A. . **Paulo Freire e pedagogia libertadora: reflexões a partir das atuais políticas governamentais**. In: Geranilde Costa e Silva. (Org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Universidade: caminhos e perspectivas**. 5ed.Fortaleza: Imprece, 2020, v. 475, p. 247-260.

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.

TEIXEIRA, C. L. **O Grupo de Jovens: Espaço de Formação da Identidade Política**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

_____, 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.

VIEIRA, Jeferson Christiano. Os caminhos da violência institucional no cotidiano escolar. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 8., 2008, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/os-caminhos-da-violencia-institucional-no-cotidiano-escolar,b615c596-f7ec-45bc-bfaf-48bc7a1aeb95>. Acesso em: 24 fev. 2017

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.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 163–186, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1830/47965877>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA FREIREANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: FRANCISCO ERNANDE ARCANJO SILVA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 81644624.0.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.181.419

Apresentação do Projeto:

Resumo: A prática docente, quando se desenvolve sob condições dialógicas, permite uma franca reflexão frente aos desafios impostos à realidade dos estudantes, numa perspectiva humanístico-libertadora. Neste sentido, a sala de aula, espaço em que os educandos ocupam uma maior parte do seu tempo na escola, é onde esta prática se efetiva e pode oportunizar um ensino dialógico necessário a construção de uma cultura de paz. Desta forma, este projeto de pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica a luz da práxis dialógica freireana, que seja capaz de contribuir com uma cultura de paz nos espaços escolares da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, cuja investigação exploratória acontecerá por meio de uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação. Será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Caucaia, com alunas e alunos do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de química. Propõe-se uma pesquisa-ação que será desenvolvida em quatro fases: fase exploratória, caracterizada pelo diagnóstico situacional do IFCE campus Caucaia; fase de planejamento, representada pelo planejamento dos encontros dialógicos (ações pedagógicas); fase de ação, constituída pela aplicação dos encontros dialógicos e; fase de avaliação, estabelecida pela observação participante e pelo grupo focal. A análise textual discursiva será a técnica utilizada para compor o percurso textual analítico que será constituído a partir da

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

Município: FORTALEZA

E-mail: cep@ifce.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.181.419

triangulação entre os registros da observação participante e do grupo focal. Este estudo seguirá as orientações e determinações fixadas nas Resoluções no. 466, de 12 de dezembro de 2012 e Norma Operacional no. 001/2013, pelo CNS, e será submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Acredita-se que esta pesquisa, favorecerá aos docentes, tanto dos Institutos Federais quanto de outras instituições escolares, desenvolverem práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto situacional dos seus educandos e educandas e constitua um trajeto pedagógico de cultura de paz.

Metodologia: A pesquisa-ação acontecerá em quatro fases: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e fase de avaliação. A fase exploratória será caracterizada pelo diagnóstico situacional do IFCE campus Caucaia, através de reuniões com o corpo gestor e com os professores do curso integrado de química. Nesta ocasião, procuraremos identificar possíveis ações pedagógicas, bem como órgãos colegiados que atuam na superação da violência, por uma cultura de paz. Em adição, será realizada uma análise nos documentos referenciais institucionais e do curso, como o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica curricular e o regimento de organização didática. Ademais, faremos um contato inicial com a sala de aula para observarmos o ambiente e apresentarmos a nossa proposta de pesquisa-ação. Com base no diagnóstico constituído na fase exploratória, iniciaremos o planejamento dos encontros dialógicos (ações pedagógicas). Nesta fase de planejamento, serão definidas as temáticas prioritárias a serem desenvolvidas em sala de aula e as estratégias pedagógicas, bem como, a operacionalização destes encontros dialógicos nas turmas selecionadas. Esta fase de planejamento será compartilhada com os atores educacionais do curso integrado de química. A fase de ação será constituída pela aplicação dos encontros dialógicos. Para esta fase, pretende-se oportunizar três encontros, com tematizações que envolvam a cultura de paz, mediados pelo pesquisador e desenvolvidos em quatro momentos imbricados: acolhimento; tematização; sensibilização; e integração. O acolhimento refere-se ao início do encontro onde ocorrerá o despertar afetivo para a construção da confiança mútua, alicerce importante para o diálogo que será fomentado durante a tematização. A tematização compõe os conteúdos propriamente ditos organizados a partir da fase de planejamento. A sensibilização compõe a análise reflexiva da temática desenvolvida no encontro dialógico, retratando os sentidos, emoções e sentimentos despertados. Por fim, a integração promoverá uma síntese de todos os pontos dialogados neste encontro, evidenciando as suas principais memórias formativas. Todos estes momentos poderão ser

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

Página 02 de 06

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.181.419

operacionalizados por diferentes formas de expressão, como por exemplo, corporal, textual ou artística. Estes momentos não são compreendidos como sequências para serem seguidos didaticamente, mas como condições basilares que devem ser levadas em consideração na efetivação da prática pedagógica em sala de aula, possibilitando, assim, um espaço favorável ao diálogo. A fase de avaliação será estabelecida pela observação participante e pelo grupo focal. A observação participante, implicada no convívio com o grupo a ser pesquisado, será sistematizada por meio de notas de campo contendo dados como: data, hora e local da observação; impressões sensoriais; terminologias, linguagens específicas e reflexões pulsantes (Marques, 2016). O grupo focal será realizado após os três encontros dialógicos, constituindo o quarto e último encontro deste percurso pedagógico e investigativo. Será mediado pelo pesquisador e terá as suas falas gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Através da técnica do grupo focal, pretende-se obter detalhes relatados nas falas do grupo participante, emergidas a partir das experiências e percepções coletivas sobre os encontros dialógicos e suas temáticas, norteadas por três perguntas: 1) Que sentimentos foram despertados durante os encontros dialógicos? 2) Como as temáticas se relacionam com os seus sentimentos? 3) Quais reflexões e/ou aprendizados foram constituídos a partir destes encontros dialógicos?

Critério de Inclusão: Serão incluídos na amostra as alunas e alunos, matriculados no primeiro ano do curso integrado de química, com idade entre 13 e 16 anos, que participarem de todos os encontros dialógicos e aceitem compor a pesquisa, por intermédio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelos estudantes e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) pelos pais ou responsáveis.

Critério de Exclusão: Não serão considerados como participantes da pesquisa, as alunas e alunos que não estejam regularmente matriculados na instituição, que estejam ausentes em algum dos encontros dialógicos e aquelas e aqueles que não aceitem participar da pesquisa quer seja pela recusa pessoal e/ou dos pais ou responsável.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

Página 03 de 06

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.181.419

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Desenvolver uma proposta pedagógica a luz da práxis dialógica freireana, que seja capaz de contribuir com uma cultura de paz nos espaços escolares da Educação Profissional e Tecnológica. Objetivo Secundário: Realizar um diagnóstico situacional do IFCE Campus Caucaia sobre as relações educacionais direcionadas à cultura de paz atualmente existentes; Planejar, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica freireana na EPT à luz da práxis dialógica que promova a educação para uma cultura de paz; Elaborar e validar um compêndio pedagógico que sintetize os achados teóricos, os planejamentos didático-pedagógicos e suas operacionalizações no percurso investigativo deste estudo, bem como sugestões e perspectivas educacionais para novas elaborações pedagógicas de educação para a paz, inspiradas na dialogicidade freireana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Trata-se de uma pesquisa com riscos mínimos como desconforto, vergonha e/ou possibilidade de constrangimento em participar das discussões sobre questões sensíveis, tais como violência e sexualidade. Diante disso, garantimos o anonimato e o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante os encontros dialógicos, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, bem como total liberdade para não responder questões que achar constrangedoras. Benefícios: Esta pesquisa promoverá, de forma ética, discussões em torno dos problemas sociais e culturais para ressignificação e mudanças na perspectiva de uma cultura de paz, possibilitando reflexões para que possam pensar, por suas habilidades, formas de lidar com a diversidade e com os conflitos. Acredita-se que através da elaboração desta proposta pedagógica, favorecerá aos docentes, tanto dos Institutos Federais quanto de outras instituições escolares, desenvolverem práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto situacional dos seus educandos e educandas e constitua um trajeto pedagógico de cultura de paz.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do campus de Fortaleza do Instituto Federal do Ceará.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os documentos obrigatórios: Folha de rosto; informações básicas do projeto; projeto detalhado; cronograma; termo de consentimento livre e esclarecido (responsáveis legais dos

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

Página 04 de 06

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.181.419

participantes); termo de assentimento livre e esclarecido (participantes menores de 18 anos); declaração de garantia de regresso dos benefícios da pesquisa; declaração de compromisso de apresentação de resultados; declaração de autorização e existência de infraestrutura; orçamento; Termo de autorização e uso de imagem (no TCLE e no TALE).

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao finalizar a pesquisa, enviar relatório final a este comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, na forma de notificação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2325436.pdf	12/10/2024 12:30:03		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	12/10/2024 12:29:07	NILSON VIEIRA PINTO	Aceito
Outros	termoimagemvoz.pdf	12/10/2024 10:16:37	NILSON VIEIRA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/10/2024 10:16:14	NILSON VIEIRA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	12/10/2024 10:15:56	NILSON VIEIRA PINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	29/08/2024 08:27:40	NILSON VIEIRA PINTO	Aceito
Outros	declaracao_de_garantia_de_regresso_dos_beneficios_da_pesquisa.pdf	22/04/2024 19:56:14	FRANCISCO ERLANDE ARCANJO SILVA	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso_de_apresentacao_dos_resultados.pdf	22/04/2024 19:55:38	FRANCISCO ERLANDE ARCANJO SILVA	Aceito
Declaração de	Declaracao_infraestrutura.pdf	22/04/2024	FRANCISCO	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.181.419

Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	18:47:51	ERNADE ARCANJO SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	22/04/2024 18:47:19	FRANCISCO ERNADE ARCANJO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	22/04/2024 18:39:02	FRANCISCO ERNADE ARCANJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Outubro de 2024

Assinado por:
Emmanuel Alves Carneiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

APÊNDICE A - Carta convite

CARTA CONVITE AS/OS PROFESSORAS/ES AVALIADORES

Fortaleza, _____ de _____ de 2025.

Prezado (a) Sr. (Sr.^a),

Nós, Francisco Ernande Arcanjo Silva, mestrando do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ProfEPT/IFCE), juntamente com o professor/orientador Nilson Vieira Pinto gostaríamos de convidá-lo(a) a ser um das/dos professoras/es especialistas a validar o ebook: Ensino e práxis dialógica: possibilidades prático-reflexivas no Ensino Médio Integrado para uma cultura de paz.

Trata-se de 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. Desde já agradecemos a sua disponibilidade enquanto enfatizamos que o seu conhecimento e experiência na área do estudo são fundamentais para o engrandecimento deste trabalho. **Informamos que a metodologia do trabalho estipula um prazo de 15 (quinze) dias para o julgamento do instrumento. Qualquer dificuldade estamos à disposição.**

Francisco Ernande Arcanjo Silva

Nilson Vieira Pinto

APÊNDICE B - Questionário de validação do produto educacional

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

Data: ____ / ____ / ____

Nº _____

Instruções

Por gentileza, leia minuciosamente este instrumento de avaliação do produto educacional. Em seguida, responda a este questionário marcando um X em um dos números que estão na frente de cada afirmação, assinalando a que melhor represente sua avaliação em cada critério, sendo:

1-Discordo

2-Indiferente

3-Concordo parcialmente

4-Concordo totalmente

1 - ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO: refere-se à forma e à ilustração do material.

PARÂMETROS	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1.1 Quanto às cores, à fonte e ao tamanho da letra, bem como, a organização do texto verbal e não-verbal.	1	2	3	4
1.2 Quanto ao diálogo dos textos verbais e visuais.	1	2	3	4
1.3 Quanto à atratividade e compreensão textual.	1	2	3	4
1.4 Quanto ao uso dos termos técnicos e a adequação didática.	1	2	3	4
1.5 Quanto ao embasamento teórico e à forma escolhida para comunicá-lo ao leitor.	1	2	3	4
1.6 Quanto à escrita e estruturação respeitando a diversidade.	1	2	3	4

Observações e sugestões:

2 - CONTEÚDO DO MATERIAL EDUCATIVO: Refere-se à forma em que o assunto foi apresentado ao leitor e como foi abordado.

PARÂMETROS	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2.1 Quanto ao conteúdo abordado frente a cultura de paz.	1	2	3	4
2.2 Quanto à utilidade na EPT especificamente, no Ensino Médio Integrado.	1	2	3	4
2.3 Quanto à colaboração para o debate e discussões sobre a cultura de paz na EPT.	1	2	3	4
2.4 Quanto à proporção de informações técnicas e didáticas.	1	2	3	4
2.5 Quanto ao embasamento teórico e à forma escolhida para comunicá-lo ao leitor.	1	2	3	4

Observações e sugestões:

3 -PROPOSTAS DIDÁTICAS APRESENTADAS NO MATERIAL EDUCATIVO: Refere-se às indicações e possibilidades para ensinar o conteúdo.

PARÂMETROS	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
3.1 Quanto aos planos de aula compartilhados no texto.	1	2	3	4
3.2 Quanto as atividades e dinâmicas descritas no e-book.	1	2	3	4
3.3 Quanto as sugestões para o exercício da práxis dialógica em sala de aula na EPT.	1	2	3	4
3.4 Quanto às possibilidades prático-reflexivas para uma cultura de paz no Ensino Médio Integrado.	1	2	3	4

Observações e sugestões:

4 - CRITICIDADE APRESENTADA NO MATERIAL EDUCATIVO: Refere-se ao potencial crítico do material.

PARÂMETROS	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
4.1 Quanto ao impulsionamento em fornecer ao leitor subsídios para agir de modo crítico.	1	2	3	4
4.2 Quanto ao percurso crítico-pedagógico sob uma perspectiva freiriana.	1	2	3	4
4.3 Quanto à suscitação das reflexões sobre as normas sociais e seus marcadores identitários.	1	2	3	4
4.4 Quanto às ações prospectadas para uma educação emancipatória.	1	2	3	4

Observações e sugestões:
