

EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ATUALIDADE:

CONTEXTOS E DEBATES

Organizador
Ivanio Folmer

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ATUALIDADE:

CONTEXTOS E DEBATES

Organizador
Ivanio Folmer

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação popular e os movimento sociais na
atualidade [livro eletrônico] : contextos e
debates / organização Ivanio Folmer. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-150-2

1. Direito à educação 2. Educação de Jovens
e Adultos 3. Educação no campo 4. Educação
popular 5. Movimentos sociais I. Folmer,
Ivanio.

23-174619

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-150-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A Educação Popular (EP) constitui uma orientação teórico-metodológica para as realizações de práticas e ações educativas, configurando-se enquanto um importante paradigma do pensar e do agir enquanto sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Sabe-se que a EP nasce em meio às perspectivas críticas de pensar a Educação na América Latina, no entanto é no final da década de 1950 que se consolida enquanto teoria e prática social, através de uma ação pioneira do Serviço de Extensão da Universidade de Pernambuco com ações de alfabetização com jovens e adultos.

Dito isso, essa obra, no ano de 2023 torna-se uma obrigatoriedade no sentido de pensar e refletir sobre as práticas acerca das ações da Educação Popular e sua importância para a emancipação do sujeito frente as problemáticas contemporâneas.

Convido à tod@s que tenham interesse pelo tema a lerem, absorverem e multiplicarem o conteúdo desta obra.

*Boa leitura.
Ivanio.*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM RORAIMA: FORMAÇÕES DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....8

Maria de Nazaré da Silva Nunes

Eduardo Gomes da Silva Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-150-0

CAPÍTULO 2 - FATORES EXTRAJUDICIAIS QUE INFLUENCIAM A INTERVENÇÃO DO OPERADOR DO DIREITO: UMA ANÁLISE PARCIAL E LOCALIZADA DO SETOR DE ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA DPU EM VITÓRIA/ES.....23

Sidnéia Bento Duque

doi: 10.48209/978-65-5417-150-1

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, AMBIENTAL E ALIMENTOS DO CAMPO: UMA AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....38

Eunice Simões Lins

Denyo de Freiras Pereira

Maria Eduarda Alexandre Galvão

Sara Rebeca Souza Ramos

Ademar Cândido S. Lins Filho

Josyara Florencio Ferreira

Roberta Bezerra da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-150-3

**CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO CRÍTICA E PRÉ-VESTIBULAR: A
DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO
DIALÓGICA E O VESTIBULAR COMO INSTRUMENTO DE
REPRODUÇÃO DA EXCLUSÃO.....54**

Renan de Abreu Cruz Arruda

doi: 10.48209/978-65-5417-150-4

SOBRE O ORGANIZADOR.....68

SOBRE OS AUTORES.....69



CAPÍTULO 1

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM RORAIMA: FORMAÇÕES DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA¹

Maria de Nazaré da Silva Nunes

Eduardo Gomes da Silva Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-150-0

Resumo: A campanha da fraternidade é uma ação evangelizadora proposta pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), acontece no Brasil desde 1964, tendo como objetivo trabalhar nas comunidades/igrejas temas diferenciados voltados para as garantias dos direitos sociais, considerando o princípio da dignidade da pessoa humana. Sendo assim, este estudo dedica-se à escrita sobre as práticas de educação popular em Roraima, desenvolvidas pelas pastorais da igreja católica. Entre as suas práticas, destacam-se às formações e capacitações realizadas no contexto da campanha da fraternidade. Soma-se a isso, as articulações e formações da campanha da fraternidade da Diocese de Roraima no contexto pandêmico. Como parte destas ações, apontar-se-á à importância da educação popular e a suas formas. Utilizou-se como método uma revisão de literatura, a partir do fichamento e análise de livros específicos acerca da participação popular e educação popular, além de documentos da Igreja Católica que deram embasamento à prática da equipe de formação da campanha da fraternidade da Diocese de Roraima. As discussões dos resultados foram

¹ Uma versão inicial deste trabalho foi publicada nos Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação, em 2021.

pautadas em tópicos da participação popular na CF/88, além de questões inerentes à educação popular no Brasil e no Estado de Roraima, com base nas ações das práticas da equipe de formação da Diocese.

Palavras-chave: Educação Popular, Campanha da Fraternidade, formação.

Introdução

Este trabalho refere-se às práticas de educação popular em Roraima, desenvolvidas pelas pastorais sociais da Igreja Católica. Entre tais práticas destacam-se as formações e capacitações que são realizadas no contexto de campanha da fraternidade.

A campanha da fraternidade é uma ação evangelizadora proposta pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), acontece no Brasil desde 1964, tendo como objetivo, trabalhar nas comunidades e igrejas temas diferenciados voltados para as garantias dos direitos sociais da população brasileira, considerando o princípio da dignidade da pessoa humana.

No ano de 2019, a campanha da fraternidade apresentou como temática principal *Fraternidade e Políticas Públicas*. Isso ocorreu, mediante à urgência de se trabalhar uma forma concreta desse tema nos espaços comunitários da Diocese de Roraima. A ação contou com 19 voluntários, que atuaram como educadores populares, com a realização de estudos e formações no Estado de Roraima, sendo alcançadas mais de mil pessoas na capital e demais municípios.

Explica-se à necessidade de estudar sobre as atividades desenvolvidas pela equipe da Diocese de Roraima, a partir da perspectiva da importância da educação popular junto a essas bases, que buscou através dos encontros realizados, promover o protagonismo social, zelado pela cidadania, participação e o bem comum dos cidadãos.

A equipe baseou-se na lógica Freiriana de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981,

p. 79). Nesse sentido, a relevância do estudo para a sociedade, justifica-se na partilha das experiências que serão descritas no decorrer do artigo.

Considerando o contexto da pandemia, a equipe precisou se reinventar a partir da utilização de espaços virtuais para discussões remotas. Diante desse contexto, viu-se à necessidade de ratificar neste trabalho, as práticas e atividades laborais adotadas pela equipe de articulação e formação da campanha da fraternidade da Diocese de Roraima no contexto pandêmico, a fim de evidenciar e socializar isso à comunidade acadêmica e à sociedade civil.

Tal inspiração, partiu das inquietações provocadas pelas leituras feitas por membros integrantes da equipe do Movimento de Cultura Popular (MCP), que tinha como um dos seus principais idealizadores o educador Paulo Freire.

A esse respeito, podemos observar uma discussão feita na Dissertação defendida por Juscimar Maria de Paula na Universidade Federal de Uberlândia em 2014:

A Educação Popular, na versão em que a conhecemos no Brasil e na América Latina, ao longo dos últimos cinquenta anos, inspirada, originalmente, na obra e na prática política de Paulo Freire, vem passando por marcantes transformações. Seu caráter militante e engajado, seus fortes vínculos iniciais com o Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, entre outros que emergiram na década de sessenta, vão sendo nuançados por outras aproximações políticas – como, por exemplo, do Movimento dos Sem Terra (MST) – misturando-se aos matizes dos mais diversificados movimentos sociais populares deste final de milênio. Com manifestações em vários continentes, a Educação Popular continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, entendidos, estes, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social. Trata-se, assim, da educação que tem se ocupado dos “pobres” e, como diria Freire, dos oprimidos. (COSTA, 1998, pp. 9-10 apud PAULA, 2014, p. 45).

Como método, utilizou-se pesquisa bibliográfica, pois foram utilizados livros específicos acerca da participação popular e educação popular, além de documentos da Igreja Católica que deram embasamento às práticas da equipe de formação da campanha da fraternidade da Diocese de Roraima. Nesse sentido, Gil (2002), menciona que a abordagem bibliográfica favorece ao pesquisador a possibilidade de compreensão e investigação dos fenômenos estudados, utilizando-se de referências diversas.

Os resultados dos estudos foram organizados em tópicos, no primeiro, foram feitas considerações acerca da legitimação da Participação Popular prevista na Constituição Federal de 1988, já no segundo momento, foram feitas menções a respeito da Educação Popular no Brasil, considerando os primórdios da educação informal no país, por último, foram apresentados os principais documentos que embasam às práticas da equipe de formação da Diocese de Roraima.

Direito à participação popular

A Constituição Federal de 1988 legitimou a participação social, tornando-se essencial atuação da sociedade civil na elaboração, execução e fiscalização das políticas públicas, através dos espaços destinando ao controle social. O texto constitucional também nos aponta para a necessidade de proteção do Estado frente às manifestações culturais populares, “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, Art. 215, § 1º).

Outrossim, é preciso que as ações que visam à educação política corroborem para a efetivação da democracia, de modo a superar o analfabetismo político. Logo, é preciso entender que os conceitos democracia e sociedade

civil, passaram por transformações motivadas pelas mudanças societárias de acordo com o sistema político vigente, nesse sentido, o termo sociedade civil vem sendo ampliado.

Dessa forma, o que é denominado de democracia não pode ser ligada aos privilégios políticos de uma determinada classe ou pessoa, e, sim, o bem comum dos cidadãos, utilizando-se da descentralização dos poderes e escolhas, ao passo que a democracia deve ser participativa, e usar de mecanismos políticos para descrições e legitimação. (AVRITEZE, 2009).

Portanto, é possível verificar que estes conceitos não são exclusivamente do contexto atual, eles se perpassaram na história, onde adquiriu uma nova roupagem no decorrer dos anos, certo disto, cabe-nos fazer algumas ressalvas, onde a sociedade civil, possa ter conhecimento de qual é o seu papel democrático no país.

Com tudo GOHN (2008), reafirma que a cidadania no Brasil vem sofrendo alterações decorrentes do processo sócio-político do país, a sociedade em sua suma vem construído novos ideais.

Pari passu, a Constituição Federal de 1988, legitimou os espaços destinados ao controle social, diante a isto, cabe ressaltar que:

A Constituição de 1988 apresentou grandes avanços em relação aos direitos sociais, apontado, claramente, para a construção de um 'ESTADO DE BEM ESTAR', promovendo a universalização dos direitos sociais. Além disso introduziram-se instrumentos de democracia direta (plebiscito, referendo e iniciativa popular), regulamentados pela Congresso Nacional de forma limitada, abrindo a possibilidade de se criarem mecanismos de democracia participativa (os conselhos de políticas públicas) (BRASIL, 1988, apud AVRITZER, 2009, p. 110).

A afirmativa acima, legitima o direito da participação cidadã no âmbito da nossa Carta Magna, utilizando-se diretamente de meios democráticos. Porém, a falta de informação prejudica e fragiliza a sociedade civil na busca dos

seus direitos constitucionais. Após o momento da redemocratização no Brasil, onde a instância governamental e municipal passou a ter responsabilidade e autonomia, surgiu a necessidade de uma maior assistência social, através de ações públicas.

A Constituinte, passou a englobar cinco novas dimensões, dentre elas Avritzer (2009, p. 123) ressalta: “formulação, deliberação, monitoramento, avaliação e financiamento das políticas públicas (orçamento público).” Logo, a relevância da participação cidadã na sociedade civil pode ser observada na participação política, administrativa e social.

Portanto, mediante o exposto, foi possível verificar brevemente, como se deu a construção de uma legislação que favorece e legitima a participação da sociedade civil no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando suas atribuições e prerrogativas legais. Diante disto, se faz necessário, compreender como a Educação Popular pode contribuir para a participação cidadã.

Princípio da educação popular

A educação popular surgiu no Brasil na década de 1920, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O grupo tinha como finalidade a formação da sociedade para lutar pelos interesses da educação pública. No entanto, a prática da educação não formal foi moldando um formato mais sólido a partir da década de 1960.

Piccin e Betto (2018, p. 18), esclarece que o advento da educação popular somente nesta época pois: “no início dos anos 60, cerca de 40% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta [...]”. Observou-se então a necessidade de um método que pudesse favorecer a alfabetização da sociedade, que respeitasse os saberes e experiências da população vulnerável do país, por-

tanto: “[...] a alfabetização popular se tornou um instrumento de luta política e de busca de direitos, tendo como ferramenta uma popularização da cultura do próprio povo, através do qual surgem diversos movimentos favoráveis à educação popular” (Idem, p. 18).

Contudo, podemos compreender a educação popular como:

[...] Práxis social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade. (PINI, 2019, p. 1).

Todavia, a educação popular é uma prática indispensável nos processos de lutas sociais, pois, permite à sociedade contato com suas realidades a partir do materialismo histórico-dialético. No Estado de Roraima temos um bom exemplo disso, pois a metodologia utilizada para o processo de formação é voltada à realidade da local.

Desta forma, Conceição Paludo esclarece que:

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, 2021, p. 86).

Brandão (2014), descreve que a educação popular no Brasil, pode ser identificada em cinco momentos: 1º) iniciativas populares que visavam à educação para os povos do campo e da cidade; 2º) durante o processo de migração externa com a chegada dos imigrantes europeus (criação de projetos de educação, pequenas escolas de trabalhadores); 3º) a partir da década de 60 com os movimentos de democratização do ensino; 4º) a presença da influência de

Paulo Freire, houve uma luta por uma educação que valorizasse a cultura, contrapondo-se à cultura colonialista; e 5º) marcado pela organização dos diversos grupos sociais, a criação de espaços de educação não-formal.

Durante a década de 60, aconteceu o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, assim como o processo que legitimou o Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, com o crescimento das organizações estudantis. A esse respeito, Igor Natusch comenta:

Primeira legislação brasileira a ter efeito concreto nas relações de trabalho no ambiente rural, a Lei 4214/63 foi promulgada em 2 de março de 1963, passando a ser conhecida desde então como o Estatuto do Trabalhador Rural. Fortemente inspirado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, o texto foi decisivo para introduzir e efetivar direitos como salário mínimo, férias, descanso semanal, indenização, aviso prévio e participação sindical – todos, até então, ainda distantes para a grande maioria dos homens e mulheres do campo no Brasil (NATUSCH, 2021, p. 01).

Esse período foi marcado por momentos de incertezas, porém, foi um momento em que a sociedade civil passou a se organizar para militar a favor dos interesses coletivos, contraponto ao regime imposto. “Todos unidos pelo anticomunismo, a doença infantil do antirreformismo dos conservadores”. (NAPOLITANO, 2014, p. 44).

Contudo, Gohn (2008), esclarece que a cidadania no Brasil passou por alterações decorrentes ao processo sociopolítico do país, na década de 1970 ela foi reconhecida como berço da participação social no Brasil. Devido às grandes manifestações ocorridas no território brasileiro, com intenção de resgatar à democracia.

Logo, o período que correspondeu ao regime civil-militar ocorreu à cassação de mandatos de deputados, aposentadorias de funcionários públicos, extinção de partidos políticos, perseguição aos grupos organizados e movimentos sociais. Na década de 1970, evidenciou-se então, o descontentamento da população com o governo brasileiro, motivado sobretudo pela crise econômica. A partir daí, iniciaram-se os movimentos que visavam à redemocratização do

país, que posteriormente, contribuiriam com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o marco legal que corresponde ao direito e a participação cidadã no processo democrático.

Em relação aos direitos educacionais, Pini esclarece que:

Os contextos da Educação Popular ampliam-se como forma de enfrentamento ao modo de produção capitalista, tendo em vista, que a estrutura social vigente é promotora da desigualdade, violência, individualismo e barbárie. Por isso, que no documentário intitulado “Utopia ou barbárie”, o diretor e escritor, Lincoln Secco retrata o quadro de violências que vivemos durante o século XX e aponta como contraponto as diversas lutas no campo e na cidade, em diferentes períodos da história que pudessem impulsionar as atuais gerações para pensarem quais as utopias que temos hoje para superar a barbárie (PINI, 2019, p. 2).

Dessa maneira, é notório que a concepção de Educação Popular passou a ser ampliada ao longo dos anos, sendo reconhecida como instrumento de luta social, tornando-se indispensável no processo de formação de base, e emancipação social da classe trabalhadora. Nesse sentido, Paludo adverte:

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social. (PALUDO, 2012, p. 283).

Destarte, a organização dos espaços da educação informal é de extrema importância, como os propostos pelos movimentos sociais, grupos populares e sindicatos, tais como a Comissão Pastoral da Terra, Comunidade Eclesial de base, Movimento dos Trabalhadores sem Terra, etc. Nestes espaços, são utilizadas metodologias e práticas alternativas, que buscam contribuir para a formação crítica da realidade.

A Igreja Católica no Estado de Roraima busca alinhar-se politicamente às formas da educação popular, por meio de programas de formação continuada

de lideranças em políticas públicas e da participação cidadã em parceria com Instituto *Agostin Castejon* – IAC, apoiado pela Misereor,² - cooperadora alemã -, Curso de Polinizadores em Mudanças Climáticas, Grito dos Excluídos, organização de seminários e equipe de articulação e formação da Campanha da Fraternidade da Diocese de Roraima.

Embasamento teórico

O trabalho desenvolvido pela equipe da articulação e formação da campanha da fraternidade da Diocese de Roraima, objetiva a formação social dos membros das comunidades, nas atividades que buscam promover espaços de criticidade, tendo como documentos de referências a Doutrina Social da Igreja, Concílio Vaticano II, encíclicas, Aparecida, Documentos da CNBB 105 - Cristãos Leigos e Leigas na Sociedade, etc. Cabe-nos mencionar os documentos (base) para as Campanhas das Fraternidades, com ênfase nas transformações societárias ocorridas no País, e na temática escolhida para ser trabalhada em cada ano corrente. A Doutrina Social da Igreja (DSI), é reconhecida pela Igreja Católica, no sentido de orientações teológicas e filosóficas, no que tange às diretrizes éticas para a participação política. Isso favorece uma organização econômica e política das ações de base da Igreja Católica, fundamentadas nas tradições aristotélica-tomista, contendo como princípios: a Destinação Universal dos Bens, o Princípio da Subsidiariedade, o Princípio da Solidariedade, Princípio do Bem Comum, Participação Social e o da Dignidade da Pessoa Humana.

No que tange ao Princípio da Subsidiariedade, configura-se na urgência de promover a dignidade da pessoa humana, compreendendo a sociedade civil como ator primordial na garantia e acesso aos bens de consumo como: moradia, trabalho, terra e teto. Vale ressaltar que este princípio visa a proteção das pessoas de práticas abusivas, cometidas por instâncias sociais superiores.

² MISEREOR é a Obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento.

Em torno do Princípio da solidariedade, observa-se que ele é atrelado à igualdade e ao direito à dignidade humana. Considerando a superação das desigualdades, o combate à todas as formas de exploração, combate à opressão e à corrupção. Vale mencionar que o princípio do bem comum é entendido em fazer o bem em sua plenitude. Portanto, entende-se que a “*práxis*” do bem comum, busca gerar espaços de equidade social, através de práticas coletivas, em vista da superação de pensamentos individualistas.

Na Exportação Apostólica o “*Verbum Domini*” enfatiza a necessidade de práticas que visem à prevenção e a defesa dos direitos humanos, no documento é mencionando a necessidade de ações que sejam voltadas para a construção de uma sociedade justa e solidária.

Júnior (2016), descreve que as ações desenvolvidas pela Igreja Católica devem ser de cunho permanente, atuando na formulação de estratégias que visem à compreensão das mudanças sociais. Logo, é necessário construir e fortalecer processos sociais, atuar nas articulações dos processos sociais distintos e ter convicção nas lutas sociais locais.

Portanto, à prática vivenciadas pela equipe de formação e articulação das Pastorais Sociais, busca por meio das ações desenvolvidas proporcionar aos membros das comunidades conhecimentos diversos, acerca das transformações societárias, tendo como finalidade a formação de lideranças e sujeitos comprometidos com a justiça social.

Um dos focos do estudo objetivou estudar às práticas da equipe de formação da Campanha da Fraternidade (CF) frente à pandemia, para tanto, foi preciso elucidar o que elas representam, assim como seu conceito. De modo geral, as Campanhas da Fraternidade, são atividades permanentes que são articuladas e pensadas pela Conferências Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desde 1964, sendo realizadas anualmente, tendo como finalidade despertar os cristãos para a urgência do compromisso com o “Bem Comum”, a educação

para a vida em fraternidade e a renovação da consciência e da responsabilidade de todos na promoção humana, visando uma sociedade justa e solidária. Desse modo, faz-se necessário mencionar que:

[...] os temas da CF, inicialmente, contemplaram mais a via interna da igreja. A consciência sempre maior da situação de injustiça, de exploração e de crescente miséria levou à escolha de aspectos bem determinados da realidade socioeconômica e política brasileira (CNBB, 2017, pp. 102-103).

A CNBB, familiariza-se com as temáticas propostas pelas Campanhas da Fraternidade que são elaboradas a partir de materiais de estudos e trabalhadas nos diversos espaços, grupos de jovens, orações e catequeses, além de materiais direcionados para escolas formais. Os materiais apresentam em suma, aspectos a respeito da realidade brasileira, propõem discussões baseadas em vivências, experiências e ações.

No material disponibilizado, é possível identificar a metodologia de trabalho proposta, a partir de encontros para a formação do método “*Ver, Julgar e Agir*”, onde o primeiro, visa propor discussões sobre a realidade, considerando aspectos sociais e culturais, já o segundo momento é destinado ao processo de discernimento da realidade para compreender os fatores que contribuem com aumento das desigualdades sociais, por último, são elaborados ações pontuais, visando a execução de atividades que vão contribuir para a redução das sequelas sociais.

Considerações finais

Conclui-se através do estudo a grande relevância e legitimação da participação da sociedade civil no controle social das políticas públicas, neste estudo foram utilizados alguns autores de suma importância para compreensão da sociedade civil no processo político brasileiro, com ênfase nas liberdades individuais e acesso à educação.

Portanto, é mister que durante processo histórico do Brasil é de grande relevância a participação da sociedade como mediadora dos direitos sociais, ocorrido gradativamente, mas com uma maior intensificação a partir da redemocratização nos anos 80. Isso proporcionou uma maior organização da sociedade e de categorias específicas, como nos casos dos sindicatos e dos movimentos estudantis, reforçando desta maneira o *slogan* “a união faz a força”.

Dessa forma, a Igreja Católica através de orientações contidas nos documentos Eclesiásticos, buscou provocar nos cristãos católicos à necessidade da participação na Doutrina Social da Igreja, como um elemento capaz de potencializar a organização política e social nos espaços destinados ao controle social à época.

Assim sendo, as Campanhas da Fraternidade, desde a gênese, tornaram-se essenciais para a formação de lideranças, além da participação social nos espaços de controle social. As ações desenvolvidas pela equipe de formação buscaram por meio do método “*Ver, julgar e Agir*”, favorecer os espaços de criticidade e construção de saberes.

Mediante a problemática deste estudo, foi possível perceber a necessidade de nortear e reforçar a relevância dos movimentos sociais na participação democrática no Estado de Roraima. Logo, as ações desenvolvidas pela equipe de formação da Diocese e Roraima, no foram voltadas para a efetivação da participação social nos espaços de controle social, além dos conselhos de direitos, audiências públicas, plebiscitos e de trabalhos desenvolvidos na perspectiva da efetivação dos direitos sociais.

Todavia, é preciso escrever sobre as ações desenvolvidas pelos membros voluntários das equipes de formação e articulação da Campanha da Fraternidade. Isto posto, este estudo objetivou provocar curiosidades e inquietações, que poderão ser sanadas posteriormente, através de questionários e entrevistas que serão desenvolvidas junto aos membros das equipes participantes das ações.

Referências

AVRITZER, Leonardo. **Participatory institutions in democratic Brazil**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2009.

BRANDÃO, C. R. “**Educação Popular no Brasil**”. In: Gadotti, M. (org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRANDÃO, C. R. **A história do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Gloria. **O Protagonismo da Sociedade Civil. Movimentos Sociais, ongs e redes solidárias**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

IGREJA CATÓLICA. **Compêndio de Doutrina Social da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 2005.

IGREJA CATÓLICA. **Exortação Apostólica *Verbum Domini***. 2010. São Paulo: Edições CNBB, 2010.

JUNIOR, Francisco de Aquino. **Pastoral Social: Dimensão Sociestrutural da Caridade Cristã**. Brasília: Edições CNBB, 2016.

NAPOLITANO, Matos. **História do regime milita brasileiro**, São Paulo, Contexto 2014.

NUTUSCH, Igor. **2 de março de 1963: é promulgado o Estatuto do Trabalhador Rural**, que estendeu ao ambiente do campo os direitos dos trabalhadores urbanos. *Democracia e Mundo do Trabalho*. Disponível em: <https://www.dm-temdebate.com.br/2-de-marco-de-1963-e-promulgado-o-estatuto-do-trabalhador-rural-que-estendeu-ao-ambiente-do-campo-os-direitos-dos-trabalhadores-urbanos/>. Acesso em: 20 de jun de 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular. 2012. In: CALDART, Roseli Salete (org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAULA, Juscimar Maria de. **Tristeza do Jeca**: Diálogo, Consciência e Libertação. Uma análise sobre a ótica da Educação Popular (1950-1961). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Minas Gerais, 2014. 140 p.

PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação popular, movimentos sociais e educação do campo** [recurso eletrônico], 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/educacao-popular-com-isbn.pdf>. Acesso em: 20 de jun de 2021.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo**. 2019 Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>>. Acesso em: 31 maio de 2021.



CAPÍTULO 2

FATORES EXTRAJUDICIAIS QUE INFLUENCIAM A INTERVENÇÃO DO OPERADOR DO DIREITO: UMA ANÁLISE PARCIAL E LOCALIZADA DO SETOR DE ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA DPU EM VITÓRIA/ES

Sidnéia Bento Duque

Doi: 10.48209/978-65-5417-150-1

Introdução

A Defensoria Pública da União foi instituída pela lei complementar nº 80 de 12/01/1994, regulamentando o artigo 134 da Constituição Federal de 1988, sendo o 1º concurso público para defensores públicos federais realizado apenas em 2001. A DPU é incumbida da orientação jurídica e defesa do direito dos assistidos¹, população com vulnerabilidades socioeconômicas e socioculturais,

¹ Assistido é a nomenclatura utilizada pela Defensoria Pública da União para designar o público alvo da instituição, pessoas com renda familiar limitada à faixa de isenção do imposto de renda, limite médio de 02 salários mínimos mensais, com um olhar diferenciado para as minorias sociais e para os grupos sociais mais atingidos pelas vulnerabilidades socioeconômicas e socioculturais, tais como: crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiências, pessoas em situação de rua, encarcerados, imigrantes, indígenas e quilombolas.

que de alguma forma tiveram seus direitos negados e seu acesso cerceado às políticas públicas no âmbito federal.

Na última pesquisa nacional das defensorias públicas realizada em 2021² contabilizou-se que haviam 679 defensores públicos federais, sendo 57,6% de homens, 42,4% de mulheres; 76,3% declarados brancos e 15,4% declarados pardos e negros. A DPU em Vitória/ES conta atualmente com um corpo profissional de 97 elementos humanos, sendo 12 defensores públicos, 08 servidores públicos concursados, 32 funcionários terceirizados e 45 estagiários. Nota-se que grande parte desta inserção profissional (79,38%) se dá através da prestação de serviços por estagiários e terceirizados, que não possuem uma identidade de pertencimento à instituição de forma mais consolidada, apenas de natureza transitória e operacional.

A justiça federal é dividida em 279 subseções judiciárias, mas a DPU está presente em apenas 71 subseções judiciárias, o que corresponde a 26,4% do quantitativo total³. Ante a ausência de quantitativo de defensores públicos para a prestação de assistência jurídica gratuita, o papel dos estagiários de direito torna-se fundamental, tendo em vista uma demanda cada vez mais crescente por este serviço. Com o desmantelamento do estado provedor, a inserção da mão-de-obra de jovens em formação, permite que o aspecto técnico educacional seja minimamente preservado em detrimento do aspecto social e trabalhista.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se o presente estudo, com o intuito de identificar a existência de fatores extrajudiciais que influenciam no atendimento ao público da DPU em Vitória/ES realizado por estudantes de direito, distinguindo os elementos referentes ao corpo/imagem (sexo/gênero/etnia/raça) dos elementos pertencentes à mente/consciência (classe social/formação educacional).

2 In: <https://pesquisanacionaldefensoria.com.br/pesquisa-nacional-2020/analise-nacional/> Acesso em: 07 set. 2023.

3 In: <https://pesquisanacionaldefensoria.com.br/pesquisa-nacional-2020/analise-nacional/> Acesso em 07 set. 2023.

Como tradicionalmente o direito é reconhecido como campo do saber positivo iluminista, os esforços serão no sentido de identificar se este espírito absoluto das leis possui uma dimensão corpórea parcial e tendenciosa. E assim através da observação participante verificar se há interferência de fatores extrajudiciais, seja do corpo ou da consciência, quando o operador de direito estabelece relações sociais com o público alvo de uma defensoria pública no âmbito federal.

A Questão Sexo/Gênero e Etnia/Raça pela Ótica dos Estagiários de Direito: Uma Observação Participante no Setor de Atendimento ao Público da Defensoria Pública da União em Vitória/ES

O pensamento moderno cartesiano é conhecido por criar linhas bem demarcadas entre a natureza e a cultura, cindindo o pensamento em ciências humanas, naturais e tecnológicas. Assim, as humanidades através do saber positivo ganharam status de ciência, se desvencilhando das amarras com o saber especulativo filosófico, com o misticismo mágico-religioso e com as habilidades artísticas.

Neste sentido, foi importante delimitar este território específico dos especialistas em ciências humanas. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, gênero passou a designar o universo feminino, como um constructo cultural, dentro dos marcos do existencialismo filosófico e do feminismo humanista. Em oposição ao sexo, como uma categoria biológica que era inata e colocava o ser humano numa posição fixa e incômoda, equiparando-o a uma espécie animal dada pela sua natureza.

Esse modelo particular de sociedade utiliza _ como ocorre com versões similares na história do pensamento europeu (Lloyd, 1984) _ uma distinção entre macho e fêmea para simbolizar essa relação. O modelo não pode manter a polarização estável e oscila entre sugerir que a sociedade é a fonte

de criatividade e energia ou que é o indivíduo quem o é, ou entre ver as fêmeas como seres naturais instintivos ou vê-las como produtos refinados da civilização. Tais conceitos têm profundas consequências para a maneira pela qual os europeus ocidentais pensam sobre relações entre homens e mulheres. Por grande que seja a determinação aplicada no sentido de reverter os termos da avaliação ou para ajustá-los mais em favor de um sexo que do outro, o fato da avaliação persiste. Isso, nas palavras de Rubin (1975), é a nossa economia política do sexo (Strathern, 2006, p. 154)

Então, apesar da boa intenção das feministas humanistas e existencialistas da Europa ocidental em criar a categoria gênero em oposição ao sexo. Na prática esta substituição semântica, apenas reforçou a oposição natureza/cultura, criando uma hierarquia entre as fêmeas naturais dos territórios do sul-oriental em contraste com as mulheres civilizadas do hemisfério norte-ocidental.

A mesma divisão é notada nas categorias raça e etnia. O termo raça, foi utilizado inicialmente pelo naturalista Conde de Buffon para distinção das espécies biológicas. No século XVIII, intelectuais racionalistas, como o filósofo francês Conde de Gobineau foram responsáveis por trazer esse conceito das ciências naturais para as ciências humanas com o intuito de criar uma escala evolutiva entre seres humanos. O antropólogo Kabengele Munanga (2004) faz esta reflexão ao apontar que o problema não está na distinção das raças, mas na hierarquização. Desta forma, ao importar uma categoria das ciências naturais para as ciências humanas, fizeram uma correlação fictícia de fatores biológicos (cor da pele, formato capilar, traços morfológicos) com qualidades psicológicas, morais e intelectuais.

Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo hoje deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a essencialização histórico-cultural. Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (Munanga, 2004, p. 10-11).

Não se superou as desigualdades de sexo/gênero e raça/etnia substituindo uma terminologia natural-biológica por um vocábulo histórico-cultural. Essa permutação linguística apenas reforçou a cisão natureza/cultura, debitando nos aspectos naturais a responsabilidades pelas desigualdades sociais e culturais. Ao invés de colaborar com a superação de estigmas, esse tipo de substituição semântica revitimiza os povos colonizados do hemisfério sul-oriental, que são aqueles identificados como povos onde os aspectos da natureza e da tradição são mais marcantes em oposição com o multiculturalismo humanista individualista do hemisfério norte-ocidental reconhecidos pela cultura e erudição.

Deste ponto que parte as reflexões presentes neste estudo, ao se propor a analisar a existência de fatores extrajudiciais que influenciam na intervenção prática do operador do direito. Tendo como cenário uma instituição jurídica que atua na defesa dos direitos lesados no âmbito federal, foi realizada uma observação participante no setor de atendimento ao público da Defensoria Pública da União em Vitória/ES. Com a intenção de verificar se no momento que este corpo representativo do aparato institucional ao entrar em contato com o corpo representativo da sociedade civil dá indícios de que sua forma corpórea externa interfere nos conteúdos produzidos.

A DPU/ES, no momento da realização da pesquisa (26/09/2022 à 14/11/2022), contava com 40 estagiários de direito, sendo 67,5% (27) mulheres e 32,5% (13) homens. 52,5% (21) dos estagiários se autodeclararam brancos, 40% (16) pardos e 7,5% (03) negros. O público é bem jovem, 67,5% (27) com menos de 25 anos, 27,5% (11) jovens adultos de 26 a 39 anos e 5% (02) adultos na faixa etária de 40 a 59 anos. Deste montante, apenas 5% (02) se declararam portadores de algum tipo de deficiência. Mesmo que haja um percentual significativo de bolsistas, seja integral ou parcial, 80% (32) são provenientes

de faculdades privadas e apenas 20% (08) procedentes da única universidade pública do Estado do Espírito Santo.

Em primeiro lugar, quanto à perspectiva da etnia/raça, num olhar superficial, contando com um percentual de 40% (16) de pardos e 7,5% (03) de negros poderia se concluir que a defensoria pública estaria atendendo aos parâmetros de inclusão quanto à etnia/raça. Contudo, o termo pardo é uma categoria problemática que já gerou uma série de controvérsias administrativas e judiciais quanto ao direito às cotas raciais⁴.

Estudioso das questões raciais, Munanga (1999) fez uma análise minuciosa do uso do termo mestiçagem na sociologia brasileira, assinalando a presença de uma miríade de posicionamentos neste debate. Em resumo, o autor situa o discurso de Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha como representantes de uma corrente teórica de negação e crítica da mistura de raças, enquanto Sílvio Romero, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro teriam um discurso assimilacionista de integração social e romantização da miscigenação.

No nosso entender o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal de branqueamento (Munanga, 1999, p. 101).

4 A lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, “lei de cotas do ensino”, define que 50% das vagas das instituições de ensino federais deverão ser destinadas a estudantes de escolas públicas, sendo que estas vagas deverão ser preenchidas preferencialmente por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na proporção deste público por unidade da federação conforme cálculos estabelecidos pelo IBGE. A lei 12.990 de 09 de junho de 2014, “lei de cotas do serviço público”, estabelece que 20% das vagas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal deverão ser preenchidas por pretos e pardos.

Diante da expectativa de miscigenação que esteve presente no discurso oficial brasileiro, o pardo, o moreno, o mulato, seja qual for o tom da mistura era preferencial ao preto, escuro, retinto, que não tinha como disfarçar a sua negritude. Então, para demarcar a especificidade do racismo à brasileira e reforçar a importância da política de cotas temos que fazer a distinção entre os conceitos de preto e pardo e que foi o preto de pele escura que foi mais discriminado e sempre teve o acesso restrito às políticas públicas e ascensão barrada às esferas do saber e do poder da sociedade brasileira.

Quanto à questão sexo/gênero, poderia se concluir que tendo 67,5% (27) na composição do corpo de estagiários da DPU/ES de que as mulheres atingiram a tão sonhada igualdade e até mesmo superaram os homens na carreira jurídica. Contudo, isto não é uma realidade, apesar de serem maioria nas faculdades de direito e com formação e aprovação superior na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a presença feminina vai diminuindo com a escalada aos cargos da promissora carreira dos portadores de um diploma em direito.

Dados do diagnóstico da participação feminina no judiciário do Conselho Nacional de Justiça de 2019⁵, indicaram que 61,2% são homens e 38,8% mulheres. Nos tribunais superiores esta representatividade é ainda menor, sendo de 19,6% de mulheres e 80,4% de homens. Na justiça federal, há também uma grande disparidade de gênero, sendo 68,8% de homens juízes e apenas 31,2% de mulheres juízas. Há algum tempo as feministas perceberam que essa desvantagem quanto ao acesso ao mercado e aos direitos trabalhistas das mulheres se deve ao papel natural atribuído a elas, como produtoras biológicas de seres humanos que carregam dentro de si o instinto natural da maternidade.

Mas como a procriação é tida como um fato natural, deposita-se na mulher, tanto a naturalidade do seu papel de mãe dado; como a responsabilidade de fornecer um pai aos seus filhos por meio do relacionamento com o homem com quem mantém relações sexuais. Deposita-se nas mulheres a imagem de guardiãs do ideal que a procriação biológica deve estar vinculada a um

5 Dados disponíveis em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/05/cae277dd017bb4d-4457755feb5eed9f.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

relacionamento social (Strathern, 1995, pp. 314-315). Supõe-se que os relacionamentos devem ser criados, construídos por obra humana sobre um mundo natural, dado, de indivíduos cujos corpos determinam sua diferença sexual (Strathern, 1995, p. 317). Assim, nossa ideia de procriação talvez seja a metáfora mais poderosa para a forma como concebemos as relações de gênero (Maizza, 2017, p. 113).

O que a antropóloga britânica Marilyn Strathern pontua ao estudar o povo Hagen, sociedades das terras altas da Papua Nova Guiné, é que esta separação entre espaço privado/doméstico como lócus do feminino *versus* espaço público/político como masculino não é uma dualidade universal. O povo Hagen não traça fronteiras tão rígidas de separação entre privado/público, indivíduo/social, natureza/cultura, homem/mulher, como fazem os ocidentais. Esse tipo de hierarquização se faz necessária para uma sociedade capitalista, onde a riqueza é produzida da exploração do homem pelo homem. Para isso é preciso criar espécies humanas de segunda categoria, como mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência que possam ser exploradas por homens brancos heteronormativos, considerados como um constructo cultural “intelectualmente” evoluído, que se distingue dos demais.

Assim, o direito positivo como campo de inscrição ao domínio do espaço público da lei e da ordem é tido como lócus de masculinidade. A mulher tipificada como pertencente ao mundo da natureza e dos afetos não teria a tendência à disciplina e à coerção necessária para exercer a força necessária para coibir seus súditos cumprirem às obrigações devidas ao poder soberano do Estado.

O corpo dessa mulher com formação superior em direito também é fruto de suas relações sociais. Com todos os atributos necessários para ascender profissionalmente, esse poder é minado tanto socialmente como individualmente. A pressão social que ela sofre para ocupar seu lugar “natural” de mãe e esposa, faz com que muitas delas optem por se dedicar exclusivamente ao mundo doméstico, onde acredita que poderá desfrutar da segurança e da proteção oferecida pelo poder patriarcal.

Resultados Obtidos

Com os dados iniciais do perfil destes estagiários de direito obtidos no setor administrativo da DPU/ES, elaborei um formulário no Google Forms* para questioná-los sobre a existência de fatores extrajudiciais que influenciam no trabalho do operador do direito no atendimento ao público de uma defensoria pública no âmbito federal.

Do total entrevistado, 66,7% (10) eram mulheres e 33,3% (05) homens. 53,3% (08) se declararam pardos, 40% (06) brancos e 6,7% (01) negro. A faixa etária na sua maioria (53,3%) era de menores de 25 anos (08); 40% (06) de 25 a 39 anos e 6,7% (01) de 40 a 59 anos. 40% (06) pertenciam à classe social D; 33,3% (05) à classe C; 13,3% (02) à classe E, apenas 13,3% (02) dos entrevistados pertenciam a classe B. 80% (12) estavam matriculados em faculdades privadas, sendo que 53,3% (08) tinham algum tipo de bolsa de estudos.

Do universo de 40 estagiários de direito da DPU/ES, 15 (37,5%) responderam à pesquisa. 80% (12) concordaram com a existência de fatores extrajudiciais que influenciam no trabalho do operador do direito. Cada entrevistado assinalou dois fatores preponderantes. Os fatores mais citados foram: classe social/condição socioeconômica (06); formação escolar/qualidade do ensino (06); consciência política/engajamento social (05); condição física/mental (04); faixa etária (02); etnia/raça (02) e sexo/gênero (02).

Percebe-se que a grande maioria optou por qualidades do espírito e da consciência social (classe social/formação escolar/engajamento social) como fatores externos que influenciam na atuação profissional. Os fatores do corpo (sexo/gênero/etnia/raça/condição física e mental) foram preteridos em comparação aos fatores da consciência. O fator ser portador de algum tipo de deficiência teve maior repercussão do que os fatores de sexo/gênero e etnia/raça. O

corpo para os estudantes de direito é algo que deve ser superado, quando eles destacam uma característica corporal é para dizer que ela pode ser um impeditivo ao trabalho e não uma potência transformadora.

Os estudantes de direito lotados no setor de atendimento em regime de plantão dividem o espaço com os funcionários terceirizados do setor. É notável o contraste entre os guichês da esquerda dos terceirizados formado principalmente por mulheres negras e pardas oriundas dos bairros periféricos com os guichês da direita ocupados pelos estudantes de direito, onde há uma presença masculina maior e uma espécie de cultura de branqueamento mesmo entre aqueles pardos e negros de origem periférica.

Os estudantes de direito são reconhecidos por sua indumentária, trajes tipicamente europeizados que marcam uma estética especial. Homens vestem terno, gravata e sapato social. Mulheres *tailleur*, saia longa e sapato alto. É notório que no direito roupa é poder. A maneira como você se apresenta publicamente, a sua imagem precisa expressar descrição, decoro, respeitabilidade e tudo isso se traduz numa estética branca, europeia e ocidental. Então como manda a máxima da moda aristocrática europeia, esse corpo precisa ser coberto e este jovem precisa travestir de velho. Enquanto entre os povos indígenas, conforme assinala Viveiros de Castro (2002), os xamãs se travestem de seres da natureza. No direito, os trajes, o corte de cabelo austero, o olhar circunspecto, o comportamento compenetrado precisa expressar que aquele jovem tem maturidade suficiente para distinguir o justo do injusto, a verdade da mentira, a inocência da culpa.

Não há mudança espiritual que não passe por uma transformação do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades. Vestir uma roupa-máscara é menos ocultar uma essência humana sob uma aparência animal do que ativar os poderes de outro corpo. As roupas de animais que os xamãs utilizam

não são fantasias, mas instrumentos, dotados das afecções e capacidades que definem cada animal. Ela manifesta que a permutabilidade objetiva dos corpos está fundada na equivalência subjetiva dos espíritos. Se o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública. O perspectivismo ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica (Viveiros de Castro, 2002).

No multiculturalismo ocidental, a categoria tempo é aquela linha que demarca a distinção de “civilizados” e “primitivos”. Para os multiculturalistas, ao fazer melhor uso do seu tempo com a transformação da natureza pelo avanço da técnica eles são capazes de ditar as regras de comportamento, modos de vida e normas sociais. Os ditos “primitivos” ao ficarem presos num tempo passado, são seres da natureza, uma massa homogênea coletivista, limitada a um holismo metabólico, inapta a fazer abstrações teóricas e de compreender os aspectos sociais em sua totalidade.

Mesmo que haja este pensamento hegemônico de trajés e comportamentos típicos, é possível notar que alguns jovens fogem a esta norma. E esta mudança é mais notada naqueles com um estilo de vida não convencional, que possuem satisfação em expressar sua identidade e consciência negra e aqueles de orientação sexual não normativa que questionam os papéis sexuais dados socialmente.

Para Giddens (1993), a revolução liberal burguesa e os ideais de amor romântico levaram a mulher se libertar das uniões patrimonialistas. E esta sociedade autorreflexiva liberada sexualmente vincula automaticamente a luta das mulheres ao florescimento dos direitos dos homossexuais. Strathern (2006; 2014) e Haraway (1995; 2004) vão além porque reconhecem que a luta das mulheres não se limita à liberdade sexual. As feministas lutam por ser hegemônicas em todos os campos, seja da economia, política, justiça, educação e cultura. Não há um vínculo automático entre direitos das mulheres e direito dos

homossexuais, isto é uma construção social, de que mulheres, negros, homossexuais, oriundos dos países colonizados do sul oriental encontrem igualdade na diferença. É um esforço conjunto construído por meio das relações sociais que estes grupos se unam conjunturalmente para deliberarem por uma agenda comum. Nada está dado e inato, apenas o ato inaugura o fato novo.

Considerações Finais

A opção deste estudo foi fazer um contraste entre questões referentes ao corpo (etnia/raça/sexo/gênero) em oposição às questões referentes à consciência (condição de classe/formação educacional) para trazer à tona ao debate de que este conflito é fruto de uma modernidade que tem como projeto instaurar o domínio da cultura sobre a natureza, da racionalidade sobre a subjetividade, da transcendência sobre a imanência.

A modernidade não tem nada a ver com a invenção do humanismo, com a irrupção das ciências, com a laicização da sociedade ou com a mecanização do mundo. Ela é a produção conjunta destes três duplos de transcendência e imanência. O ponto essencial desta constituição moderna é o de tornar invisível o trabalho de mediação que constrói o híbrido (Latour, 1994).

A expressão antropomórfica (forma humana) subestima nossa humanidade. Deveríamos falar em morfismos. Nele se entrecruzariam tecnomorfismo, zoomorfismo, teomorfismo, sociomorfismo, psicomorfismo. São suas alianças, trocas como um todo que definem o antropos. Ele seria um permutador ou recombinação de morfismos. Quanto mais próximo dessa repartição, mais humano ele será. Quando tentamos isolar sua forma daquilo que ele mistura, não o protegemos, o perdemos (Latour, 1994).

Com isso não se pretende substituir a forma pelo conteúdo, o significativo pelo significado ou o fenômeno pela essência como se postula o projeto da

pós-modernidade. Mas uma hiperdialética nos termos de Merleau-Ponty, de restaurar uma filosofia interrogativa do devir em oposição a uma filosofia essencialista metafísica. De desvelar esse suposto saber-poder neutro, objetivo e imparcial. Que para restaurar a credibilidade das instituições representativas do saber-poder devemos explicitar suas tendências, contradições e ambiguidades.

Merleau-Ponty desenvolveu a ideia de uma hiperdialética, ou seja, de uma dialética sem síntese. Uma dialética que não se volta nem para o “ser em si”, nem o “ser para si”, evidenciando a unidade do mundo com o mundo sensível. Institui a intersubjetividade, onde corpo e mundo são “campos de presença” onde emerge todas as relações da vida perceptiva. Um campo de significações sensíveis constituintes do corpo e do mundo (Peixoto, 2012).

Assim, não se pretende com esta análise parcial e localizada estabelecer verdades absolutas, sínteses conclusivas e evidenciar realidades, mas de instaurar o gosto pela dúvida, a incerteza e o contingente. O exercício da democracia exige corpos que se deixam envolver pelas mudanças de ambiente e pelos contatos intersubjetivos. Somos seres em construção com potencialidade de afetar o outro e o mundo circundante.

Aqueles que estão à frente das instituições do saber e do poder precisam entender este momento e estarem dispostos a mudanças. E perceber que a presença de mulheres e negros em espaços do saber e do poder não ameaça a “moral e os bons costumes”, mas institui uma nova moral e novos costumes. Esse amálgama intergeracional é responsável por ativar um movimento de questionamentos das práticas de encarceramento e julgamento criminal, como uma necropolítica de aniquilação de corpos jovens negros. Também revolucionou os julgamentos de violência doméstica e contra minorias sexuais e de gênero, dando maior importância a uma violência que era banalizada por estar circunscrita no âmbito da sagrada família judaico-cristã.

Estamos a anos-luz de atingir parâmetros aceitáveis de igualdade de sexo/gênero e etnia/raça, mas estes jovens que participaram desse movimento de renovação que tiveram como marco as cotas raciais instituídas nas universidades em 2012 não estão dispostos a retroceder. É visível que as estruturas do saber e do poder estão sendo mobilizadas para a transformação, e isso não se dará de forma passiva e conciliadora.

Há uma disposição de corpos que estão adentrando nas universidades e nos órgãos públicos de renunciar ou questionar os privilégios como pronomes de tratamento, vestimentas específicas, foro privilegiado, prisão especial, condecorações, os benefícios extras, as chamadas regalias dos ocupantes de cargos na justiça brasileira. Por conseguinte, seguindo o princípio básico da física, toda ação provoca reação. Esta corrente contra-hegemônica que traz este discurso de transformação social enfrenta um *establishment* de uma ordem instituída e legitimada socialmente. Logo, muito embora, sejam muitas as vozes da resistência, caso este canto não ecoe coletivamente corre o risco de que algumas vozes sejam silenciadas pelo caminho.

Referências

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: Ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: Uma introdução a teoria do ator-rede. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: EDUFBA/EDUSC, 2012.

MAIZZA, Fabiana. De mulheres e outras ficções: contrapontos em antropologia e feminismo. **Ilha**. Vol. 19, Nº 01, Florianópolis, p. 103-135, junho de 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista da abordagem gestáltica**. Vol. 18, Nº 01, Goiânia, 2012.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Tradução André Villalobos. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

STRATHERN, Marilyn. Uma relação incômoda: O caso do feminismo e da antropologia. **Mediações**. Londrina, volume 14, número 02, p. 83-104, jul./dez. 2009.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Tradução: Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosaic Naif, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**. Volume 2. Número 2. Rio de Janeiro: p. 115-144, outubro de 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naif, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosaic Naif, 2015.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, AMBIENTAL E ALIMENTOS DO CAMPO: UMA AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Eunice Simões Lins

Denyo de Freiras Pereira

Maria Eduarda Alexandre Galvão

Sara Rebeca Souza Ramos

Ademar Cândido S. Lins Filho

Josyara Florencio Ferreira

Roberta Bezerra da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-150-3

Introdução

No cenário atual desde o ano de 2019/2020, o mundo está vivendo um momento atípico e imprevisível, devido à pandemia do Covid-19. A humanidade foi obrigada distanciar-se e adaptar-se a um novo comportamento de vida, tendo como consequência o isolamento social evitando sérios riscos à saúde e condições higiênico-sanitárias insatisfatórias.

Este novo estilo de vida trouxe novas formas de estudar, trabalhar, se relacionar e de viver procurando um modo saudável. Como recorte de nosso estudo, selecionamos a escola campo/quilombola. “Escola Municipal de

Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel” localizada no município do Conde-PB para realizar nossa pesquisa até porque por diversas vezes o campo é retratado a partir de um enquadramento repetido, associando o território ao clima, pobreza, calamidade, êxodo rural, dando espaço para determinadas fontes de exclusão.

O nosso objeto de estudo são os alimentos ingeridos pelos alunos da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que é possível perceber que os alimentos possuem propriedades que são essenciais para o funcionamento do organismo e favorecer uma alimentação saudável primordial para a saúde. Para que a alimentação seja segura, faz-se necessário conhecer mais sobre os alimentos, tanto no aspecto nutricional, como no âmbito higiênico sanitário, e ainda os processos que os envolve como valorizar e conhecer o meio ambiente.

Nosso objetivo consiste em desenvolver na escola orientações psicopedagógicas com os alunos da educação infantil na comunidade quilombola, visando permitir uma orientação sobre a educação ambiental, os produtos produzidos no campo e a necessidade de fazer uma boa alimentação a partir da própria merenda oferecida na escola bem como enfatizar sobre a utilização da higienização dos alimentos de forma segura para evitar que sejam contaminados com microrganismos patogênicos e possam obter orientações de conhecimentos de técnicas de manipulação higiênica fazendo uma articulação com os cursos de Educação do Campo, Psicopedagogia e a Nutricionista da Secretaria da Educação do Município do Conde-PB visando proporcionar uma ação psicopedagógica interdisciplinar.

Selecionamos como metodologia a pesquisa descritiva, de campo e pesquisa-ação com abordagem qualitativa, para desenvolver juntamente com a equipe pedagógica da escola e a nutricionista do município ações visando proporcionar uma alimentação diversificada, com higienização e utilização dos produtos que a terra oferece e estudos sobre a educação ambiental valorizando o espaço quilombola e a merenda escolar.

Partimos do reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades este reconhecimento ganhou força pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹. E vai além da noção de espaço geográfico compreendendo as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Entendemos que a Escola forma o ser humano como cidadão consciente, crítico, participante e responsável, mas também como pessoa única, situada no mistério da abertura à transcendência, que se manifesta nos sinais do sagrado presentes na diversidade cultural e religiosa. A escola é espaço de pesquisa, construção de conhecimento, apropriação do legado cultura da humanidade e reflexão sobre a vida atual, em vista da educação integral e cidadã.

Partimos do pressuposto de que a Escola forma o ser humano como cidadão consciente, crítico, participante e responsável, mas também como pessoa única, situada no mistério da abertura à transcendência, que se manifesta nos sinais do sagrado presentes na diversidade cultural e religiosa. A escola é espaço de pesquisa, construção de conhecimento, apropriação do legado cultura da humanidade e reflexão sobre a vida atual, em vista da educação integral e cidadã.

Sobre Educação do Campo

A história da educação do campo é marcada por lutas e conquistas importantes na busca pela garantia do acesso à educação para os indivíduos que vivem no campo. Durante muito tempo, a educação no Brasil foi focada nas áreas urbanas, e as comunidades rurais ficaram à margem das políticas educacionais.

¹ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Foi somente a partir da década de 1960 com os movimentos sociais que se deu início a reivindicação da educação como um direito para as populações do campo. Nesse período, as lutas pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida no campo se intensificaram, e a educação foi vista como uma ferramenta fundamental para uma transformação social.

Em 1981, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que teve como objetivo garantir o acesso à educação para os pobres que vivem no campo, especialmente os trabalhadores rurais sem terra. O programa financiava projetos de educação para jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio, além de apoiar a formação de professores.

Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado. A partir daí, foram criadas políticas públicas específicas para a educação do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONACAMPO) Decreto nº 7.352/2010, o Programa Nacional de Apoio à Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que incluíram medidas para garantir o acesso à educação de qualidade para as populações rurais.

Ainda há muitos desafios a serem enfrentados na educação do campo, como a falta de infraestrutura, a baixa remuneração dos professores e a falta de políticas específicas para a educação dos indígenas e quilombolas. No entanto, a luta pela garantia do acesso à educação no campo continua, e é fundamental para a promoção da justiça social e a construção de um país mais igualitário.

O termo “ educação do campo” refere - se atualmente ao sistema educacional voltado para áreas rurais e agrícolas que leva em consideração as peculiaridades, dificuldades e necessidades das populações que residem nessas áreas. A necessidade de incentivar a inclusão social e o desenvolvimento em áreas rurais historicamente chamou a atenção para o campo da educação.

O objetivo da educação do campo é garantir que as comunidades rurais tenham acesso à educação de qualidade, valorizando a cultura local, a agricultura familiar e os saberes tradicionais. Isso inclui não apenas a educação formal nas escolas, mas também a formação técnica e profissional para atender às necessidades e demandas do agronegócio e do meio rural.

Houve avanços significativos na concepção e implementação da educação do campo nas últimas décadas. Os países implementaram políticas e programas específicos para promover a equidade educacional nas áreas rurais, incentivando o estabelecimento de escolas com currículos adaptados às realidades locais e à agricultura sustentável. No entanto, ainda persistem desafios como a falta de infraestrutura inadequada, escassez de professores qualificados, evasão educacional, distância geográfica e falta de recursos educacionais adequados, além disso, a educação voltada para o campo enfrenta o desafio de acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças no setor agropecuário.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que as políticas educacionais continuem focadas na melhoria da qualidade da educação do campo, na valorização das culturas locais e na preparação dos professores para lidar com a diversidade, é sim possível abordar conceitos como economia solidária voltada para a orientação de agriculturas mais sustentáveis, “orientar estratégias de desenvolvimento rural mais sustentável e de transição para estilos de agriculturas mais sustentáveis, como uma contribuição para a vida das atuais e futuras gerações neste planeta de recursos limitados” (CAPORAL, 2009, p. 897).

Os sujeitos do campo podem ser representados como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. Tal população possui uma identidade própria, que, devido à industrialização e urbanização, foi aos poucos expropriada.

Historicamente a educação é reconhecida como importante ferramenta no processo de conservação ou de transformação de uma sociedade, por se constituir em mecanismos institucionais que asseguram a transmissão da cultura social entre gerações. Desse modo, a educação passa de mera transmissão de conhecimentos ou de cultura de uma geração para outra, a instrumento reprodutivo da cultura, da política e da economia de determinada sociedade. Por outro lado, a educação também pode ser uma importante ferramenta de luta social, capaz de resultar em mudanças nas condições objetivas de reprodução e criar uma nova ordem.

Sobre a Educação Infantil

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a Educação Infantil é entendida como início e o fundamento da educação, sendo a base sólida importante para que outras aprendizagens sejam construídas.

Enquanto as instituições de ensino complementam a educação que as crianças trazem de casa, o seu foco é especialmente nas aprendizagens sobre a socialização, autonomia e comunicação, enfatizando assim a importância da família/escola neste processo. Ressalta ainda, que as instituições devem acolher as vivências e os conhecimentos construídos previamente, respeitando-os e os reconhecendo, assim como a pluralidade cultural neste contexto.

A BNCC (2018) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela é dividida em etapas e modalidades, sendo uma delas a Educação Infantil. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

A BNCC (2018), para essa etapa tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, emocional, social e cog-

nitivo, considerando suas particularidades e necessidades. Ela não se limita apenas a preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas sim a proporcionar experiências que favoreçam o seu crescimento como ser humano, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

De acordo com a BNCC (2018), a Educação Infantil deve se pautar por alguns princípios fundamentais: * Direitos da criança: sendo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada e ter suas necessidades atendidas. * Respeito à singularidade: levando em conta a consideração das características individuais de cada criança, respeitando suas diferenças e potencialidades. * Autonomia: com estímulo à autonomia da criança, permitindo que ela tome decisões, faça escolhas e desenvolva sua capacidade de agir no mundo. * Brincadeiras: havendo o reconhecimento das brincadeiras como forma privilegiada de aprendizagem e expressão das crianças. * Interação e participação: promovendo interações entre as crianças, com os adultos e com o ambiente, para que possam se desenvolver socialmente. * Currículo integrado: proporcionando experiências diversificadas que envolvam diferentes áreas do conhecimento de forma integrada. * Cuidado e educação: realizando a integração entre cuidar e educar, reconhecendo que ambos são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A partir dos eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, a BNCC (2018), estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Nesta perspectiva, ela também é organizada para com campos de experiência, que são grandes áreas de aprendizagem: * O Eu, o Outro e o Nós: que trata das relações sociais, do respeito à diversidade e do desenvolvimento da identidade e da autonomia; * Corpo, Gestos e Movimentos: enfatiza

o desenvolvimento físico, a consciência corporal e a expressão por meio do movimento; * Traços, Sons, Cores e Formas: que explora a percepção visual, a sensibilidade estética e as expressões artísticas; * Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: que engloba a linguagem oral, a comunicação, o pensamento lógico e a criatividade; * Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: que aborda noções matemáticas, como espaço, tempo, números e relações lógicas; * Natureza e Sociedade: que introduz conceitos relacionados à natureza, aos fenômenos naturais, à vida em sociedade e à cultura; Ocorre que dentro dos campos de experiência da Educação Infantil, a BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que descrevem o que se espera que as crianças alcancem em cada etapa dessa fase.

Esses objetivos são organizados em faixas etárias, levando em consideração as características e possibilidades de cada grupo. Referente aos educadores da Educação Infantil, a BNCC concorda que eles têm um papel essencial no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas e devem criar ambientes estimulantes, seguros e inclusivos, que possibilitem às crianças explorar, experimentar e se expressar.

A abordagem pedagógica neste nível deve ser lúdica, envolvendo a brincadeira como elemento central de aprendizagem, e assim as instituições de ensino ampliam o universo de experiências, conhecimento e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

É importante ressaltar que a Educação Infantil vai além da mera transmissão de conhecimentos. Ela visa a estimular a curiosidade, a criatividade, a imaginação e as habilidades socioemocionais das crianças. E que através de atividades como jogos, brincadeiras, contação de histórias, experimentos sensoriais e interações sociais, as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas e emocionais de maneira integrada.

Sobre Educação Ambiental

Segundo Carvalho (2006, p. 71), a Educação Ambiental é considerada inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização, que seja capaz de chamar a atenção para a má distribuição do acesso aos recursos Naturais, assim como ao seu esgotamento, e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Desta forma, a Educação Ambiental é um tema muito discutido atualmente devido ao fato de se perceber a necessidade de uma melhoria do mundo em que vivemos, pois é facilmente notado que estamos regredindo cada vez mais em nossa qualidade de vida de um modo geral, nos deixando levar por nossas obrigações diárias. Nosso tempo nos parece cada vez mais curto porque temos cada vez mais compromissos (Guedes, 2006).

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na ideia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar.

A espécie humana, desde a sua origem, buscou formas de influir no meio ambiente e de transformá-lo no sentido de atender às suas necessidades, mesmo que em certas ocasiões essa transformação tenha se mostrado desfavorável (NUNES, 2009).

Os inúmeros impactos ambientais aconteceram principalmente em função do tipo de relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente. Ao longo de sua evolução enquanto espécie biológica, o homem desenvolveu sua organização social e, junto com ela, criou sua cultura, gerando novas formas de relacionamento com a natureza.

Em nosso país a educação ambiental foi regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Esta lei estabelece e define seus princípios básicos, assim a Educação Ambiental foi incorporada nos sistemas de ensino (MORGADO, 2006).

Os primeiros registros da utilização do termo “educação ambiental” aconteceram em 1948, no encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, onde os rumos da educação ambiental foram definidos a partir da Conferência de Estocolmo, na qual se recomendou o estabelecimento de programas internacionais.

Em 1975, lança-se em Belgrado o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e as orientações para o futuro. Desde então, três momentos marcam a trajetória do processo de institucionalização e pactuação da necessidade da inserção da educação ambiental no nível planetário.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Isto inicia um processo global orientado para criar as condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e os princípios da complexidade.

Durante a Rio-92 foi redigido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que estabelece dezesseis princípios fundamentais da educação para as sociedades sustentáveis, enfatizando a necessidade de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinaridade, da multiplicidade e diversidade. Estabelece igualmente um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária.

Em Tessalonika, no ano de 1997, o documento resultante da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade reforça os temas colocados na Eco-92, e chama

a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares. O que os pesquisadores observam é que as recomendações são vagas e sem maiores efeitos práticos, sendo que muitas delas apenas servem para alimentar a lógica de mercado e as políticas liberais.

A educação ambiental apresenta-se como uma ferramenta desafiadora para a promoção da manutenção e conservação da biodiversidade, diante de um cenário de elevado nível de perturbações antrópicas sobre os diversos ecossistemas naturais. Sendo assim, os trabalhos relacionados à educação ambiental precisam orientar os indivíduos a compreenderem que são parte constituinte do meio ambiente e, ao mesmo tempo, responsáveis pela manutenção e equilíbrio do mesmo, promovendo ações e possuindo responsabilidades que podem ajudar a erguer um melhor ambiente para a vida.

Para muitos, segundo Adams (2005), a EA se prende apenas em trabalhar assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Dentro desse enfoque, a EA assume um caráter basicamente naturalista. Porém, para Adams, atualmente, a EA assume um caráter mais real, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso (pensamento positivista).

Neste contexto, a EA seria uma ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável), tendo em vista ser o próprio “desenvolvimento” o causador de tantos danos socioambientais.

Entretanto, para Sauv   (2005), a Educa  o Ambiental n  o    uma “forma” de educa  o, n  o    “ferramenta” para resolu  o de problemas ou de gest  o do meio ambiente.    uma dimens  o essencial da educa  o fundamental, base do

desenvolvimento pessoal e social, relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. Visa introduzir dinâmicas sociais em redes mais amplas de solidariedade, promovendo abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais. O objeto da EA é nossa relação com o meio ambiente.

Resultados de Nossa Pesquisa

A princípio procuramos estabelecer um vínculo com a equipe pedagógica e entender a realidade da instituição. A observação foi necessária para registrar como se encontra a estrutura da cozinha quanto a higienização e segurança dos alimentos armazenados e que a escola não possui um refeitório onde as crianças possam fazer sua refeição, restringindo ao espaço da sala de aula.

A escuta foi fundamental, para identificar que os alunos dispõem de pouco tempo para ingerir a alimentação e que o cardápio escolar sofre alteração sendo a utilização de biscoitos a mais oferecida para os alunos e que boa parte dos pais enviam a alimentação como refrigerantes e pipos como merenda para as crianças. Após leitura e fundamentação teórica desenvolvida no grupo de estudo e análise sobre os dados coletados foram traçados três momentos. Trabalhar com as cozinheiras da escola e oferecer proposta de lanches com os produtos locais da região como coxinha sem fritura de inhame, batata, macaxeira e carne.

Desenvolver atividades com os pais/responsáveis pelos alunos conscientizando para não enviarem merendas pelos filhos e por último trabalhar na sala de aula com alunos e professoras sobre o uso e importância de uma alimentação saudável.

Buscamos conversar com os responsáveis pela alimentação dos alunos (nutricionista, equipe pedagógica e cozinheiras) e percebemos que não existe

o refeitório na escola e que a alimentação é oferecida na sala de aula com um espaço de tempo destinado a alimentação muito curto. Desse modo traçamos as atividades a serem desenvolvidas cuidadosamente para três grupos: cozinheiras, pais e alunos.

Para as cozinheiras, marcamos nosso encontro especificamente com elas e escutamos como preparam a alimentação. Levantamos as dificuldades que elas comentaram como a falta de equipamentos e como preparam a alimentação para todos os alunos da escola. Através de um workshops oferecemos uma capacitação as cozinheiras com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades de armazenamento e manuseio dos alimentos, além de propor alterações no cardápio, em busca de algo mais nutritivo e atrativo para as crianças levando em consideração os alimentos produzidos no local como por exemplo macaxeira, inhame, batata doce, preparando coxinha sem fritura com recheio de frango para ser servido aos alunos. O que a princípio não foi fácil existindo certa resistência das cozinheiras.

Para auxiliar os pais, foram produzidas cartilhas informativas promovendo a alimentação saudável para as crianças. As cartilhas contaram com sugestões de lanches saudáveis que as crianças poderiam levar para a escola, proporcionando, assim, orientações práticas e úteis para melhorar as escolhas alimentares.

Por fim, para as crianças, foi pensado em atividades mais lúdicas, que juntassem o aprendizado de uma alimentação saudável com uma dinâmica que desperte o interesse e engajamento sobre a importância da educação ambiental. Sendo assim, foi pensado em uma atividade prática de preparação de salada de frutas com alimentos que são produzidos na comunidade quilombola, como banana, mamão, melancia, abacaxi, manga... favorecendo o ensino da higienização e os produtos do campo. Ressaltamos que esta foi a primeira parte de nossa pesquisa.

Conclusão

Desenvolvemos orientações, informações e conscientização sobre educação ambiental e sobre os alimentos produzidos na comunidade quilombola. Enfatizamos sobre a necessidade da higienização e preparo dos alimentos a serem oferecidos, quanto na importância da ingestão de alimentos saudáveis, compreendendo que a construção de hábitos de alimentação saudável na Educação Infantil é necessária para desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

Identificamos que na escola campo se faz necessário um refeitório digno para os alunos, assim como, o cardápio deve ser seguido como tal se planeja e um trabalho voltado para combater a resistência das cozinheiras no preparo e momento de servir as refeições para os alunos. Nossa pesquisa vem ressaltando a relevância de nosso objetivo de estudo e a necessidade de contribuir ainda mais na comunidade escolar quilombola buscando uma parceria com a ONG de mulheres quilombolas para oferecer as cozinheiras receitas saudáveis com os produtos da região.

Referências

ADAMS, B. G. **O que é Educação Ambiental:** definições de Educação Ambiental. Projeto Apoema – Educação Ambiental, 2005. Disponível em: <<http://www.apoema.com.br/definicoes.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ARROYO, M. G. Educação do Campo e Educação Ambiental. In: DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. SP: Gaia, 2004, p. 124-141.

ARROYO, M. G., & FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educar é a base. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 ago. 1981. Seção 1, p. 14.105.**

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Ambiental -PNEA -Lei nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999. **Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 de maio. 2023.

CALDART, R. S. **Educação em movimento:** formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: RJ Vozes, 1997.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, E. J. G. de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G. de.; DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas do campo.** IN: 16ª Reunião Anual da Anped. N°06, 1993, Caxambu. Cadernos Anped. Caxambu: ANPED, 1994, p. 125-162.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental:** estudo de caso. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Apresentação. **Em aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p.11-14, abr. 2011.

MORGADO, Fernanda da Silva. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar:** experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Florianópolis: Ed ?, 2006, 45p.

NUNES, I. R. **A avaliação do ciclo de vida como ferramenta para a educação ambiental:** o uso da redução do desperdício e do aumento da produtividade como indicadores. 2009. 277 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Área de Tecnologia Nuclear). Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Autarquia Associada à Universidade de São Paulo. São Paulo.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. 2005.



CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO CRÍTICA E PRÉ-VESTIBULAR: A DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO DIALÓGICA E O VESTIBULAR COMO INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO DA EXCLUSÃO

Renan de Abreu Cruz Arruda

Doi: 10.48209/978-65-5417-150-4

Resumo: Esse trabalho faz parte do projeto de extensão “Pré-vestibular Dr. Luiz Gama” e tem como objetivo a discussão sobre a educação bancária e dialógica no âmbito do pré-vestibular. Na introdução, abordaremos sobre o surgimento do vestibular no Brasil e como passou a ser um projeto de exclusão. No desenvolvimento, é trabalhado o significado de escola e ensino para a sociedade e como a educação bancária apresenta-se como instrumento de opressão. No resultado com discussão, trabalhamos a educação dialógica conforme Paulo Freire, e nas considerações finais, a forma como o pré-vestibular Dr. Luiz Gama vai ao encontro da ideia de educação dialógica no processo de conhecimento entre o educador e o educando.

Palavras-chave: Pré-vestibular Dr. Luiz Gama; Educação Bancária; Educação Dialógica; Paulo Freire.

Introdução

O vestibular surge no Brasil, de forma obrigatória, em 1910, levando as instituições educacionais a realizarem provas admissionais para a entrada no ensino superior. Com o passar dos anos, e o aumento na busca pelas universidades, ocorreu a criação da lei número 5.540 (BRASIL, 1968), que implementou um sistema classificatório para tentar resolver esse impasse. O ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), por sua vez, é criado em 1998, utilizado inicialmente para avaliar o ensino do país durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio.

Os exames de seleção, os concursos vestibulares ao ensino superior, eram formulados por equipes locais país afora, e formatos diferentes ocorriam nas diversas universidades. A partir de 2009 medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas.

No entanto, o que era para ser um processo de inclusão em instituições de ensino superior passa a ser um projeto de exclusão, uma vez que se baseia em uma prova que avalia o treinamento dos estudantes para a sua realização e não testa o real conhecimento dos alunos. Inicialmente no processo de mobilidade acadêmica nacional que é a ideia principal do Sisu em seu discurso oficial, a adoção do ENEM/Sisu contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), favorecendo de fato a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Ainda assim o sistema só passou a ter maior par-

ticipação de indivíduos de classes sociais mais baixas a partir de 2012 com a ampliação dos perfis com direito à gratuidade, segundo INEP:

Estreou mais um critério de isenção da taxa de inscrição do Enem. Integrantes de família de baixa renda com Número de Identificação Social (NIS), com renda de até meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar mensal de até três salários mínimos, passaram a ter isenção da taxa de inscrição em função do Decreto 6135/2007. Os isentos somaram 70% do total de 5.791.066 inscritos. A aplicação em 1.619 municípios ocorreu em 3 e 4 de novembro.

Assim a democratização do Enem começou a acontecer de fato a partir de 2012 como a possibilidade de inserção da cidadãos que antes eram colocados à parte desse sistema por não ter condições de pagar a taxa de inscrição por exemplo. E os mecanismos de exclusão não ficam restritos a fatores econômicos, por exemplo, ainda hoje parte majoritária da mobilidade dos estudantes entre os estados é representada por estados “mais ricos”, enviando alunos para universidades de outros estados, e esse fato apresenta dois desdobramentos, os estudantes que costumam fazer essa mobilidade, em sua grande maioria tem condições financeiras elevadas e acabam ocupando vagas em estados que já tem um grande número de indivíduos no processo de vestibular.

Esse processo escancara outro problema, o nosso sistema educacional, o Enem e o vestibular (para algumas universidades), são sistemas de seleção já que não há vagas para todos os indivíduos que prestam os exames, logo, o acesso à universidade está baseado em uma prova que não exprime a real situação da diversidade dos saberes aprendidos em todas as regiões do país, onde a formação do indivíduo em um cidadão crítico perde espaço para a formação de um cidadão moldado para responder a esses sistemas de seleção.

A partir disso, estamos trazendo uma discussão com a percepção do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama: a forma que o modelo atual se reflete em um projeto de educação bancária, onde o educador detém de todo o conhecimento

e apenas o armazena nos educandos. E em contrapartida a educação dialógica, onde ambos falam e escutam, no processo de aprendizado.

A construção desta pesquisa consistiu num levantamento bibliográfico. Para tal, optou-se pela abordagem qualitativa por essa possibilitar uma compreensão mais aprofundada da temática investigada, e também apresenta uma maior abrangências dos objetivos a serem observados. A pesquisa qualitativa trabalha um universo amplo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, logo, “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

O diálogo entre as obras de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, FREIRE, 1987), Henry Lefebvre (Estrutura social: a reprodução das relações sociais, LEFEBVRE, 1977), José Willian Vesentini (Para uma geografia crítica na escola, VESENTINI, 2008), e outros textos fundamentam nossa reflexão, e foram de extrema importância para compreender e suscitar os questionamentos com relação aos conceitos de “educação bancária” e “educação dialógica”.

Da educação bancária à educação dialógica: uma construção de indivíduos críticos

É essencial entendermos o que significa a escola e o ensino para a sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista. Em um breve apanhado histórico discutiremos sobre a instituição da *escola* na sociedade. Surgida após a revolução industrial e fruto das reformas pedagógicas do século XIX, a “escolarização da sociedade” foi um intenso esforço para efetivar a educação do ponto de vista nacional, onde se apresenta uma “necessidade de cuidar da educação” por parte do Estado (nação). Mas o que significa educar? Sabemos que se educa para alguma coisa, que cada sociedade estrutura seu sistema educacional para suprir suas necessidades e interesses da classe dominante, já que em uma sociedade

de classes (nosso modelo de sociedade) não existe necessidades coletivas e nem comunidade. Na realidade, o domínio da educação tem uma função muito bem definida no sistema capitalista: o domínio¹ das massas. Dominar o grande contingente de pessoas das cidades do século XIX era extremamente importante para a burguesia, pois dessa maneira se conseguiria assegurar a hegemonia e a reprodução do capital. Ou, nas palavras de Bourdieu e Passeron,

Tal sistema [o escolar] contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz **reproduzem** hierarquias sociais (BORDIEU; PASSERON, 1975, p. 213).

Para além disso, ela contribui de forma direta para a reprodução do capital. Segundo Vesentini (1992), ela [escola] habitua os alunos a um sistema disciplinar necessário ao trabalho na indústria moderna, transformando os indivíduos em máquinas programadas para “realizar tarefas novas sem discutir para que servem, respeitar e nunca desobedecer a hierarquias” (VESENTINI, 1992, p. 10). Segurando ou liberando parte do exército de reserva de tempos em tempos para o mercado de trabalho.

Lefebvre (1977, p. 226), vai além e nos sugere:

O espaço pedagógico é repressivo, mas está “estrutura” tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, “engolido” pelos alunos, “vomitado” nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte. Esta análise desenvolveu-se desde a descoberta da Pedagogia ativa (Freinet) até às investigações da crítica institucional que prosseguem nos nossos dias.

O ensino bancário apresenta-se como instrumento máximo desse sistema de opressão. Dialogando a partir de Paulo Freire, podemos observar que quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, ou fora dela,

¹ Segundo Bourdieu, a dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes sobre outros (dominantes “versus” dominados), mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na estrutura do campo por meio do qual se exerce a dominação frente aos demais (BOURDIEU, 1996). Tal dominação não é evidente, e sim camuflada, a tal ponto que muitas vezes os que a sofrem não a percebem.

temos a confirmação dos fatos explicitados nos parágrafos anteriores, e temos a confirmação do que se tornou “educar” em nossa sociedade: relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. A narração dos conteúdos por parte dos educadores, que tende a petrificar ou matar os valores ou dimensões concretas da realidade e os objetos pacientes, os ouvintes – os educandos. E assim temos a tônica da educação da sociedade contemporânea – narrar, narrar, sempre narrar.

Temos que ressaltar que “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (Freire, 1987, p. 37). Os conteúdos passam a ser retalhos da realidade desconectados da realidade dos educandos, ao invés de se comunicar, o educador faz “comunicados” e transforma os educandos em meros depósitos, que recebem pacientemente, memorizam e repetem os conteúdos. Daí a concepção “bancária” da educação, onde o espaço de atuação do educando é o de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los e não de construir junto do educador o próprio conhecimento.

Assim, o educador e o educando tornam-se escravos desse sistema que mantém as posições fixas e invariáveis. A rigidez dessas posições, por sua vez, nega à educação e ao conhecimento o processo de busca e construção entre educador-educando do saber. Na concepção “bancária” que estamos criticando, existem alguns pressupostos básicos que refletem o caráter opressor da sociedade, onde a “cultura do silêncio” é extremamente estimulada. Freire (1987, p. 38), define como pressupostos:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve

sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Para alcançar uma educação problematizadora e liberadora precisamos humanizar o processo de educação, um educador humanista é revolucionário, sua ação busca a identificação, desde logo, com os educandos e busca a humanização para ambas as partes. Da construção do pensar de forma autêntica e não no sentido da doação. Sua ação deve ser baseada na profunda crença que o homem tem poder de criação. Logo, o educando pode criar o saber junto do educador. Nesse sentido, o educador cria o saber com o educando e aprende com ele também, assim a educação não mais estaria a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. Portanto, o diálogo é o encontro dos homens, não é no silêncio que se fazem as relações de saber, mas nas palavras, no trabalho e na troca de conhecimento. A educação dialógica apresenta-se como prática de liberdade, frente a educação bancária, que nos oprime.

A educação dialógica como processo libertário de ensinar

Vimos que o estudo, o mérito escolar e o diploma são produtos desse sistema de ensino bancário que foram utilizados para legitimar privilégios que não mais estavam baseados na nobreza, mas sim em uma falsa meritocracia que tinha como falácia educar a todos, mas que, na verdade, hierarquizava o conhecimento e restringia o acesso à educação de níveis elevados a quem tinha capital. “É evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais” (Vesentini, 2008, p.10). Logo, o ensino bancário reproduz as opressões do sistema capitalista nas relações educador-educando causando prejuízos imensuráveis no processo educacional.

A educação dialógica, conforme Paulo Freire, está alicerçada num profundo amor ao mundo e aos homens. Não há dialogo se a relação entre as partes se dá por meio da opressão, somente com a supressão das situações opressoras que será possível restaurar o amor nas relações de saber. Para a formação de cidadãos críticos, e para haver dialogo nas relações educacionais, precisamos ter “uma intensa fé nos homens” (Freire, 1987, p. 52). Fé no poder que a relação educador-educando tem de fazer e desfazer, criar e recriar, fé na vocação que o homem tem de sempre querer saber mais, que isso não é privilégio de alguns poucos eleitos, mas direito de todos os homens. Para o educador crítico, a transformação permanente da realidade do educando e a permanente humanização do homem é primordial para alcançarmos uma sociedade que visa combater a opressão e as desigualdades sociais. Diria Pierre Furter (1966, p. 26-27):

a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação.

A experiência do Coletivo Direito Popular: A educação dialógica como prática de ensino no Pré-vestibular

O Pré-vestibular Social Dr. Luiz Gama, fundado pelo Coletivo Direito Popular (Coletivo de alunos da Faculdade de Direito da UFF) no dia 11 de agosto de 2018, se apresenta dentro de um projeto político pedagógico decolonial pautado pela educação jurídica popular e inserção de pessoas periféricas na Universidade, através da presença física de pessoas periféricas no curso dentro da universidade e ainda na preparação destas para o ingresso na Universidade através do vestibular. Tem como princípios (I) materialização dos discursos críticos, (II) defender de maneira irrestrita os interesses dos povos periféricos e (III) garantir um olhar e uma prática interseccional.

A proposta pedagógica do curso é pensada a partir da educação jurídica popular. Além de oferecer disciplinas regulares do Ensino Médio e Fundamental, que são cobradas no ENEM, o curso conta com aulas de Direito Popular e com atividades denominadas “círculos de cultura”, onde os alunos debatem temas de relevância social, sendo protagonistas de toda a discussão. Nas atividades de Direito Popular são ministradas aulas com temáticas do Direito que os educandos e educadores entendam mais próximas de suas realidades. A ideia é que o pré-vestibular seja um espaço de formação e empoderamento para sujeitos de origem periférica em sua formação como cidadãos, que podem inserir na sua realidade a possibilidade de ingresso na universidade e ocupação do ambiente universitário, e também dos educadores, que podem, na prática educacional, crescerem como profissionais e como pessoas.

Os diversos espaços formativos do pré-vestibular contribuíram para que os educadores, em seus diversos campos de atuação, ultrapassassem os muros, simbólicos e físicos, da universidade, e colocassem suas experiências à disposição da educação da periferia. Quanto aos discentes de Direito, estes se integraram às aulas de Direito Popular, aos Círculos de Cultura, e nas aulas das áreas de humanidades, de modo a se formarem como profissionais do campo jurídico abertos à realidade social e à potencialidade transformadora do Direito, em sua concepção crítica. Os discentes dos cursos de licenciatura puderam também ter a experiência de sala de aula, em uma perspectiva interdisciplinar e dialógica, adquirindo experiência como educadores em formação e como pessoas.

O Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama é constituído como um espaço formativo, tanto para seus educandos quanto para seus extensionistas, que em comunhão constituem uma prática educativa. O projeto possibilita também a superação dos muros da universidade, e notadamente, da Faculdade de Direito, através da prática extensionista, ao permitir que centenas de pessoas de perife-

ria, almejando participarem da prática educativa para o vestibular, adentrassem na Faculdade de Direito, antes para eles um espaço distante, para passarem a ver aquele espaço com um espaço inclusivo e a serviço da comunidade.

Foi estabelecido como referenciais teóricos para o projeto concepções de educação que ajudassem a entender a educação como um espaço real de transformação social, através do protagonismo de educandos e educadores, em conjunto, na prática educativa. Neste sentido, a principal inspiração do projeto é o referencial à pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000, 2013; SOUZA, 2015; KOHAN, 2019; STRECK, REDIN; ZITKOSKI, 2017), que propõe que a educação pode ser estabelecida em práticas dialógicas horizontais, que não veem o aluno como um mero “depositário” do conhecimento passado pelo professor, e sim como o principal sujeito da própria educação, considerando a pedagogia como um processo que envolve educadores e educandos na conscientização crítica das contradições da realidade social e seu engajamento em um processo de mudança e superação destas contradições.

Leva-se em conta aqui, uma própria crítica à atividade de extensão (FREIRE, 2013), em que o essencial na atividade extensionista é o seu entendimento enquanto comunicação, com a utilização dos conhecimentos do educando em pé de igualdade com o conhecimento do educador, de modo que a extensão seja, antes que uma atividade de mera transmissão de conhecimentos, uma troca entre extensionistas e a comunidade.

Esse processo de construção de conhecimento é benéfico e enriquecedor para todos os envolvidos na prática de ensino-aprendizagem. As aulas das disciplinas regulares (português, matemática, física, química, biologia, redação, literatura, sociologia, filosofia, geografia, história, inglês e espanhol) são ministradas segundo a divisão das turmas, conforme o número de alunos matriculados, nas salas das dependências da Faculdade de Direito. Somam-se a elas as

aulas de Direito Popular, e os Círculos de Cultura. As aulas de Direito Popular são ministradas pelos discentes do curso de Direito, com auxílio de professores da Faculdade de Direito e professores convidados, especialistas nas temáticas trabalhadas. Elas têm como foco temas jurídicos relevantes para vida das pessoas, como temas ligados ao direito constitucional, direitos humanos, acesso à justiça, violência doméstica, combate ao racismo, direito do trabalho, direito do consumidor, dentre outras temáticas.

O espaço do círculo de cultura é realizado como um espaço formativo, onde os educandos são os principais protagonistas do espaço. São realizados debates com base em temas geradores desenvolvidos por educandos e educadores, que são utilizados como base para a reflexão. A ideia é que sejam abordados temas sociais, ligados principalmente aos direitos humanos e combate a opressões, de modo a construir, entre educadores e educandos, uma troca de vivências e um aprendizado acerca da vida deles em sociedade, no contexto individual onde cada um vive, em diálogo com os outros que compõe o espaço.

Assim, o desenvolvimento desse projeto que é o pré-vestibular no Coletivo Direito Popular Dr. Luiz Gama tem como ponto gerador a educação dialógica, é inconcebível para nós enquanto educadores uma educação que não troque conhecimento e discuta o aprendizado a partir da perspectiva dos educandos, entendemos o ato de ensinar como uma ato de amor e esse ato de amor só é possível a partir do diálogo, como Freire (1987) diz:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Temos o compromisso de auxiliar no desenvolvimento crítico de todos os atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem que são desenvol-

vidos no espaço de convivência do Coletivo, tendo sempre como premissa que todos são importantes e que a construção do conhecimento se dá somente no diálogo, o ensino “bancário”, vertical e que apresenta que o saber deve ser passado do educador para o educando como se o indivíduo fosse uma casca vazia, pronta para ser preenchida. E sabemos que a construção do conhecimento não acontece dessa maneira os educandos aprendem no ato do ensinar do educador a partir do seu próprio conhecimento sobre a realidade, o saber encontra-se no diálogo entre os pares e só assim ele acontecerá.

Considerações Finais

Mais do que nunca devemos exaltar a obra Paulo Freire. Enquanto patrono brasileiro da educação, ele conseguiu pensar a educação brasileira a partir do ponto de vista dos oprimidos. A construção social desumaniza o indivíduo e somente a partir de uma educação libertaria poderemos diminuir as opressões e as desigualdades sociais, humanizando-o a partir de uma educação crítica e política.

Ao apresentar o conceito de “educação bancária”, o autor mostra como a formação do sistema escolar é prejudicial e privilegia uma formação de conhecimento hierarquizada onde os educandos são vistos como recipientes vazios a serem enchidos com o saber do educador. E, ao apresentar o conceito de “educação dialógica”, nos mostra que é possível construirmos juntos o saber, que o processo de formação do conhecimento está na interação educador-educando e que todo esse processo está alicerçado no “dialogar”, precisamos dialogar em como a classe dominante hegemoniza o saber, precisamos dialogar que todo homem tem conhecimento e que esse conhecimento não deve ser desprezado no processo de ensino-aprendizagem, precisamos dialogar que o processo educacional se dá em conjunto com todos os indivíduos inseridos no contexto educacional.

O processo de construção de conhecimento entre educador-educando do Pré- vestibular Dr. Luiz Gama vai ao encontro das ideias de “educação dialógica”, pois acreditamos que somente a partir da formação social e política dos cidadãos os educandos e educadores conseguem subverter a situação de oprimidos, e a partir do momento que eles compreendam que a educação é liberadora, ele nunca sonhará em ocupar o papel de opressor. Acreditamos que a educação sozinha não mudará a sociedade, mas se tivermos um grupo de pessoas que eduquem com amor, não precisaremos temer o debate, poderemos analisar a realidade, e buscaremos por discussões criadoras pois estamos buscando uma educação que foge da farsa que nos vendem desde a institucionalização da escola na sociedade. Pensar Paulo Freire é refletir sobre a possibilidade concreta de uma realidade educativa.

Referências

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Enem - Histórico – 2020. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>>. Acesso em novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortês, 2000.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Petrópolis: Vozes, 1966.

KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: vestígio, 2019.

LEFEBVRE, Henri. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. *Sociologia e sociedade*, Rio de Janeiro: v. 13, p. 219-254, 1977.

MINAYO, M. C. S. (org.); DERLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Ana Inês. Paulo Freire: vida e obra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VESENTINI, Jose William. **Para uma geografia crítica na escola**. VESENTINI, JW, 1992.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul

SOBRE OS AUTORES

Ademar Cândido S. Lins Filho

Professor do Instituto de Tecnologia da Paraíba- IFPB. Especialista em Direito Administrativo. Professor de Lógica e Programação; Empreendedorismo e Informática Básica. Pesquisador do grupo GEPAI.

Denyo de Freiras Pereira

Graduando do curso Pedagogia em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pesquisador do grupo GEPAI.

Eduardo Gomes da Silva Filho

Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Eunice Simões Lins

Prof^a Dr^a no Programa de Pós-Graduação de Comunicação-PPGC na linha de Pesquisa Mídia Cotidiano e Imaginário da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Profa. Lotada no Centro de Educação-CE da UFPB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário -GEPAI.

Josyara Florencio Ferreira

Maria de Nazaré da Silva Nunes

Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, mestranda em Educação - UFRR.

Maria Eduarda Alexandre Galvão

Graduanda do curso Psicopedagogia na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pesquisadora do grupo GEPAI.

Renan de Abreu Cruz Arruda

Formação (licenciado/ pós-graduando) em Geografia pela Universidade Castelo Branco - UCB/ em Teorias e Práticas da Geografia Escolar pelo Colégio Pedro II - CPII.

Roberta Bezerra da Silva

Sara Rebeca Souza Ramos

Graduanda do curso Pedagogia em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pesquisadora do grupo GEPAI.

Sidnéia Bento Duque

Assistente social na Defensoria Pública da União em Vitória; mestre em política social pela Universidade Federal do Espírito Santo

EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ATUALIDADE:

CONTEXTOS E DEBATES

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●