

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.011

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ENSAIO REFLEXIVO SOB A LUZ DA PRÁTICA DIALÓGICA FREIREANA

Francisco Ernande Arcanjo Silva¹
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²
Nilson Vieira Pinto³

RESUMO

Este capítulo apresenta sua gênese a partir da inquietação sócio pedagógica diante do contexto de violência que tem impactado as escolas, em especial, no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, exigindo, portanto, novas formas de ensino que colaborem efetivamente para a promoção de uma cultura de paz. Tem como objetivo, discutir a cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica sob a luz da prática dialógica freireana. Trata-se de um ensaio textual que se organiza em três sessões: 1. Violência social: uma reflexão à luz da filosofia da prática; 2. Escola e vidas ameaçadas: estado, instituição e interação; 3. EPT e prática dialógica: possibilidades prático-reflexivas no ensino integrado para uma cultura de paz. Neste trajeto reflexivo-textual discute-se a violência social em um contexto multifacetado, interconectada no escopo das relações estruturais, político-econômicas, institucionais e interpessoais. Pondera-se as “vidas ameaçadas” invisibilizadas pelo Estado necropolítico e responsabilizadas pela/na escola. Por

- 1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, ernandearcanjo@yahoo.com.br;
- 2 Pós-doutora em Educação e Professora do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), patriciafeitosa@ifce.edu.br;
- 3 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

fim, contempla-se uma educação escolar para uma cultura de paz na perspectiva da pedagogia libertadora inserida no ensino integrado. Considera-se que a partir destas reflexões novas propostas humanístico-libertadoras poderão ser efetivadas em sala de aula, contribuindo para a superação das violências e promovendo uma cultura de paz na escola.

Palavras-chave: Educação para a Paz, Educação Profissional, Pedagogia Dialógica, Rede Federal de Educação Tecnológica.

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 violência na sociedade. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) registrou 46.328 mortes violentas intencionais no Brasil em 2023, das quais 78% foram de pessoas negras. Além disso, houve 3.930 casos de homicídios contra as mulheres, sendo que 1.467 deram-se por feminicídio.

Essa problemática tem afetado significativamente 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. Conforme o Comitê de Prevenção à Violência (2023), órgão da Assembleia Legislativa do 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. Só em 2018, 114 meninas com a idade entre 10 e 19 foram assassinadas. A maioria com 16 anos, negras e evangélicas.

O Instituto de Pesquisa Data Senado (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).

A mesma pesquisa nos chama atenção em relação à percepção das pessoas que convivem com alguém que já sofreu violência na escola nos últimos 12 meses: 90% temem que volte a 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 no período pandêmico da Covid-19), 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.

Este contexto tem afetado profundamente a 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.

Paulo Freire propôs a Práxis Dialógica como uma categoria imprescindível a uma pedagogia emancipadora. Ele defende que a “palavra” precisa acontecer forjada pela relação ação-reflexão. Portanto, capaz de produzir transformações concretas (Freire, 2013). Assim, 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.

Certamente, a escola não pode isentar-se dos dilemas nos quais a juventude está inserida, especialmente nos Institutos Federais que acolhem um grande contingente infantojuvenil no ensino médio integrado da EPT, onde, enquanto categoria formativa, tem sido historicamente marcada por disputas políticas e ideológicas. Diante disso, esse ensaio textual tem como objetivo, discutir a cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica sob a luz da práxis dialógica freireana.

1 VIOLÊNCIA SOCIAL: UMA REFLEXÃO À LUZ DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A violência, como condição do ser humano, é uma forma necessária à transformação da matéria (Vásquez, 2011). 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 um elemento natural, um objeto controlável ou apenas um “corpo vivo”.

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 desenvolve sem negarmos as questões mais localizadas e específicas das individualidades, ao mesmo tempo, sem perdermos de vista os problemas que circundam a sociedade na sua totalidade. Por exemplo, um jovem que sofre violência por motivo de preconceito racial no ambiente escolar é afetado por um processo histórico de escravidão e colonização.

A relação social em que se desenvolve a violência tendo o ser humano como alvo e agente constitui-se por diferentes razões, seja por um descontrole emocional no trânsito ou por disputas territoriais ao ponto de gerar uma guerra. É certo que se trata de uma produção social com causas e efeitos, cujos impactos não podemos mensurar qualitativa e quantitativamente. Quando por exemplo, não conseguimos mensurar o quanto um adolescente é afetado por ter sofrido abusos sexuais desde a infância. Nesta trajetória, Guilherme, um dos jovens que realizou o atentado escolar que ficou conhecido como “Massacre de Suzano”, sofria abandono dos pais, era obcecado por jogos digitais de violência e foi vítima de *bullying* na escola (Mena, 2019).

De toda forma, a violência social tanto no nível individual quanto estrutural ao alterar ou destruir elementos socialmente constituídos, impacta os indivíduos e a sociedade seja de forma coletiva, seja de forma individual.

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 contraviolências. Os opressores queriam a manutenção da ordem escravista estabelecida, enquanto os oprimidos reagiam, organizando-se e desenvolvendo diferentes táticas de violência.

De acordo com Vásquez (2011), a violência social busca atingir a consciência a partir da ação contra o corpo, cuja existência se faz necessário 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, de outro lado, os oprimidos usam de estratégias para mudar a condição em que vivem. Assim, para os dois lados, instalam-se as mais diferentes formas de violências. No campo das relações institucionais, a violência vigora sob as forças de poder que se instalam no seio do Estado, marcado por subjetividades, valores morais, leis internas etc.

2 ESCOLA E VIDAS AMEAÇADAS: ESTADO, INSTITUIÇÃO E INTERAÇÃO

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

Diante disso, é um equívoco a escola considerar a participação dos alunos como uma “presença passageira”, podendo ter “bons resultados” ou “maus resultados” em termos de padronizações, legalizações e ideologizações. Trata-se de uma escola tradicionalista ou alienadora que não se abre para acolher seus alunos como agentes possuidores de uma gama de conhecimentos, sujeitos culturais e “atualizados tecnologicamente”. Aqui, assenta-se um conflito cultural entre a preocupação de massificação e homogeneização da escola com as identidades multiculturais e diversidades subjetivas dos alunos (Silva, 2015).

No escopo das abordagens epistemológicas em torno das questões da violência juvenil e ensino escolar, há diferentes percepções que podem privilegiar, por exemplo, os jovens como agentes ou como vítimas. Partimos do entendimento desses jovens como sujeitos oprimidos em razão das condições de vida em que são submetidos, dado as disparidades socioeconômicas que estruturam historicamente a sociedade em classes. Por isto, não nos basta uma análise em que identifique categoricamente os jovens dentro dos parâmetros de condutas morais de “bons” ou “maus”. E mais: como “disciplinados” e “indisciplinados”. Por fim, não basta colocá-los dentro de uma classificação de rótulos e segregação, como sendo estritamente “violentos” e “não violentos”, ou ainda, em alunos violentos e alunos não violentos (Arroyo, 2007).

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

Considerando esses pressupostos, podemos destacar três formas de expressão de violência que marcam a escola: violência estrutural (Barroso, 2021) violência institucional (CNMP, 2022) e violência interacional (Cunha, 2009) entendendo que as relações conflituosas que ocorrem no seio escolar não acontecem desconectadas do conjunto da sociedade.

Por exemplo, o racismo, a homofobia e a misoginia no ambiente escolar são expressões de violências que não nascem no momento da ocorrência, pois fazem parte de um processo histórico que envolve a sociedade brasileira em seu conjunto, desde o início do período colonial. Supomos que um professor repreenda um aluno que debochou do cabelo de uma aluna negra e ele pergunta ao agressor: “porque você debochou do cabelo dela?”. Ao justificar, o professor simplesmente culpabiliza a vítima por ter provocado o colega. Nesta situação está presente a violência estrutural, pois o racismo é uma realidade consolidada

historicamente. Há presente, também, a violência institucional, posto que o professor, no seu papel, defende o agressor contra a sua aluna negra. Por último, é uma violência interacional, porque dar-se numa relação direta aluno-aluno.

Sobre a violência estrutural, antes de tudo, precisamos entendê-la enquanto parte do capitalismo, cujo desenvolvimento dar-se, desde seu começo, pela exploração da força do trabalhador que, para sobreviver, entrega o seu corpo à produção exacerbada aos donos dos meios de produção. Isto fez surgir, consequentemente, 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 roberts, só então se torna claro quão minimamente a proteção da lei existe para o proletariado e quantas vezes ele deve suportar todo o seu peso, sem gozar de nenhuma de suas garantias (Engels, 2010, p.312-313).

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

Diante das violências impostas pela classe dominante, a classe operária passou a deflagrar diferentes formas de violências como reação às condições de opressão, desde os comportamentos mais agressivos desorientados 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 expres-

sas em violências, as quais dão-se como reações e não como arbitrariedades subjetivistas.

No bojo das contradições de classe, o Estado categoricamente por um lado, passou a disponibilizar políticas compensatórias à determinados grupos para a sobrevivência, por outro lado, a garantir a eliminação de vidas, quando estas tendem a ser um estorvo a sociedade. Por meio de seus instrumentos ele passou a determinar quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2016). Nisto as vidas dos oprimidos são subjugadas a lógica de quem domina. Destacam-se os corpos de jovens negros nas periferias, desalinhados a produção, postos como problemáticos as regras estabelecidas. Por isto, são “deixados para morrer” ou mesmo exterminados pelo próprio poder coercitivo estatal.

Aponta-se a escola como responsável pelo ensino formal dos mais pobres e excluídos, tendo a obrigação legal de prepará-los para o exercício da cidadania e para o trabalho (Brasil, 1996). Porém, “utópico” devido as suas condições precárias financeiras, estruturais, humanas e pedagógicas que, historicamente, tem se perpetuado desde a formação da classe burguesa.

As práticas históricas do Estado administrar os outros, os oprimidos como sem direitos, sem lugar nas estruturas de classe, etnia, raça, poder têm marcado as políticas sociais, educativas. Têm marcado a gestão dos direitos dos outros à terra, teto, trabalho, renda saúde, educação. vida. Se pretendemos entender como o Estado ameaça a educação pública teremos de tentar entender como ameaça os outros como coletivos sem direito 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 para caminhos logradouros que a família almeja alcançar por meio da educação. Na situação drástica das

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

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

Desde crianças aprendem com seus irmãos, colegas, vizinhos que as ameaças irão crescendo nos percursos, tempos de seu crescimento em idade. Ao ir crescendo como pobres, negros, favelados, das periferias e dos campos, terão de aprender que os tempos da adolescência mudam para mais as ameaças de vida. Chegam milhões desses adolescentes às escolas públicas, vindo das ruas, dos lugares precarizados de sobreviver, sabendo-se ameaçados no sobreviver, como entender esses adolescentes nas especificidades de suas vidas ameaçadas? (Arroyo, 2019, p. 50).

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

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

A violência institucional, no ambiente escolar, não é algo novo. De fato, ela perdura desde as primeiras escolas desenvolvidas no período colonial, visto que a educação tradicional trazida por Portugal, sob a responsabilidade da Igreja, desenvolvida inicialmente com indígenas, ocorreu de forma aculturada, portanto, violenta. Neste processo, de acordo com Ramos (2009), o uso da palmatória era uma das práticas utilizadas pelos jesuítas para castigar os indígenas que resistiam ao que era ensinado. Com a construção das escolas, vários cas-

tigos 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 (Manacorda, 2022) 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.

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.

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

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

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).

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).

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 uma 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 potência da promoção da omnilateralidade”. Eles constituem-se como uma das mais eficien-

tes 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 onilateral, 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).

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 onilateral, 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 onilateralidade.

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 esquia da relação intrínseca entre “pensar” e “fazer”: “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (Freire, 2013, 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). Na verdade, 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, 2014, 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, 2006, p. 388).

A luta pela paz, sob a perspectiva humanístico-libertadora, não pode acontecer sem esforço pela promoção da justiça. Isto não significa dizer que, com a implementação da justiça social por meio de uma democracia autêntica e

da ética em defesa da vida, deixará de existir conflitos. Porém, não podemos cair no fatalismo de que a sociedade tal como se encontra estabelecida em oprimidos e opressores seja natural ou inevitável, pois são homens e as mulheres quem constrói a história. “[...] como não podemos aceitar o que venho chamando “fatalismo libertador”, que implica o futuro 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ensaio textual reflexiona a realidade da violência contemporânea na escola e suas inter-relações pedagógicas para a promoção de uma cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica, conforme a práxis dialógica freireana. Para isto, por meio de um apanhado bibliográfico, tratou da violência social engolfada nas ideias da filosofia da práxis, entendendo que as diferentes expressões de violência no contexto escolar impactam, sobretudo, os jovens em condição de opressão, o que conseqüentemente afeta a sua formação escolar.

Numa perspectiva de formação integral, politécnica e onilateral, a práxis constitui-se como uma categoria crucial para um ensino-aprendizagem humanístico e emancipatório na EPT, coadunando, portanto, com as ideias de práxis dialógica freireana. Por isto, verifica-se a necessidade de pensar propostas formativas especialmente no cotidiano de sala aula do ensino médio integral dos Institutos Federais, capazes de expressar a praxis dialógica freireana, possibilitando uma pedagogia dialógica coesa com as realidades sociais dos alunos, enquanto pessoas em condição de opressão. Isto, conseqüentemente, colabora significativamente com a promoção de uma cultura de paz no espaço escolar.

Dado a importância temática, torna-se inadiável a ampliação deste debate através de mais pesquisas científicas em torno dos desafios para se construir uma cultura de paz nos espaços escolares, diante da complexidade histórica das violências ainda latentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.

Educação & Sociedade, v. 28, p. 787-807, 2007.

ARROYO, M. G. Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: **Vozes**, 2019. 253 p.

BARROSO, M. F. Violência estrutural: mediações entre “o matar eo morrer por conta”. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 397-406, 2021.

BRASIL. **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/ccip/vil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

CARVALHO, W.da S. Violência Escolar e Institutos Federais em pauta: um olhar sobre ofenômeno 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.

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

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Violência Institucional**. 2022. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/defesadasvitas/vitimas/violencia-institucional>. Acesso em: 10 mar. 2024.

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

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

FEIJÃO, J. P. **EPT no ensino médio: Institutos Federais e escola unitária**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza. 120 f. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2013.

_____, P. Dialogando com a própria história. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2014.

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.

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

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: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. **Editora Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 13-27, 2021.

PACHECO, E. M. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, E. M. Identidade, permanência e êxito nos IFs: a importância da Revista Thema. **Revista Thema**, v. 21, n. 1, p. Editorial-Editorial, 2022.

RAMOS, D. R. **Práticas Punitivas e de Controle na Escola: Um Estudo de Caráter Genealógico**. In: Congresso de Leitura, 2009, Campinas. Manual prático *bullying* não é brincadeira.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Coleção Formação Pedagógica. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

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

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, 147f. 2021.

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.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2ª. Edição. São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.