

BETANIA OLIVEIRA BARROSO
CÉSAR ALESSANDRO SAGRILO FIGUEIREDO
(ORG.)



EDUCAÇÃO POPULAR

SABERES, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA
EM PRÁTICAS EDUCATIVAS



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

BETANIA OLIVEIRA BARROSO
CÉSAR ALESSANDRO SAGRILO FIGUEIREDO
(ORG.)



EDUCAÇÃO POPULAR

SABERES, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA
EM PRÁTICAS EDUCATIVAS




Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico e editoração

Editora Acadêmica Periodicojs

Capa

Jordânia da Conceição Silva

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24	Educação popular: saberes, resistência e emancipação humana em práticas educativas/ Betania Oliveira Barroso, César Alessandro Sagrilo Figueiredo – João Pessoa: Periodicojs editora, 2026. E-book: il. E-book, no formato ePub e PDF. Inclui bibliografia ISBN: 978-65-6010-203-3 1. Práticas educativas. 2. Educação. I. Barroso, Betania Oliveira. II. Figueiredo, César Alessandro S. III. Título
-----	---

CDD 370

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Seção de Pesquisas na América Latina da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs



APRESENTAÇÃO



O presente livro é resultado da minha pesquisa de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal da Região Tocantina (UFNT), sob a supervisão do Professor Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo, tendo em vista que o objetivo foi reunir os Produtos didáticos e pedagógicos das Dissertações, que foram realizadas sob a minha orientação no período de 2019 a 2025, no Mestrado Profissional do Programa de Pós- Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz.

Nessa perspectiva, a presente produção buscou trazer a reflexão referente a construção do debate sobre as temáticas pesquisadas pelos mestrandos/as, em específico, reunir os Produtos, ou seja, o material didático e pedagógicos das Dissertações na área da Educação sobre o tema da Educação Popular, saberes e emancipação humana em práticas educativas, a partir das cartilhas pedagógicas, dos cadernos pedagógicos, dos guias pedagógicos, das mandalas pedagógicas, dos ebooks, dentre outros Produtos construídos. Além disso, almeja alcançar os espaços escolares e não escolares educativos para a ampliação das discussões das temáticas abordadas, para o ensino e a aprendizagem de assuntos pertinentes a constituição humana. Assim, colocar em relevo a importância de cada tema e sua produção pedagógica, que colaborou para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos participantes, ou seja, tanto do pesquisador/a quanto do pesquisado/a, bem como, da comunidade envolvida, ocorrendo de forma mútua a aprendizagem de saberes e da emancipação humana em múltiplos contextos. Nesse sentido, é importante que façamos uma prévia apresentação sobre os materiais didáticos e pedagógicos e seus temas, trabalhados no presente livro.

Nesses termos, em relação a temática referente as Experiências de luta em educação popular e emancipação humana na Comunidade Viva Deus, diz respeito ao desenvolvimento do trabalho de ensino, pesquisa e extensão enquanto a tríade universitária, a qual culminou na pesquisa de Dissertação do Mestrado Profissional em Educação. O mesmo apresenta



alguns elementos que emergiram do processo de pesquisa-ação, entendidos como evidências de emancipação humana, fundamentais para os processos de luta e resistência da comunidade pesquisada.

Tais elementos se inscrevem na presença do diálogo em sua dimensão dialética, no pertencimento com o território e fortalecimento da identidade dos sujeitos, nos processos de formação e participação política, na luta Coletiva e ocupação de espaços, bem como na presença de autonomia na construção de estratégias de luta pela conquista da terra.

Quanto ao material pedagógico está dividido em cinco sessões: a primeira traz um breve histórico da educação popular na comunidade, a segunda traz o ato de plantar enquanto significação do esperar freiriano para a conquista da terra, que se efetivou por meio da produção de um texto coletivo, a terceira sessão relata as experiências de luta dos enfrentamentos da Comunidade Viva Deus e a quinta traz as considerações finais, pontuando a importância da palavra geradora na superação de situações problema-desafios da comunidade.

Sobre a temática Educação popular: mística popular, dialogicidade e constituição histórico-cultural do professor-educador na luta pela terra, a pesquisa buscou, analisar e aprofundar o processo metodológico de construção e a significação da Mística Popular, defendendo-a como um instrumento de práxis política que promove a autonomia e a emancipação dos sujeitos, através da categorização e análise detalhada dos seus instrumentos de coesão e formação.

A relevância deste trabalho se estabelece na intersecção de três campos fundamentais: a Educação Popular, a Teoria Histórico-Cultural e as Narrativas (Auto) biográficas. Na Educação Popular, a Mística emerge como um fenômeno que exige ser desvelado em sua complexidade política, superando a visão ingênua de mero adorno cultural. Seu estudo, portanto, contribui para a consolidação de uma pedagogia que parte do concreto para o consciente, buscando a superação das situações-limite (Freire, 1967)



impostas pela opressão histórica.

O percurso metodológico incluiu o uso de instrumentos próprios da Educação Popular, como o Círculo de Cultura e a Escuta Elaborante, que transformaram a pesquisa em um ato de cocriação de saberes, conforme detalhado na cartilha (Lira, 2021). Assume-se que a Mística é a materialização da dialética do concreto (Kosik, 2002), onde a reflexão crítica da realidade conduz à uma ação consciente e transformadora.

Assim, a partir do procedimento de pesquisa adotado e dos resultados encontrados, o trabalho culminou no Produto pedagógico, que demonstra como a Mística funciona como um instrumento poderoso de práxis libertadora (Freire, 1980), bem como uma ferramenta de mediação cultural (Vygotsky, 2001). Também, apresenta que a Mística exige Dialogicidade e a Amorosidade (Freire, 1996), pois opera como uma estratégia que transforma o sentimento difuso em ação consciente, gerando coesão e autonomia.

Além disso, atribui que a contribuição mais significativa do trabalho, se insere no eixo de Narrativas (Auto)biográficas, onde reside na dimensão autoformativa dos sujeitos da pesquisa. O processo se revelou um ato de ontogênese (Lira, 2021), pois transformou o educador em um sujeito que, ao se engajar na luta do oprimido, compreendeu e se constituiu a partir de sua própria história e identidade. Assim, o produto da pesquisa reforça o princípio de que o professor educador popular deve ser um sujeito de “amor-saber-poder” (Reis, 2011), capaz de mediar o conhecimento científico e o saber popular de forma crítica, horizontalizada e engajada.

Nesse sentido, a Mística exige por sistematização e autoavaliação (Lira, 2021), para garantir que o processo de resistência se mantenha vivo e dialético, sendo um antídoto metodológico contra a estagnação e a não significação da ação.

Quanto a perspectiva da pesquisa Educação Popular e Direitos Humanos no campo: a experiência dos círculos de cultura no Assentamento Califórnia - Açailândia/MA - Um olhar freiriano sobre práticas educativas libertadoras na formação de sujeitos de direitos, a



pesquisa buscou analisar a experiência pedagógica dos círculos de cultura desenvolvidos com educandos/as, educadores/as e assentados/as do Assentamento Califórnia à luz da pedagogia freiriana e dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Como ferramentas metodológicas, a pesquisa trabalhou com os círculos de cultura, as situações-problemas-desafios apresentadas pelos participantes da pesquisa, os relatórios de cada encontro e o caderno/diário de campo, onde foi anotadas as informações relativas à pesquisa de campo, incluindo os fatos concretos, as experiências, relações e impressões pessoais do pesquisador, assim como comentários e reflexões sobre a realidade vivida no decorrer do trabalho com os círculos de cultura e do trabalho do levantamento e construção das informações.

Assim, essa experiência buscou a construção coletiva de saberes sobre direitos humanos e cidadania a partir da realidade local, o que resultou na elaboração do Guia Pedagógico “Educação Popular e Direitos Humanos com Educandos/as, Educadores/as do Ensino Médio e Assentados/as da Reforma Agrária”, produto educacional do Mestrado Profissional do Programa, já apresentado.

O Produto apresenta que, apesar dos avanços, a experiência revelou desafios estruturais da Educação do Campo, como a precarização das escolas, a ausência de formação continuada para educadores e a desvalorização dos saberes tradicionais. Contudo, também revelou as potencialidades transformadoras da educação popular, especialmente quando fundamentada na realidade e na participação efetiva dos sujeitos.

Nesses termos, a construção do Produto, a partir da experiência de pesquisa e pedagógica no Assentamento Califórnia reafirma que a prática educativa libertadora é possível mesmo em contextos adversos, desde que pautada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Assim, os círculos de cultura configuram-se como estratégia pedagógica de resistência e emancipação, apta a fomentar a construção de uma cultura dos direitos humanos no campo.



Quanto ao trabalho sobre Saberes e tradicionalidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu, compreende que as quebradeiras de coco babaçu carregam um legado de lutas diárias, formas de resistência e organização política interligados com as questões de gênero, raça e vivência no campo que são, de forma bem expressiva, marcadores dos seus modos de vida.

Nesse sentido, a pesquisa demarca que, é diante do processo de mobilização e do trabalho coletivo das quebradeiras de coco babaçu, que este trabalho se torna relevante, haja vista a necessidade de ressaltar os saberes adquiridos pela vivência das mulheres quebradeiras constituídos e partilhados de gerações em geração nas comunidades. Também, entende que é preciso reconhecer o valor das habilidades pessoais e do grupo para a promoção de saberes, que traz uma formação coletiva como também, a construção de uma autonomia e de uma identidade para a promoção social.

Assim, o Produto da pesquisa apresenta que os saberes tradicionais das mulheres quebradeiras de coco babaçu e a atividade extrativista são os elementos que as tornam comunidade tradicional. Ou seja, essas histórias carregadas de saberes constituem como subsídios para a reprodução individual e coletiva, política e social da constituição da identidade da mulher quebradeira de coco babaçu. Ressalta ainda, que esses conhecimentos tradicionais que são passados de geração em geração nas comunidades são alicerçados pelos modos de “fazer”, “criar”, “contar” e “viver”.

Sobre o Produto da pesquisa com a temática o combate a violência doméstica: Ações da Educação Popular desenvolvidas no Centro de Referência e Atendimento à Mulher - CRAM em Açailândia – MA, o trabalho apresenta que a partir dos diálogos coletivos construídos nos círculos de cultura, as mulheres pesquisadas trouxeram questões, problematizações, questionamentos e esclarecimentos. Portanto, os tópicos do caderno pedagógico, foram elencados com temas provenientes da construção coletiva de trocas de saberes.



Em relação ao produto, o Caderno Pedagógico teve caráter conscientizador acerca de um tema de grande importância social, jurídica e educacional. Portanto, por meio da Educação Popular, que estimula processos de tomada de consciência, foram inseridas no texto informações sobre a lei e seus direitos, além de palavras geradoras e reflexões que emergiram nos círculos de cultura, fundamentados em Paulo Freire.

A pesquisa trabalhou com os Círculos de Cultura e com as situações-problemas-desafios, em que foi apresentado no Produto e o que, de fato, ficou pulsante e marcante, foi perceber como essas mulheres amadureceram, se tornaram mais firmes, corajosas, donas de si, cheias de autonomia, com uma vontade constante de prosseguir e se auto conhecer, e muito convictas sobre o seu direito do recomeço. Também manifestaram o desejo dito como palavra geradora no primeiro círculo de cultura, que se concretizou em: liberdade. Assim, as ações da Educação Popular no CRAM resultaram em perspectivas de transformação da realidade de vida das mulheres envolvidas.

Sobre a pesquisa com a temática: Por uma pedagogia feminista: o projeto mulher maravilha do centro de defesa da vida e dos direitos humanos Carmen Bascarán, que tem por objetivo o empoderamento das mulheres do Centro de Defesa, e tem como metodologia de trabalho a pedagogia feminista. Nesse sentido, foram realizados quatro círculos de cultura que culminaram na construção de quatro mandalas pedagógicas, que trouxeram uma dimensão artística e significativa de aprendizagem. Cada círculo de cultura durou cerca de 1 hora de trocas, com 30 mulheres participantes do projeto.

Dentro dos círculos de cultura foram organizados quatro subgrupos, que se intitularam com os seguintes nomes e justificativas trazidas pelas próprias mulheres. A primeira forma de mandala traz a Diversidade de formas do projeto que levam para um único objetivo: o empoderamento das mulheres; a segunda mandala tem ideia de Raiz, que ramifica e solidifica a cada dia mais, tornando esse projeto mais múltiplo e construído com muitas mãos, além de trazer as mistificadas das mulheres que reconhecem seu poder de bruxa; a



terceira tem o formato de Trevo para dizer da sorte que se tem em compartilhar esse projeto com tantas mulheres e a última, em formato de Girassol, traz o sentimento de que este projeto sempre consiga se transformar em busca de sua luz.

Portanto, a pesquisa é resultante do material pedagógico, concluiu que o Projeto Mulher Maravilha, com toda sua metodologia, atravessa de maneira natural e circular a vida das mulheres que fazem parte do Projeto. Tudo acontece em sincronicidade, de maneira leve. Também, foi possível ir construindo em coletivas formas de ruptura a estrutura de poder tão cruel, como é o machismo, através da Educação.

Assim, para o encerramento da apresentação da primeira versão do presente livro, expomos a temática sobre a Autonomia feminina: a experiência de Piquiá de Baixo diante dos impactos socioambientais pela cadeia da mineração, desenvolvida pela pesquisa de Mestrado que culminou no Produto com a construção de um ebook e a exposição física do bordado livre produzidos nas oficinas de bordo. Este material tem como base a experiência com o Grupo de Mulheres Artesãs de Piquiá de Baixo.

A pesquisa de mestrado buscou dialogar com o grupo de mulheres artesão de Piquiá e compreender a dinâmica do trabalho que desenvolvem. Atualmente formado por sete integrantes, o grupo surgiu como uma alternativa econômica aos caminhos tradicionalmente imposto as mulheres ao longo das décadas.

Composto por moradoras que enfrentam cotidianamente as violações e os impactos causados pelas atividades siderúrgicas na região, o grupo reflete o protagonismo feminino em Piquiá, um protagonismo historicamente presente nas principais lutas e demandas da comunidade.

Ao longo dos anos, essas mulheres participaram de diversos encontros e oficinas de artesanato, com o objetivo de aprender novas técnicas, compartilhar experiências e produzir suas peças para comercialização. Nesse processo coletivo, vêm trilhando um caminho notável em direção à autonomia e à independência financeira.



As oficinas de bordado livre, organizadas no formato de rodas de conversa proposto por Paulo Freire, foi a ferramenta utilizada para aprofundar a compreensão dos processos de autonomia das mulheres ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e da construção do Produto, que resultou além do e-book, a exposição física dos bordados produzidos nas oficinas, que expressam desenhos, imagens e frases significativas, como: “Tudo é político quando você é mulher”; “o amor mora aqui”; “luta”; “conquista”...

Betania Oliveira Barroso

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Brasília, novembro de 2025



Sumário



EDUCAÇÃO POPULAR E CONSTITUIÇÃO HUMANA

Capítulo 1

A EDUCAÇÃO POPULAR: ENSINO, PRODUÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS 16

Betania Oliveira Barroso e César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Capítulo 2

EXPERIÊNCIAS DE LUTA EM EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA NA COMUNIDADE VIVA DEUS 27

Jullyana Cristhina Almeida de Freitas e Betania Oliveira Barroso

Capítulo 3

EDUCAÇÃO POPULAR: MÍSTICA POPULAR, DIALOGICIDADE E CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROFESSOR- EDUCADOR NA LUTA PELA TERRA 47

Marcos Moreira Lira; Betania Oliveira Barroso e Rosária Helena Ruiz Nakashima

Capítulo 4

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA - AÇAILÂNDIA/ MA. UM OLHAR FREIRIANO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS 65

José Ferreira Mendes Júnior e Betania Oliveira Barroso



SABERES E EMANCIPAÇÃO FEMININA

Capítulo 5

SABERES E TRADICIONALIDADE DAS MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO 84
BABAÇU

Lilian Rolim Figueiredo e Betania Oliveira Barroso

Capítulo 6

COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: AÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR 102
DESENVOLVIDAS PELO CENTRO DE REFERÊNCIA E ATENDIMENTO À MULHER
- CRAM EM AÇAILÂNDIA (MA)

Léia de Oliveira Ribeiro e Betania Oliveira Barroso

Capítulo 7

POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: O PROJETO MULHER MARAVILHA DO 123
CENTRO DE DEFESA DA VIDA E DOS DIREITOS HUMANOS CARMEN BASCARÁN

Yoná Luma Campos Ferreira e Betania Oliveira Barroso

Capítulo 8

AUTONOMIA FEMININA: A EXPERIÊNCIA DE PIQUIÁ DE BAIXO DIANTE DOS 142
IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS PELA CADEIA DA MINERAÇÃO EM AÇAILÂNDIA

– MA

Jordânia da Conceição Silva e Betania Oliveira Barroso

AUTORES 166



Parte

1



EDUCAÇÃO POPULAR E CONSTITUIÇÃO HUMANA



Capítulo

1



**A EDUCAÇÃO POPULAR: ENSINO, PRODUÇÕES DIDÁTICAS E
PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS**



A EDUCAÇÃO POPULAR: ENSINO, PRODUÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS



Betania Oliveira Barroso



César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Introdução

Tendo em vista a temática Educação Popular –Ensino, produções didáticas e pedagógicas em e Práticas educativas, o presente capítulo busca apresentar a importância dos materiais didático - pedagógico produzidos pelos orientandos de mestrado (atuais



egressos), no período de 2019 a 2025, que em parte também, são docentes da Rede Pública de Ensino de Imperatriz, e que se formaram no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, na ocasião, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, campus Imperatriz. Considerando também, os registros de luta e resistência nos espaços de suas pesquisas.

Para tanto, buscamos nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1967, 1987, 1996) sobre a Educação Popular, Arroyo (2004, 2014), Caldarte (2004), assim como, nas produções das pesquisas de mestrado e dos produtos destas pesquisas, tais quais: Freitas (2021), Lira (2021), Figueiredo (2021), Mendes Júnior (2022), Ribeiro (2023), Ferreira (2025), Silva (2025) que colaboram com a temática proposta, a fim de construir a identidade textual deste produto.

A metodologia adota para esta reflexão encontra-se ancorada na perspectiva qualitativa de investigação (Demo, 1998, 2012), tendo em vista que o objetivo foi o de organizar o material didático – pedagógico produzidos pelos orientandos (atuais egressos), que atuam na da Rede Pública de Ensino de Imperatriz, bem como, os que trabalham em Comunidades e Entidades de luta e resistência, compreendendo a importância desse material para os espaços de trabalho e de vida desses profissionais, dando relevância aos aspectos dialógicos das relações estabelecidas no contexto histórico e cultural das experiências de cada trabalho realizado.

Nessa perspectiva, Demo (1998, p. 8), ao refletir sobre a qualidade da pesquisa, assevera que: “Por ser atributo humano, qualidade é função precipuamente da educação, já que educação é o caminho crucial da competência histórica”. Ou seja, a pesquisa como princípio educativo “perfaz um dos esteios da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo” (Ibidem, 2012, p. 35) com base, também em fatos históricos.

Além disso, acrescenta Gamboa (2008, p. 41): “o sujeito e o objeto do conhecimento



não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação”, pois compreende que no processo investigativo nas pesquisas em educação, tanto o pesquisador quanto os participantes são sujeitos da pesquisa. Ambos fazem parte da relação dialógica da mesma realidade investigada, como também compreende Freire (1967) ao construir a metodologia dos círculos de cultura, a partir da relação dialógica, em que se encontra presente nas pesquisas apresentadas.

Portanto, a pesquisa qualitativa na educação, tanto os participantes, quanto o investigador são sujeitos implicados na pesquisa, construtores do diálogo e da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo, pois a pesquisa tem em vista a aprendizagem e o desenvolvimento tanto do pesquisador, quanto dos participantes como sujeitos. Diante dessa compreensão sobre a qualidade da pesquisa qualitativa é importante identificar os sujeitos da pesquisa, bem como o traçado do procedimento, que nesse caso foi a escolha de sete (7) produtos didáticos pedagógicos das Dissertações produzidas nos anos de 2019 a 2025 dos orientandos egressos desse período.

Dessa forma, a temática tem sua relevância no que consiste, também, à formação de profissionais professores da Rede Pública de Ensino de Imperatriz/MA, e também de profissionais que atuam em Comunidades e Entidades com práticas educativas transformadoras.

Dialogando com a motivação

O presente tema surgiu por meio da experiência de orientação de docentes da Rede Pública de Ensino de Imperatriz, assim como de profissionais da Educação que vêm fazendo formação no Mestrado em Educação Profissional na UFMA, onde atuamos como docente do Programa.

Diante dessa trajetória, acompanhando as pesquisas e as práticas pedagógicas



dos orientandos/as (egressos), me veio a curiosidade e motivação em organizar em livro as produções dos materiais didáticos e pedagógicos elaborados por eles no processo da pesquisa e apresentado ao final, na defesa do Mestrado. Nessa perspectiva, a intencionalidade foi a de organizar esses Produtos Educativos, e em conjunto compreender as significações sobre as experiências apresentadas pelos escritores (ras) e pesquisadores (ras) as produções didáticas e pedagógicas construídas.

A partir da formação do Mestrado em Educação Profissional, os pesquisadores apresentaram produtos pedagógicos como: Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (formato de e-book); Cartilhas Pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos (formato de e-book); Guia Pedagógico para Educação Popular e Direitos Humanos para educadores de assentamento da Reforma Agrária (formato de e-book); Cartilha pedagógica sobre a Mística e Educação Popular (formato de e-book) ; Fanzine Educativo sobre a violência contra a mulher; Dentre outras produções pedagógicas que estes profissionais produziram ao longo do processo de formação do Mestrado.

Entretanto, é importante esclarecer que estas produções são frutos de atuações práticas e de resistências em escolas urbanas, escolas do campo, de assentamentos, mas também de territórios, acampamentos, e entidades como: o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán e Associação de Mulheres de Pequiá de Baixo em Açailândia/MA.

Assim, temos um perfil de produtos pedagógicos que surgiram a partir da Educação Básica, igualmente, de Movimentos sociais e de resistência por meio das práticas educativas e transformadoras desses profissionais que nos promove reflexões e ações críticas, com seus trabalhos de pesquisa e produções pedagógicas sobre a realidade pesquisada.



Dialogando com as temáticas dos Produtos de Mestrado dos anos de 2019 a 2025

A partir da temática abordada, buscamos fazer uma relação dialógica com autores dos Produtos didáticos e pedagógicos das pesquisas realizadas nos anos de 2019 a 2025, bem como com autores do campo da Educação como Paulo Freire (1967, 1987, 1996), Arroyo (2004, 2014), Caldart (2004), dentre outros autores que colaboram para a compreensão do assunto.

Tendo em vista, a práxis pedagógica dos profissionais, referidos no presente texto e suas dinâmicas de trabalhos, do mesmo modo, da dimensão da formação continuada, compreendendo que o caráter constitutivo desse processo é complexo e necessita de reflexões e debates constantes, uma vez que o exercício da docência adentra em espaços diversos, além das escolas urbanas, também as escolas do campo, as escolas de educação popular em comunidades, associações, bem como, de acampamentos e assentamentos, dentre outros espaços educativos.

Diante disso, o profissional comprometido com ações de transformação educativa, cotidianamente é colocado em desafio na prática pedagógica, a qual exige conhecimento, métodos e técnicas que colaborem para o desenvolvimento de seu trabalho de forma qualitativa e com autonomia.

Nessa perspectiva, refletimos sobre o pensamento de Paulo Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*, quando o autor coloca as exigências do ensinar, o que implica na concepção de que o profissional esteja buscando uma rigorosidade sistemática em sua práxis pedagógica e com o compromisso do exercício do pensamento crítico.

Assim, o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente, porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por



isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (Freire, 1996). Nesses termos, a pesquisa de Freitas (2021) aponta para a construção de uma conscientização e autonomia nas práticas emancipatórias dos sujeitos da comunidade pesquisada (Comunidade viva Deus), a partir das práticas educativas desenvolvidas com os participantes.

Ao refletir sobre a questão do ensino, em que este tenha um movimento transgressor/transformador, torna-se necessário dialogar com autores que consideram a educação como ferramenta de resistência e libertação, pois, como exemplo da aprendizagem da leitura e da escrita concebidas pela significação da leitura de mundo (Freire, 1996), significa o desenvolvimento de um processo revolucionário em cada sujeito, que vivencia em cada micro espaço de trabalho educativo.

Desse modo, a leitura de mundo como um processo revolucionário do ser humano, a qual Freire considera, apresenta-se na pesquisa de Lira (2021) quando compreende a dimensão da dialogicidade e constituição histórica e cultural do professor, onde o professor educador deve ser um sujeito, capaz de mediar o conhecimento científico e o saber popular de forma crítica, horizontalizada e engajada.

Entretanto, como diz Miguel Arroyo (2014), há a necessidade de compreendermos os outros sujeitos, portanto, outras pedagogias, tendo em vista que a Pedagogia curricular dominante, não tem atendido a realidade da diversidade da educação humana em suas diferenças culturais, como os povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, comunidades ribeirinhas, povos do campo, bem como o trabalho educativo com Entidades e Comunidades de práticas educativas e de resistências. Nesse sentido, para um aprendizado de resistência com os coletivos populares, segundo Arroyo, é necessário:



Mostrar em rituais e símbolos a força pedagógica da terra, do trabalho, dos processos de produção da vida. Pedagogia da terra, do trabalho, da vida produtiva. Apenas destacar o caráter didático desses rituais e símbolos não dá conta de suas virtualidades formadoras. São mais do que didáticas. A sua força está em fazer presente a sua força pedagógica do real: terra, trabalho, esforço humano, coletivo, por transformar a terra, produzir a vida construindo valores, culturais, identidades. Humanizando. (Arroyo, 2014, p. 85).

Corroborando com o pensamento de Arroyo, a pesquisa de Mendes Júnior (2022) conclui que a Educação do Campo, quando orientada por princípios humanizadores, pode tornar-se espaço de produção de conhecimento e de construção da cidadania. O fortalecimento de práticas como os círculos de cultura é essencial para consolidar uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a dignidade humana.

Nessa mirada, refletir sobre as práticas educativas em Entidades educativas urbanas, igualmente, comunidades tradicionais, requer compreender os sujeitos desses espaços e territórios, requer conviver, experienciar seus cotidianos e rituais de vida, revisitando suas memórias, ou seja, é buscar na gaveta dos guardados a descoberta dos saberes (Arroyo, 2004). Também, reiteramos que é importante construir em coletivo o desenvolvimento de uma pedagogia que esteja pautada em seus valores, culturas, identidades, hábitos, formas de trabalhos, ao mesmo tempo, encontrar a essência do bem viver das comunidades tradicionais e de resistência, para que uma outra forma de ensinar se constitua, tendo em vista a transformação e libertação das ideologias educativas impostas pelas classes dominantes.

Quanto a pesquisa de Figueiredo (2021) sobre os Saberes e tradicionalidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu, aponta como um dos resultados que os conhecimentos tradicionais, os quais são passados de geração em geração nas comunidades são alicerçados pelos modos de “fazer”, “criar”, “contar” e “viver”, pois esses saberes estão intrinsecamente ligados à ancestralidade, fazendo parte da rotina diária das mulheres, de forma muito natural. Portanto, para uma aprendizagem transformadora não depende de uma



imposição de conhecimentos, mas de identificações próprias da realidade e de experiências partilhadas.

Segundo Caldart uma educação para transformação:

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria: que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (...) (Caldart, 2004, p. 156).

Também, diante dessa ponderação, a pesquisa de Ribeiro (2023) pontua a importância das recordações e repensar a renovação da vida, o recomeçar, o poder de olhar para dentro de si como processo de autoestima e amor próprio, ressignificando os processos da vida, bem como o empoderamento e a liberdade de existir. Nesse sentido, historicamente, a proposta de educação libertadora de Paulo Freire (1921-1997) vem contribuindo para processos de conscientização, autonomia e emancipação humana, tendo marcado todo o pensamento progressista de nossa época. Nesses termos, a pesquisa de Ferreira (2025) sobre a temática “Por uma pedagogia feminista: o projeto mulher maravilha do centro de defesa da vida e dos direitos humanos Carmen Bascará, foi possível perceber que por meio de uma Pedagogia Feminista libertadora, se constrói um processo de formação de sujeitas e sujeitos como seres independentes e também transformadores de suas realidades.

Também para a pesquisa de Silva (2025), sobre a temática - Autonomia feminina: a experiência de Piquiá de Baixo diante dos impactos socioambientais pela cadeia da mineração em Açailândia – MA, foi possível confirmar a centralidade do protagonismo feminino na construção de caminhos de resistência e de autonomia diante de um sistema que tenta silenciar e apagar vidas em nome do lucro e da expansão do capital. Pois, como diz Arroyo (2014, p. 73), “a chegada compressora das formas de produção capitalista, da monocultura, do agronegócio que invadem, destroem a forma de produção material dos agricultores” das comunidades, bem como, de suas produções artesanais e de suas características de



produções em coletividades e associações.

Assim, é premente afirmar que a educação pode, ou não, contribuir para a reprodução e manutenção desse sistema. Entretanto, é necessária que trabalhem sob a égide de uma proposta emancipadora de educação, na perspectiva da Educação Popular transformadora. Ou seja, uma proposta contra hegemônica, colaboradora na formação de uma conscientização e autonomia, gestadas na construção de práticas educativas de resistência, frente ao modo de produção capitalista, que restringe todos os potenciais emancipatórios os quais a Educação, em sua totalidade, pode despertar e subverter essa ordem.

Referências

ARROYO, Miguel, G. *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel, G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

CALDART, Roseli, S. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In. ARROYO, Miguel, G. CALDART, Roseli, S. MOLINA, Mônica, C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

DEMO, Pedro. *Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo*. *Rev. latino-am.enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 6, p. 89-104, abril, 1998.

_____. Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 7^o ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 1º ed. Chapecó: Argos, 2008.

_____. S. S., *Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos*. *Contrapontos* - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003. (www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586) (acessado em dezembro 2013).



Capítulo

2

**EXPERIÊNCIAS DE LUTA EM EDUCAÇÃO POPULAR E
EMANCIPAÇÃO HUMANA NA COMUNIDADE VIVA DEUS**



EXPERIÊNCIAS DE LUTA EM EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA NA COMUNIDADE VIVA DEUS



Jullyana Cristhina Almeida de Freitas



Betania Oliveira Barroso



Introdução

A Comunidade Viva Deus se trata de um espaço que abriga os acampados da desapropriação da fazenda El Dourado e está situada na Estrada do Arroz (atual Estrada Padre Josimo), em Imperatriz/MA. Os sujeitos acampados organizam-se por meio de uma Associação de Agricultores e Agricultoras Rurais, objetivando a regularização do território por meio de sua organização popular. Atualmente, a comunidade, para resistir e sobreviver no espaço ocupado utiliza-se da Agricultura Familiar como uma estratégia de resistência, conforme a figura 01.

Figura 01 - Espaço da comunidade Viva Deus



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

As famílias foram direcionadas por meio do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Imperatriz (STTR – Imperatriz), que vinham da Fazenda Tramontina, em São Pedro da Água Branca/MA, pois lá não havia espaço o suficiente para alocar a todos e todas. Para dar suporte à luta, foi criada a Associação dos Pequenos Produtores e Produtoras Rurais da Estrada do Arroz, que hoje é denominada Associação de Agricultores e Agricultoras Rurais da Comunidade Viva Deus.

Dessa forma, a comunidade buscou a Universidade Federal do Maranhão e



apresentou sua demanda por educação, tendo em vista o quadro social e de analfabetismo existente. Foi iniciado, então, o processo formativo, tendo ocorrido a partir do universo da tríade constituída pelo ensino, pesquisa e extensão, por meio do GEPEEP – Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, que atua na comunidade desde 2015 e partiu da leitura e estudo das obras de Paulo Freire. O GEPEEP, por sua vez, desenvolveu um projeto de extensão denominado “A formação de alfabetizadores (as) da educação de jovens e adultos da zona rural de Imperatriz/MA: “Projeto Escola Comunidade Viva Deus”, estruturado em duas frentes de atuação: o grupo dos alfabetizados com a formação política e outro de não alfabetizados, que é integrado ao processo de alfabetização. Entendemos que a alfabetização não está dissociada da dimensão política, ao passo em que esta última está voltada para processos de letramento (Figura 02).

Figura 02 - Letramento



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

O grupo de formação política discute diversas questões sugeridas pela obra freiriana, como por exemplo, a Educação como Prática de Liberdade, que gira em torno de questões como, o capital, a educação, a economia, a natureza, meio ambiente e diversas



outras questões. Tais discussões são feitas de modo que priorize o método de Educação/ Alfabetização de Jovens e Adultos, pois ela é sistematizada para dar significação ao letramento do outro grupo, ou seja, todo o material didático utilizado na alfabetização torna-se discussão. É por meio dessa discussão inscrita no processo de formação política, e em coletivo, que a comunidade vai superando as situações-problema desafios vivenciadas. Com base nesse objetivo de superação, a educação não pode estar dissociada do contexto onde ela ocorre.

Definição e dinâmica de funcionamento do círculo de cultura

Tendo apresentado como a Educação Popular foi desenvolvida na comunidade, cabe mencionar o principal instrumento metodológico utilizado e responsável na construção dos resultados. Por sua gênese, bem como por suas próprias condições de existência, o círculo de cultura não possui apenas a alfabetização como principal objetivo, mas sim ampliar os horizontes de quem participa, a partir das próprias vivências, bem como socializar experiências e contribuir para que os/as trabalhadores/as superem a condição de opressão a qual estão submetidos/as:

Tais elementos teóricos são problematizados no círculo de cultura, de modo que cada sujeito desse processo possa se ver representado nessas leituras, em busca de uma visão mais ampliada acerca da realidade. Desse processo, os temas geradores emergem e a teorização sobre o trabalho profissional permite descobrir as contradições internas desse trabalho, ir além da aparência dos fatos até alcançar seus aspectos essenciais, passando do conhecimento empírico ao conhecimento teórico. Assim, o cotidiano vai sendo lido dentro de um conjunto da totalidade social, fazendo um movimento complementar à ação-reflexão-ação, que sai da particularidade para a generalidade; do específico para o global; do micro para o macro. Esse processo de confrontar nossos conhecimentos com outros conhecimentos contribui para a reflexão e reinterpretações da teoria, possibilitando-nos ampliar nossa visão de mundo e nosso trabalho profissional. (Kosokawa; Pini; Loureiro; Santos; Abreu, 2020, p. 69).



A ampliação da visão de mundo de cada participante, constitui-se como um dos fatores mais fundamentais do círculo de cultura, tendo em vista a troca de experiências onde todas/os podem aprender juntas/os e criar estratégias coletivas de superação das situações problemas- vivenciadas. Para Freire (1989) é uma prática na qual instituímos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação da mesma, decorrente do esclarecimento das situações (Figura 03).

Figura 03 - Círculo de cultura



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Na Comunidade Viva Deus, o círculo de cultura é desenvolvido como um instrumento para a superação das questões que impedem a conquista da terra, o grande objetivo da comunidade. Ele está presente no processo formativo, nas assembleias da associação, nas discussões cotidianas comunitárias, bem como na forma que a comunidade organiza as próprias questões. Na comunidade, o círculo de cultura permite “que todos procurem pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum, captada no próprio meio onde vai ser executada a ação pedagógica e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta (Dantas e Linhares, 2014, p. 75). Ou seja, o que é vivenciado no próprio meio se torna base da discussão. A realidade concreta da comunidade apresenta um cenário em



que é necessário que haja resistência para a luta e, principalmente permanecer no território, haja vista que as condições básicas de sobre vivência (políticas públicas) lhes são negadas sob o argumento de que nada se pode fazer numa terra que não possui titulação de posse. Tais questões emergentes são socializadas no círculo para que haja encaminhamentos de superação. Nesse sentido, os laços de solidariedade são fortalecidos na medida em que as situações-problema-desafios são superadas em coletivo. (Figura 04).

Figura 04 - Círculo de cultura



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

O ato de plantar enquanto significação do esperar freiriano para a conquista da terra: produção do texto coletivo

Por meio das discussões do círculo de cultura (imagens 03 e 04) foi percebido que uma das maiores necessidades é que necessitam plantar para avançar na fixação do território, bem como para contribuir para a permanência na terra. Antecedendo o processo de formação política, havia um receio generalizado de que se plantassem, seriam expulsos da terra. No entanto, foi uma concepção trabalhada no processo formativo e a comunidade se conscientizou da necessidade de produzirem a própria existência/sobrevivência (Figura



05), rompendo as cercas que o medo havia estabelecido.

Figura 05 - Plantação



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

“Plantar não é crime”! Exclamava a comunidade. Plantar como sendo a palavra mais relevante na discussão, foi escolhida como sendo a palavra geradora e elemento base para o encaminhamento de superação. Nesse sentido, com base no círculo de cultura e também na situação-problema-desafio mais premente colocado pelo grupo, a alfabetização/formação/constituição política do sujeito foi desenvolvida de forma contextualizada, conforme a realidade de vida dos participantes, por meio, também, produção do texto coletivo. Tal produção consiste na elaboração, primeiramente, oral e depois escrita sobre o tema (situação-problema-desafio) levantado:

Plantar para que haja a produção de feijão, macaxeira, batata, mamão, tomate, cebola, chuchu, cheiro verde, milho, banana, amendoim, cana para caldo, cupu, quiabo, pimenta malagueta, alface, pimentão, cenoura, beterraba, jiló, batata-doce, melancia, fava e a cultura, que é o caju. E o fumo que é vendável também. Coco da praia e o maracujá. (Freitas, 2019, p. 53).

Esse foi o texto coletivo levantado pela frente de alfabetização e demonstra quais as culturas mais conhecidas pela comunidade, que mais seriam frutíferas conforme



as características do solo identifica das pelos mesmos, que poderiam ser facilmente comercializadas e que supriria as necessidades alimentares da comunidade. Para além de tais questões, também foi discutida a importância de plantar, bem como de perder o medo: O povo tem vontade de trabalhar, mas a empresa Suzano põe na cabeça do povo que se plantar vão ser expulsos da terra (Figura 06). É importante conscientizar a educação para o plantio. E o povo perde o medo. (Freitas, 2019, p. 53). Desse modo, pudemos observar como a comunidade superou o medo de plantar, mesmo diante das ofensivas e ameaças de expulsão/expropriação. Superar situações- problemas-desafios é um caminho que requer estratégias, a exemplo de plantar, elaboradas intencionalmente para que a comunidade alcance o objetivo do assentamento, na medida em que a conquista do território é a principal condição para se ter uma vida digna.

Figura 06 - Produção Familiar



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Experiências de luta dos enfrentamentos da Comunidade Viva Deus

Nos últimos anos, as Comunidades Tradicionais, bem como a Comunidade Viva Deus, passaram a se articular com outros grupos comunitários que tem reunido indígenas,



quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, pescadores, dentre outros coletivos (Figura 07), acompanhando o movimento de luta de outros espaços, construindo o processo de emancipação humana. Tais articulações têm ocorrido em redes e demanda a consciência, por parte das comunidades, que é preciso se mobilizar junto às demais.

Figura 07 - Coletivo



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Essas articulações tomam forma em eventos que objetivam a socialização de experiências que reúne todos esses povos, como por exemplo, o Encontro da Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão, que atua na busca do Bem Viver para todos e todas (Figura 08). Atua, ainda, contra o agronegócio da soja, cana-de-açúcar, eucalipto; contra os projetos de geração de energia à custa da destruição de modos de vida; contraprojetos governamentais, que também existe no Piauí e na Bahia e a Articulação Camponesa de Luta pela Terra e Defesa dos Territórios, dentre outras. Trata-se de um movimento político de articulação e engajamento das comunidades em processos autônomos, e, juntas, vão construindo caminhos de superação para os problemas vivenciados, causados pelo modo de produção hegemônico e excludente.



Figura 08 - Encontro da Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

A Comunidade Viva Deus, então, vai caminhando junto às lutas mais consolidadas, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas. A comunidade, em seu espaço de autonomia, constrói maneiras de viver – social, econômica, política e culturalmente – que dependem do território em que estão e de como se relacionam com ele e com seu entorno. Nesse sentido, o que leva a Comunidade Viva Deus a se articular, decorre da situação-problema-desafio de permanecer e resistir no território ocupado, pois estão lá há mais de 17 anos. São pessoas, em sua maioria, idosas. Além disso, a comunidade, ainda não é autossustentável. A produção de elementos agrícolas desenvolveu-se com mais determinação e intensidade após o incentivo e colaboração do “Projeto Escola Comunidade Viva Deus” com o GEPEEEP/UFMA.



Ressignificação das palavras geradoras: significação da emancipação na perspectiva na conscientização e da autonomia

É importante ressaltar que a presença da autonomia nas ações desempenhadas pela comunidade, foi alcançada a partir do trabalho de formação política, por meio da tríade do ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular – GEPEEP. Nesse sentido, a autonomia, por meio da conscientização, contribui para identificarmos e superarmos a desumanização a qual a classe trabalhadora está submetida, a partir do próprio trabalho na perspectiva ontológica e histórica. Quanto à autonomia, Freire (1996) assegura:

A pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (Freire, 1996, p. 7).

Assim, houve um processo de conscientização e de autonomia decorrentes de todo um caminho percorrido desde o início do desenvolvimento do projeto na comunidade, onde, ao chegarmos, não se utilizavam de todo o potencial de luta que tinham, sendo necessário que houvesse um processo formativo para o desenvolvimento de estratégias de resistência, tendo em vista que cultura do silêncio de que nos fala Freire (1981), estava presente:

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. (Freire, 1981, p. 41).

Consideramos, assim, que o movimento de conscientização para autonomia é parte do projeto de emancipação humana da Educação Popular (Figura 09), bem como colabora para o afastamento da consciência opressora que vive na consciência oprimida, para dar espaço para a formação da consciência crítica e emancipada, por meio da unidade



dialética entre subjetividades e objetividades. Ou seja, a luta da comunidade é importante não somente para a conquista do assentamento, mas para o processo de transformação social como um todo. “O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente” (Gadotti, 1998, p. 17). A dimensão contraditória do conflito, então, não pode ser negligenciada.

A Comunidade Viva Deus apresenta um cenário contraditório inscrito na presença da luta de classes, bem como de conflitos decorrentes de e estruturas de poder globais que agem localmente por meio do agronegócio e da monocultura do eucalipto. Assim, o diálogo se insere na dimensão político pedagógica de transformação social, orientada pelo sistema de educação de Paulo Freire (1967, 1970), estando a superação de situações-problemas-desafios no cerne da prática educativa. Nessa perspectiva, o diálogo não é somente uma troca de ideias.

As práticas educativas do processo de formação política da comunidade, então, necessitavam de uma abordagem a altura dos conflitos.

Desse modo, é necessário aproximarmos a formação política desenvolvida na comunidade por meio do sistema freiriano de educação em sua dimensão dialética, para que não negligenciemos questões que, mesmo conflituosas e conflitantes, são constitutivas do movimento histórico e dialético de funcionamento da dinâmica da comunidade, pois “a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (Gadotti, 1998, p. 19, apud Schmied-Kowarzik, 1983, p. 70).



Figura 09 - Educação Popular



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Na perspectiva da presença da autonomia, também houve fortalecimento das relações de pertencimento com o território, que já era sagrado para a comunidade, construído a partir do encaminhamento de superação da situação-problema-desafio expressa no ato de plantar. É plantando que a comunidade tem esperança de dias melhores, se fixam no território, dialogam sobre a produção, garantem a subsistência, compartilham a produção alimentar entre as/os companheiras/os.

Palavras e expressões geradoras

“O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente” (Gadotti, 1998, p. 17). A dimensão contraditória do conflito, então, não pode ser negligência da. A Comunidade Viva Deus apresenta um cenário contraditório inscrito na presença da luta de classes, bem como de conflitos decorrentes de e estruturas de poder globais que agem localmente por meio do agronegócio e da monocultura do eucalipto.

Assim, o diálogo se insere na dimensão político pedagógica de transformação social, orientado pelo sistema de educação de Paulo Freire (1967, 1970), estando a superação de



situações-problema-desafios no cerne da prática educativa. Nessa perspectiva, o diálogo não é somente uma troca de ideias. As práticas educativas do processo de formação política da comunidade, então, necessitavam de uma abordagem a altura dos conflitos.

Desse modo, é necessário aproximarmos a formação política desenvolvida na comunidade por meio do sistema freiriano de educação em sua dimensão dialética, para que não negligenciemos questões que, mesmo conflituosas e conflitantes, são constitutivas do movimento histórico e dialético de funcionamento da dinâmica da comunidade, pois “a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (Gadotti, 1998, p. 19, apud Schmied-Kowarzik, 1983, p. 70). Na perspectiva da presença da autonomia, também houve fortalecimento das relações de pertencimento com o território, que já era sagrado para a comunidade, construído a partir do encaminhamento de superação da situação-problema- desafio expressa no ato de plantar. É plantando que a comunidade tem esperança de dias melhores, se fixam no território, dialogam sobre a produção, garantem a subsistência, compartilham a produção alimentar entre as/os companheiras/os.

Figura 10 - Comunidade, crianças e lazer.



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).



Desse modo, se sentir pertencente à terra em que ocupa, é essencial para a valorização da mesma enquanto a dimensão que nos permite pensar a existência humana em suas mais diversas esferas. Nesse sentido, bem-viver, ao invés de apenas sobreviver, é fundamental. O pertencimento, então, sempre se fez presente no modo da comunidade se relacionar com a terra, num espaço em que a conquista da terra se torna fundamental para a produção da vida, conforme ilustra a figura 10.

No entanto, é premente afirmar que o fortalecimento do pertencimento foi alcançado por meio do processo de formação e participação política da comunidade (Imagens 10 e 11), e diz respeito a uma proposta contra hegemônica, colaboradora na formação de conscientização e autonomia, gestadas na construção de práticas pedagógicas de resistência, frente ao modo de produção capitalista, que restringe todos os potenciais emancipatórios os quais a Educação, em sua totalidade, pode despertar.

Figura 11 - Festa na comunidade



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Nesse aspecto, é importante frisar que lutar pela reforma agrária é fundamental na sociedade em que vivemos, pois, o campo é o ponto de partida para pensarmos a existência



social em suas múltiplas dimensões. Desse modo, as práticas vivenciadas na Educação Popular e do campo, enquanto um espaço que compreende a multidimensionalidade dos fenômenos sociais transcende a luta pela terra e a reforma agrária, pois compreende a ocupação de outros espaços, como por exemplo, espaços institucionais, para que a participação popular seja assegurada. Tal ocupação, em sua dimensão praxica, diz respeito a processos construídos pelos sujeitos que, em coletivo, manifestam socialmente suas reivindicações e pautas, face ao contexto de opressão em que vivem, praticados pelo grande capital.

Assim, trata-se de um fazer educativo, ilustrado na figura 14, que opera a partir das práticas sociais dos sujeitos em movimento e tem esses elementos como base para a formação, sendo este, um fazer necessário em todas as lutas e práticas que pressupõem 20 processos de ensino e aprendizagem, assim como também é necessário no compromisso com a Emancipação Humana. É nessa direção, da Emancipação Humana, que a Comunidade Viva Deus caminha. O esperar, em Freire (1997), é o que mantém e sustenta a luta e a resistência no território, pois os sujeitos, de fato, trabalham por dias melhores. Fazem por onde, e não simplesmente esperam ser assentados.

O meio que a comunidade tem encontrado para superar as situações-problema-desafios tem sido plantar, resistir e lutar. O enfrentamento, nesse sentido, só pode ocorrer por meio de uma educação emancipada, fundada nos princípios da conscientização e da autonomia, bem como uma prática pedagógica que atue para além da dominação ideológica que atinge o contexto educacional dos seres humanos, mesmo estando dentro dele. Numa perspectiva dialética, o sujeito deve ser educado para lidar com a realidade concreta, a partir das contradições do sistema capitalista de produção.



Figura 13 - O fazer educativo



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Considerações Finais: A importância da palavra geradora na superação de situações-problema- desafios

A conscientização, a autonomia, bem como práticas emancipatórias, está presente na comunidade, na fala dos sujeitos, bem como nas práticas educativas desenvolvidas (Figura 15). O esperar de Freire (1997), nesse sentido, também está presente nesse movimento de constituição, sendo ele a vida acontecendo, é a filosofia pano de fundo para a luta e para a resistência. Sem esperar, a comunidade não consegue continuar trilhando o caminho. Isso, inclusive, fica claro, na voz dos sujeitos e as palavras que acompanham as reflexões.



Figura 14 - Finalização do curso de alfabetização



Fonte: Acervo GEPEEI (2019).

Assim, as oficinas, os círculos de cultura, as festas como momentos de socialização, as manifestações e ocupações de espaços de poder para além do território da comunidade, os cursos de formação, bem como o exercício da plantação como superação das situações problemas-desafio, em muito colaboraram para a formação da conscientização e da autonomia. Estes, fundamentais da construção de caminhos para a Emancipação Humana. Os sujeitos da comunidade, então, vão se constituindo como um coletivo que aponta outras saídas e outras alternativas para a humanidade.

A definição da palavra geradora plantar, dessa forma, que representa a palavra mais recorrente do círculo de cultura, se torna fundamental na construção dos elementos necessários para a constituição da Emancipação Humana, a exemplo da autonomia. Superar situações- problema-desafios, então, por meio do ato de plantar, permitiu que a comunidade alcançasse níveis de autonomia e conscientização nunca alcançados, haja vista que é “plantando na esperança de sair a terra”, que a comunidade retira forças para lutar.



Referências

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 73-80.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p.73-80.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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. Paz e terra, 1997.

FREITAS, Jullyana Cristhina Almeida de. O caminho se faz caminhando: A constituição de uma consciência humana na educação popular da Comunidade Viva Deus. 2019. 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2019.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis, 2.^a ed., São Paulo, Cortez, 1998.

KOSOKAWA, Wagner; PINI, Francisca Rodrigues; LOUREIRO, [Nome Completo]; SANTOS, Eloisa Gabriel dos; ABREU, Janaina M. Educação popular como práxis política educativa: um projeto em disputa. Revista Unifreire, [S. l.], ano 8, ed. 8, Edição Especial I - Centenário Paulo Freire, 2020.

SANTOS, Eloisa Gabriel dos. ABREU, Janaina M. Educação popular como práxis política educativa: um projeto em disputa. ano 8 | edição 8. Edição Especial I - Centenário Paulo Freire Revista Unifreire, 2020.



Capítulo

3



**EDUCAÇÃO POPULAR: MISTICA POPULAR, DIALOGICIDADE
E CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROFESSOR-
EDUCADOR NA LUTA PELA TERRA**



**EDUCAÇÃO POPULAR: MISTICA POPULAR, DIALOGICIDADE E
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROFESSOR- EDUCADOR
NA LUTA PELA TERRA**



Marcos Moreira Lira



Betania Oliveira Barroso





Rosária Helena Ruiz Nakashima

Introdução

O presente texto é uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica no contexto dos movimentos sociais e sua repercussão na constituição do educador. A base empírica deste estudo reside na pesquisa-ação desenvolvida junto à Comunidade Viva Deus, em colaboração com o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) (Lira, 2021), cujo produto de sistematização é a Cartilha: Místicas Populares no Fortalecimento de Luta pela Terra (Lira, 2021). Este material pedagógico não é apenas um guia de orientação, mas a objetificação de uma práxis coletiva, tornando-se o cerne da análise aqui proposta.

A relevância deste trabalho se estabelece na intersecção de três campos fundamentais: a Educação Popular, a Teoria Histórico-Cultural e as Narrativas (Auto) biográficas. Na Educação Popular, a Mística emerge como um fenômeno que exige ser desvelado em sua complexidade política, superando a visão ingênua de mero adorno cultural. Seu estudo, portanto, contribui para a consolidação de uma pedagogia que parte do concreto para o consciente, buscando a superação das situações-limite (Freire, 1967) impostas pela opressão histórica.



O objetivo central desta pesquisa é ambicioso e se desdobra em dois eixos interdependentes. Primeiramente, buscamos analisar e aprofundar o processo metodológico de construção e a significação da Mística Popular, defendendo-a como um instrumento de práxis política que promove a autonomia e a emancipação dos sujeitos, através da categorização e análise detalhada dos seus instrumentos de coesão e formação (conforme explorado na Seção 4).

Para tal, o referencial teórico é ancorado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1980, 1996), em diálogo fecundo com a perspectiva Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky (2001). Em segundo lugar, o texto se debruça sobre a dimensão da autoformação (Nóvoa, 1992), examinando como a experiência de pesquisa-ação — que exigiu o engajamento na luta e na resistência — transformou a ontogênese do autor e solidificou sua identidade enquanto professor educador popular (Lira, 2021).

A perspectiva teórico-metodológica que baliza esta reflexão é a da práxis libertadora, compreendendo a Mística como um potente mediador cultural que articula o saber popular ao conhecimento sistematizado. O percurso metodológico incluiu o uso de instrumentos próprios da Educação Popular, como o Círculo de Cultura e a Escuta Elaborante, que transformaram a pesquisa em um ato de cocriação de saberes, conforme detalhado na cartilha (Lira, 2021). Assume-se que a Mística é a materialização da dialética do concreto (Kosik, 2002), onde a reflexão crítica da realidade conduz à uma ação consciente e transformadora.

A estrutura do presente texto está organizada em seis seções. Após esta introdução, a segunda seção estabelece a fundamentação teórica. A terceira seção detalha a metodologia de pesquisa-ação e o ciclo da Mística. A quarta seção (o núcleo empírico do trabalho) descreve e analisa os instrumentos e as categorias da Mística (Acolhimento e Formação), demonstrando sua concretude política. A quinta, de natureza (auto)biográfica, discute a contribuição da experiência para a formação identitária do educador. Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais, retomando os objetivos e sintetizando a



potência política e pedagógica da Mística Popular.

Diálogo entre a pedagogia da práxis e a constituição humana

A construção de um saber que seja, de fato, libertador, exige um rompimento radical com o paradigma da educação bancária (Freire, 1980), onde o conhecimento é um mero depósito. A Mística Popular, neste contexto, emerge como um instrumento que não apenas contraria essa lógica, mas materializa a práxis — a unidade indissociável de ação e reflexão (Freire, 1980). A Mística, portanto, é a forma pela qual os sujeitos do campo transformam sua leitura de mundo em um conhecimento engajado e transformador.

A Mística Popular, no contexto dos movimentos sociais, supera sua dimensão meramente simbólica ou litúrgica para se estabelecer como uma estratégia política (Bogo, 2008). Ademar Bogo (2008) esclarece que a força da Mística reside em sua dimensão coletiva, sendo capaz de gerar união, formação, educação e conscientização (Lira, 2021). O fenômeno se manifesta no enfrentamento das opressões estruturais e se torna um espaço de resistência que, ao evocar a memória e a história de luta, alimenta a esperança e a persistência na busca pela conquista e fixação da terra (Lira, 2021). A Mística é, em sua essência, o próprio modo de se organizar e de viver em resistência dos sujeitos (Lira, 2021).

A Constituição Histórico-Cultural do Sujeito e a Significação

A práxis da Mística é inseparável de seu alicerce ético-político, que repousa sobre a Dialogicidade e a Amorosidade freirianas. A Dialogicidade é a essência da teoria da ação de Paulo Freire (1967), sendo a condição sine qua non para que a educação popular seja autêntica. É no diálogo horizontal que os sujeitos desvelam e problematizam suas situações-limite, ou seja, os obstáculos concretos que restringem sua liberdade e humanização. O



educador popular, ao praticar a dialogicidade, recusa-se a falar para os oprimidos, optando por falar com eles, articulando a denúncia da injustiça com o anúncio de um novo mundo (Freire, 1980). A Mística, ao ser construída no Círculo de Cultura, é o espaço onde essa dialogicidade se manifesta plenamente.

A Amorosidade (Freire, 1996) complementa a Dialogicidade, implicando uma postura política de humildade, coragem e reconhecimento do outro como sujeito autônomo. No contexto da luta pela terra, a Amorosidade se traduz em solidariedade e na capacidade de construir uma teia de afetividade que sustenta a resistência coletiva. Sem a Amorosidade, o diálogo se torna mero verbalismo, e a Mística se esvazia de seu potencial transformador (Lira, 2021).

Mística como Estratégia Política e Resistência

Para que a prática da Mística vá além do engajamento emocional e atinja a consciência crítica, é necessário o aporte da perspectiva Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky (2001). Vygotsky postula que as funções psicológicas superiores (o pensamento consciente, a memória

voluntária) não se desenvolvem isoladamente, mas são mediadas pela interação social, pela linguagem e, crucialmente, pelos instrumentos e signos culturais (Vygotsky, 2001). A constituição humana é, portanto, um processo ontogenético complexo, moldado pela história e cultura (Reis, 2011; Barroso, 2015).

Nesta perspectiva, a Mística atua como um poderoso mediador cultural (Vygotsky, 2001). Ela não surge do nada, mas a partir do acervo cultural, das narrativas e das memórias de luta dos participantes, transformando a vivência em conhecimento objetivo (Barroso, 2015). A significação da Mística ocorre quando o sujeito, através da ação concreta (criação de um texto, um símbolo, um ritual), exterioriza sua subjetividade, objetivando-a (Lira, 2021).



Esse produto é a materialização da dialética do concreto (Kosik, 2002), transformando o sentimento difuso em uma estratégia consciente e compartilhada. A Mística, ao se tornar um objeto de reflexão e um produto da ação, garante que o conhecimento se integre à consciência, promovendo a autonomia dos sujeitos para a modificarem na própria realidade.

O círculo da mística e a sistematização da cartilha pedagógica

A pesquisa que fundamenta esta análise não poderia se restringir a métodos tradicionais de coleta de dados, optando-se pela pesquisa-ação (Thiollent, 2011), uma metodologia intrinsecamente alinhada à Educação Popular. A pesquisa-ação exige que o pesquisador não apenas colete dados, mas se envolva ativamente na realidade investigada, buscando transformar a situação social juntamente com os sujeitos (Freire, 1980). O lócus da pesquisa foi a Comunidade Viva Deus, em colaboração estreita com o MIQCB, onde a prática da Mística era inerente à organização do movimento (Lira, 2021).

O resultado desse processo de cocriação foi a sistematização detalhada na Cartilha (Lira, 2021), que, ao contrário de ser um manual rígido, delineia um Ciclo Metodológico (Lira, 2021) que confere intencionalidade política à Mística. O ciclo inicia-se e se retroalimenta no Círculo de Cultura, o espaço horizontal e dialógico que, para Freire (1967), é o local ideal para a tomada de consciência da situação social, rompendo com a estrutura hierárquica da sala de aula tradicional.

Círculo da mística, escuta e palavra geradora

O círculo de construção da Mística se desenha como um processo pedagógico que parte do concreto para a abstração, e retorna ao concreto na forma de ação consciente. A primeira e talvez mais crucial ação é a Escuta Elaborante conforme a figura 1 (Lira, 2021).



Essa postura metodológica exige mais do que ouvir: demanda que o mediador se desarme e use a Amorosidade (Freire, 1996) para acolher as narrativas e os significados mais profundos das vivências dos sujeitos.

Figura 1 – Escuta Elaborante na Comunidade Viva Deus



Fonte: GEPEEP, 2019.

Dessa escuta atenta, são extraídas as Situações-Problemas-Desafios (Lira, 2021), que são as dificuldades concretas da comunidade (o medo, a desunião, a falta de água). Essas situações, que Freire (1967) chama de “temas geradores”, servem de ponto de partida para a aprendizagem e a transformação, pois revelam o pensamento autêntico dos sujeitos. A partir das discussões no Círculo de Cultura, onde se opera a Dialogicidade, ocorre a decantação das questões mais urgentes, levando à definição das Palavras Geradoras (Lira, 2021).

As Palavras Geradoras, por serem carregadas de significado existencial e político, possibilitam a codificação e a decodificação da realidade social pelos próprios sujeitos (Freire, 1980). A Mística é, então, a ação (Lira, 2021), o ato concreto (a criação de um texto, um teatro, uma Mandala) que visa transformar a realidade e restaurar a esperança,



garantindo a fusão indissociável entre a teoria (a Palavra) e a prática (a Ação).

A Autoavaliação como Prática Consciente

A Cartilha (Lira, 2021) introduz a necessidade de rigor, mostrando que a Mística, para ser um instrumento político e não mero entretenimento, deve ser sistematizada. Os modelos de Relatoria e de Plano de Construção (Lira, 2021) buscam garantir que a atividade seja objetiva e sempre parta da Situação-Problema conforme a Figura 2. da Ficha de Planejamento e Avaliação.

Figura 2 - Ficha de Planejamento e Avaliação

Nome da Mística: Ex: Corredor do Abraço Local: Debaixo de árvores
Data: 00/00/2021 Horário: 12h:00min
Mediadores: Marcos, Betânia, GEPEEP ou Comunidade Viva Deus.
Mística/Tema: Especificar que tipo de mística. Exemplo: Texto Coletivo, Poesia, Música, Dança, Ciranda, Cantos, Artesanato, Atividades de Integração, Intercambio com outros grupos, ornamentação.
Descrição: Apresentar o tema e definição da mística, contexto social, cultural ou histórico.
Objetivos: Nesse campo é descrito os objetivos da mística proposta. Exemplo: integralização, união, troca de saberes, afetos, alimentos e resolver um problema relacionado a dificuldade de contato entre os sujeitos.
Material necessário: Descrição do que iremos precisar, seja de logística ou material físico como cordas, papel, canetas, palhas, coco babaçu, tinta e etc.
Adesão do Grupo: Descrever se o grupo todo participou ou se houve recusa ou dificuldade de integração.
Resultados: Quais foram as reações dos participantes, sentimentos, desejos, falas e diálogos apresentados.
Pontos Positivos: Quais foram as significações e aprendizagens do grupo, gostaram ou não? Qual foi as ações positivas dos participantes? O grupo interagiu e abriu-se a afetividade? Alguém despertou o perdeu a vergonha de fazer alguma atividade artística? As palavras geradoras finais dos participantes tinha conotação positiva?
Pontos negativos: Quais foram as dificuldades físicas e emocionais? Despertou algum sentimento ruim? Quais foram as palavras geradoras negativas?
O que podemos melhorar: Frente aos desafios da realização e resultados relatados o que pode ser proposto pelo grupo para melhoria da atividade?

Fonte: Lira, 2021.



A maior contribuição metodológica da sistematização é a obrigatoriedade da Autoavaliação (Lira, 2021), que constitui o ápice da práxis. A Ficha de Avaliação da Mística (Lira, 2021) é um instrumento que exige a análise da Adesão, dos Resultados (reações e sentimentos) e dos Pontos Positivos/Negativos. Essa avaliação, que é um processo coletivo e dialógico, permite o desvelamento dos significados singulares e subjetivos (Lira, 2021) que a Mística gerou. É nesse momento que a Mística se torna, de fato, um objeto da consciência, mantendo-se viva e politicamente relevante para o avanço da luta e da conscientização dos oprimidos.

Místicas populares e tradicionais como instrumentos de formação e coesão na luta pela terra

A sistematização da Mística Popular (Lira, 2021) permitiu categorizar e analisar os instrumentos utilizados pelo MIQCB e pela Comunidade Viva Deus, confirmando o seu papel central na coesão e na formação política do grupo. As Místicas foram analisadas em sua dupla função primordial: a de Acolhimento e Integração, e a de Formação e Reflexão.

As Místicas de Acolhimento e Integração são cruciais para a construção da Amorosidade e da solidariedade (Freire, 1996), que se tornam o suporte emocional e político para sustentar a luta. Seu objetivo central é romper o isolamento, a timidez e as barreiras hierárquicas, construindo o vínculo afetivo necessário para o diálogo e a confiança mútua. A Cartilha (Lira, 2021) descreve o uso de diversas técnicas que se tornam mediadores culturais, nesse processo.

Neste contexto, a Teia de Comunicação conforme a Figura 3 emerge como um instrumento concreto que visa demonstrar a interdependência do grupo. Ao jogar um novelo de lã de pessoa para pessoa, o resultado é uma teia que materializa a rede de apoio e a conexão entre os participantes. A análise pós-atividade permite que o grupo compreenda, de



forma objetiva, que a força da teia reside na solidez de cada nó, ou seja, na força individual e na participação coletiva.

Figura 3 – Mística da Teia



Fonte: Lira, 2018.

A teia se estabelece, portanto, como um signo cultural (Vygotsky, 2001) que representa a luta pela terra: se um nó enfraquece, toda a estrutura da resistência é ameaçada. Outro instrumento fundamental é o Corredor do Abraço conforme a figura 4, essencialmente um ato de Amorosidade política que visa o acolhimento incondicional. Sua significação transcende o contato físico, representando o acolhimento da comunidade e a recarga emocional necessária para que o sujeito possa enfrentar as situações-limite.



Figura 4 – Mística do Corredor do Abraço



Fonte: Lira, 2018.

A análise da sua aplicação demonstrou a superação da timidez e o despertar de sentimentos positivos, conforme relatado no processo de autoavaliação (Lira, 2021). Por fim, a Alvorada é utilizada para iniciar os trabalhos no campo ou as jornadas de luta. Essa Mística conecta o sujeito à sua base material e territorial (Haesbaert, 2004), pois, ao evocar a espiritualidade e a ancestralidade, energiza o grupo, transformando a rotina do trabalho e da luta em um ritual consciente de resistência e pertencimento.

Místicas de Formação e Reflexão: Da Ação à Conscientização Crítica

Em contrapartida, as Místicas de Formação e Reflexão se configuram como o espaço privilegiado da Dialogicidade e da objetivação do conhecimento. Elas atuam transformando os Temas Geradores (Situações-Problemas-Desafios) em produtos culturais que podem ser analisados criticamente pelo coletivo.

A Mandala conforme figura 5 é o principal exemplo desse processo, funcionando como um potente mediador cultural (Vygotsky, 2001). Na sua construção coletiva, os participantes utilizam elementos do próprio território (folhas, sementes, artefatos) e signos



(palavras, desenhos) para representar a luta, a organização ou os desafios. A Mandala não possui apenas um valor estético; o ato de produzi-la é uma ação concreta que exige a objetivação do pensamento e a colaboração mútua. A análise do seu resultado — o símbolo final — permite a codificação e decodificação da realidade social pelo grupo (Freire, 1980).

Figura 5 – Construção da Mandala



Fonte: GEPEEP, 2019.

Ao olharem para a Mandala pronta, os sujeitos visualizam o “produto” de seu pensamento coletivo, avançando em sua consciência crítica e na compreensão da dialética entre o trabalho e a luta. Além disso, a Criação de Textos Coletivos e Canções são instrumentos cruciais que visam transformar a palavra falada (Dialogicidade) em palavra escrita e objetivada. Ao criarem um texto ou uma canção sobre a Situação-Problema, os sujeitos externalizam suas vivências e sentimentos, tornando-os objetos de análise e reflexão. A canção, em particular, utiliza a arte como instrumento cultural que memoriza e fortalece o lema da luta, garantindo que o aprendizado se torne parte indissociável da memória afetiva e política do grupo.



O Resultado da Práxis: Significação e Objetivação

Em última análise, as Místicas analisadas funcionam como o mecanismo de objetivação do sentimento (Lira, 2021). A Ficha de Avaliação (Lira, 2021) evidencia que a eficácia da Mística não reside unicamente na sua forma, mas na sua capacidade de gerar resultados subjetivos e objetivos, tais como: “reações, sentimentos, desejos, falas e diálogos apresentados” (Lira, 2021). É nesse processo rigoroso de autoavaliação coletiva que os sujeitos fazem a transição do sentimento difuso e ingênuo para a consciência política, garantindo que a Mística seja sempre um reflexo da dialética do concreto e um propulsor para o próximo ciclo de luta e reflexão.

Narrativas de formação: a ontogênese do professor educador popular e a práxis da mística

A experiência de pesquisa e a consequente sistematização da Mística Popular (Lira, 2021) transcenderam a esfera da produção do conhecimento acadêmico, assumindo-se como um processo de intensa autoformação (Nóvoa, 1992) e de redefinição da minha própria Ontogênese enquanto educador (Lira, 2021; Barroso, 2015). A Ontogênese, que é a formação do indivíduo desde sua base biológica e materialista, torna-se complexa ao ser mediada pela experiência de vida, leitura de mundo e a relação com outros sujeitos no contexto social (Vygotsky, 2001; Reis, 2011).

O engajamento na pesquisa-ação da Mística forçou a ruptura epistemológica e existencial com a postura de neutralidade ou com a prática da educação bancária (Freire, 1980). Fui levado a assumir uma posição de sujeito-na-luta, um mediador que se forma e se transforma na práxis dialógica com os oprimidos. O ato de criar, recriar e decidir, tal como postulado por Freire (1967), não permitiu a imobilidade das sociedades nem das culturas,



nem a minha. Nesse contexto, minha prática e ação humana adquiriram um significado profundamente político, alinhando-se à lógica social de resistência e luta, conforme a teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001).

A Mística Popular, ao se fundamentar na história e na cultura dos movimentos sociais, exigiu que eu confrontasse a minha própria identidade (Hall, 1997). Minha formação, marcada pela origem nordestina, camponesa, gay e pobre (Lira, 2021), encontrou na luta do MIQCB e das Quebradeiras de Coco Babaçu um espelho para a compreensão das opressões estruturais e da necessidade de resistência. Essa conexão profunda com a base material da vida me permitiu apreender o território (Haesbaert, 2004) não apenas como um espaço geográfico a ser dominado, mas como o local onde a vida é constantemente criada, recriada e onde as relações de poder se manifestam mais explicitamente (Lira, 2021). O território, portanto, se revelou o principal palco da práxis.

A experiência junto à comunidade solidificou o entendimento de que a luta pela sobrevivência digna no campo e a luta pela ascensão social no meio acadêmico são faces da mesma dialética, movidas pela busca por autonomia e dignidade. O processo de sistematização da Mística (Lira, 2021) me ensinou que o conhecimento libertador é construído coletivamente. Meu papel, enquanto educador popular, é o de mediador e apoiador de uma rede de apoio familiar, de movimentos sociais e da educação (Lira, 2021), e não o de detentor do saber.

Finalmente, ao levar a Mística ao rigor da sistematização e da autoavaliação (Lira, 2021), a pesquisa operou uma dupla transformação: tornou a prática popular mais consciente e rigorosa e, ao mesmo tempo, qualificou o educador com a humildade da escuta e a consciência da sua posição. O processo de pesquisa se tornou, ele mesmo, um ato de empoderamento que reafirmou o compromisso de lutar para que a educação e a consciência crítica melhorem as condições de vida e promovam a equiparação com a concorrência do mundo do trabalho acadêmico (Lira, 2021). Essa narrativa autobiográfica,



ao ser tornada pública, cumpre o papel político de inscrever a voz do professor educador popular no cânone acadêmico, lutando para que o sujeito de “amor-saber-poder” (Reis, 2011) ocupe e ressignifique os espaços de poder.

Considerações finais

O artigo cumpriu integralmente seus objetivos ao desvendar a Mística Popular como um instrumento poderoso de práxis libertadora (Freire, 1980) e um legítimo mediador cultural (Vygotsky, 2001). A análise rigorosa e a categorização dos instrumentos em Místicas de

Acolhimento/Integração e Místicas de Formação/Reflexão, conforme detalhado na Seção 4, confirmou a concretude política desse fenômeno. A Mística, ao exigir a Dialogicidade e a Amorosidade (Freire, 1996), opera como uma estratégia que transforma o sentimento difuso em ação consciente, gerando coesão e autonomia.

A contribuição mais significativa do trabalho, que se insere no eixo de Narrativas (Auto)biográficas, reside na dimensão autoformativa da pesquisa. O processo se revelou um ato de ontogênese (Lira, 2021), pois transformou o educador em um sujeito que, ao se engajar na luta do oprimido, compreendeu e se constituiu a partir de sua própria história e identidade. A pesquisa reforça o princípio de que o professor educador popular deve ser um sujeito de “amor-saber-poder” (Reis, 2011), capaz de mediar o conhecimento científico e o saber popular de forma crítica, horizontal e engajada.

A Mística, em sua exigência por sistematização e autoavaliação (Lira, 2021), garante que o processo de resistência se mantenha vivo e dialético, sendo um antídoto metodológico contra a estagnação e o verbalismo. A continuidade desta pesquisa sugere que a Mística Popular, enquanto filosofia de vida e luta, deve ser cada vez mais incorporada nas políticas públicas de formação docente, não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um mecanismo fundamental que materializa a esperança histórica. A narrativa aqui apresentada



cumprir, assim, seu papel político: o de inscrever a voz e a práxis do educador popular no debate acadêmico, reafirmando o compromisso inegociável com a libertação dos oprimidos e a construção de um saber que é, acima de tudo, libertador.

Referências

BARROSO, B. O. A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP DF. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BOGO, A. A Mística: parte da vida e da luta: método de trabalho de base e organização popular. Org. Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo: Secretaria Nacional MST, 2008.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIRA, M. M. Místicas populares no fortalecimento de luta pela terra. Cartilha. São Luís: UFMA, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



REIS, R. H. A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação(a) alfabetização de jovens e adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Capítulo

4



**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: A
EXPERIÊNCIA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA - AÇAILÂNDIA/MA. UM OLHAR FREIRIANO SOBRE
PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA FORMAÇÃO DE
SUJEITOS DE DIREITOS**



**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: A
EXPERIÊNCIA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA - AÇAILÂNDIA/MA. UM OLHAR FREIRIANO SOBRE
PRÁTICAS EDUCATIVAS LIBERTADORAS NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS
DE DIREITOS**



José Ferreira Mendes Júnior



Betania Oliveira Barroso



Introdução

O presente trabalho é fruto da minha pesquisa de Mestrado Profissional realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que buscou analisar a experiência pedagógica dos círculos de cultura desenvolvidos com educandos/as, educadores/as e assentados/as do Assentamento Califórnia (Açailândia/MA), à luz da pedagogia freiriana e dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Contextualizando, a educação, compreendida como processo de formação integral do ser humano, assume papel essencial na construção da cidadania e na consolidação dos direitos humanos. A partir da segunda metade do século XX, especialmente após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a humanidade passou a reafirmar o compromisso ético com a dignidade humana, a justiça social e a liberdade. Nesse contexto, emergiu a necessidade de articular o campo da educação com o dos direitos humanos, de modo a promover práticas educativas emancipadoras e transformadoras da realidade social.

No Brasil, a educação popular, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire (1967; 1987), consolidou-se como instrumento político-pedagógico de resistência e transformação. Essa perspectiva rompe com a lógica bancária da educação e propõe uma prática dialógica e libertadora, capaz de despertar a consciência crítica dos sujeitos oprimidos e fomentar o protagonismo social. A articulação entre educação popular e direitos humanos revela-se, portanto, um caminho fecundo para o fortalecimento da cidadania no campo e nas periferias urbanas.

Este trabalho tem como base a experiência desenvolvida no Assentamento Califórnia, localizado no município de Açailândia/MA, onde foram realizados círculos de cultura com educandos/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da reforma



agrária, buscando a construção coletiva de saberes sobre direitos humanos e cidadania a partir da realidade local. Essa experiência resultou na elaboração do Guia Pedagógico “Educação Popular e Direitos Humanos com Educandos/as, Educadores/as do Ensino Médio e Assentados/as da Reforma Agrária”, produto educacional do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA).

O trabalho propõe refletir sobre a prática dos círculos de cultura como ferramenta de formação humanizadora e de construção de uma cultura de direitos humanos, evidenciando o potencial emancipatório da educação popular no contexto da Educação do Campo.

Educação e Direitos Humanos: fundamentos e convergências

A Educação em Direitos Humanos, segundo o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006), deve orientar-se pela promoção da dignidade humana, da igualdade, da solidariedade e do respeito à diversidade. Trata-se de um processo contínuo e sistemático de formação do sujeito de direitos, baseado em metodologias participativas e contextualizadas. Nesse sentido, a educação não se limita à escolarização, mas abrange um campo de práticas e valores que perpassam todas as dimensões da vida social.

No contexto das comunidades do campo e dos assentamentos da reforma agrária, a Educação em Direitos Humanos assume papel estratégico, pois contribui para a superação de desigualdades históricas e para a valorização da cultura e do trabalho camponês. Assim, a Educação do Campo e a Educação Popular convergem em sua essência emancipatória, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas da transformação social.

Deste modo, a pesquisa objetivou analisar práticas socioeducativas com educandos/as do ensino médio, educadores/as e assentados/as no Assentamento Califórnia, em Açailândia - MA, numa perspectiva interdisciplinar em Direitos Humanos, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire.



O problema evidenciado no presente artigo pode ser definido da seguinte forma: como as práticas educativas em Direitos Humanos, na perspectiva da educação popular com educandos do ensino médio em áreas de assentamento, podem contribuir no processo educativo. Destaca-se, portanto, que a metodologia utilizada para se chegar à resposta consiste num trabalho de conscientização através de rodas de conversa, inspiradas nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1967).

Educação Popular: bases freirianas da prática libertadora

A Educação Popular, inspirada praxis de Paulo Freire (1967; 1987), nasce como movimento político e pedagógico de resistência à opressão e à exclusão. Para Freire, a educação é um ato político que deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, a problematização da realidade e a construção coletiva de alternativas para transformá-la. Essa concepção rompe com o paradigma tradicional e propõe uma prática dialógica, horizontal e participativa.

No contexto da experiência relatada, a Educação Popular foi compreendida como processo de conscientização e empoderamento coletivo, no qual os participantes se reconhecem como sujeitos históricos e agentes da transformação social. O diálogo, a escuta ativa e o respeito ao saber popular constituíram os pilares da prática educativa desenvolvida.

Perspectiva teórico-metodológica

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa de investigação (Minayo, 2001). Na abordagem qualitativa, o pesquisador busca compreender o fenômeno que estuda sem apoiar-se unicamente em generalizações estatísticas e/ou relações lineares de causa e efeito, dando ênfase às ações concretas dos indivíduos, grupos ou organizações



em meio ao seu ambiente e contexto social, num movimento interpretativo com base na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, e com o contato direto do pesquisador com objeto e sujeitos da pesquisa, com a finalidade de compreender significados e fazer interpretações e intervenções no problema estudado.

A esse respeito, vale lembrar que a pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão “sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Outro ponto importante em relação à pesquisa qualitativa reside na valorização do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, conforme evidenciado por Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Em meio aos inúmeros caminhos metodológicos existentes na investigação qualitativa, dos quais o pesquisador pode se valer para o alcance dos resultados das suas inquietações e questionamentos destaca-se a pesquisa-ação. Esta é entendida como “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (Thiollent, 1985, p. 19-20) e, por isso, se adequou perfeitamente como caminho na abordagem da realidade e da construção social do conhecimento com a participação dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador, num processo de intervenção no problema investigado.

Ao discorrer sobre a definição da pesquisa-ação no Brasil, Thiollent (1985) reforça o caráter participativo e a preocupação com a resolução de um problema coletivo, em que participantes e pesquisador intervêm na realidade, transformando-a, contribuindo com a resolução de um problema. O autor define pesquisa-ação como sendo:



um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p.20).

Trata-se de fundamentos que constituem a pesquisa-ação, postos, repensados e reavaliados por Michel Thiollent (1985), justamente por ser um procedimento metodológico vocacionado à transformação social e a intervenção na realidade social, independentemente do tempo e dos sujeitos envolvidos.

Não por acaso, o presente trabalho possui caráter investigativo, participativo e reflexivo, haja vista que pretende contribuir com os processos educativos ocorridos no assentamento de reforma agrária através da formação social e política, denominado Assentamento Califórnia, numa abordagem dos Direitos Humanos com educandos/as do ensino médio, educadores/as e assentados/as, numa escola do campo, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire.

Portanto, a metodologia utilizada baseou-se nos Círculos de Cultura, prática pedagógica proposta por Paulo Freire (1967; 1987) para alfabetização de adultos, posteriormente renovada enquanto instrumento de diálogo e formação crítica. Os círculos constituem espaços horizontais de partilha de saberes, onde todos ensinam e aprendem, e onde o conhecimento emerge da problematização da realidade concreta dos participantes.

Em Freire (1994) o diálogo é uma relação democrática, uma verdadeira exigência da própria natureza humana, que possibilita a escuta, a compreensão do outro, e possibilita as experiências de solidariedade, o respeito às diferenças, a compreensão dos problemas sociais e as formas de superá-los, assumindo, por isso mesmo, um caráter ético e prático. E nessa perspectiva, a prática educativa dialógica e democrática cria condições para o estabelecimento de ações concretas que permitem a participação ativa do outro no processo de aprendizagem.



Com o olhar característico de suas abordagens, Freire (2015) entende que o diálogo, enquanto princípio metodológico constitui bem mais que uma mera conversa. O autor desenvolveu uma substantivação científica na experiência dialógica, para a construção de curiosidade epistemológica onde a reflexão crítica implicada pelo diálogo e a sua preocupação com o aprender mediam essa comunicação provocadora e desafiadora entre os sujeitos.

Ao tratar sobre o seu trabalho com a dialogicidade, Freire (2015, p. 92) alerta para a necessidade de se “tomar distância epistemológica” em relação ao objeto do qual resultou a sua “aproximação”, por meio de um “cerco epistemológico”, que permite uma melhor apropriação da “substantividade do objeto” que, por sua vez, permitirá compreender a sua razão de ser.

O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No “cerco epistemológico” procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser. É assim que trabalharei agora a questão da dialogicidade. Desta forma, em lugar de partir da descrição do perfil do conceito de dialogicidade, começarei por procurar compreender o em que se funda ela, a dialogicidade, o que é que a faz ser não pura tática de sujeitos “espertos” para alcançar eficácia, mas exigência estratégica. Daí que não possa também ser entendida e usada como instrumento criado e trazido de fora pelo educador ou educadora, às vezes, em coerência com sua opção política. (Freire, 2015, p. 92).

Deste modo, Freire (2015) explica que a dialogicidade não pode ser entendida como um instrumento utilizado pelo educador com o propósito de conferir coerência a uma opção política que este detenha, mas como uma opção democrática do educador. À base dessa distinção, entendemos que não existe comunicação sem diálogo e que a comunicação é uma condição fundamental na vida e na atmosfera escolar.

Tomando-se por base as premissas dos Círculos de Cultura e da dialogicidade em Freire (1967; 1987; 2015), enquanto instrumentos de construção coletiva do conhecimento, o processo metodológico no presente trabalho foi estruturado em três etapas principais:



- Investigação temática: levantamento do universo vocabular e da realidade social dos participantes, identificando palavras e temas geradores significativos;
- Tematização: escolha coletiva dos temas a serem discutidos, com base na experiência cotidiana dos sujeitos;
- Problematização: debate crítico sobre as situações apresentadas, visando à desnaturalização das opressões e à construção de alternativas transformadoras.

Os encontros ocorreram entre outubro e novembro de 2021, com a participação de estudantes e professores do ensino médio e de moradores do Assentamento Califórnia. As palavras geradoras identificadas incluíram: trabalho, renda, cultura, luta pela terra, juventude, violência, profissionalização e movimentos sociais do campo.

Instrumentos de mediação e disparadores do diálogo

Para fomentar o debate, foram utilizados instrumentos disparadores, como vídeos, músicas, poemas, dinâmicas e imagens relacionadas à realidade local. Esses recursos funcionaram como gatilhos pedagógicos para despertar reflexões críticas e favorecer a expressão dos participantes. A utilização de linguagens diversas permitiu maior envolvimento emocional e intelectual dos sujeitos com os temas tratados.

Breve relato sobre a experiência com os círculos de cultura

O Círculo de Cultura teve seu primeiro momento, de maneira presencial, com a apresentação da finalidade da pesquisa, os objetivos almejados, a metodologia de trabalho, bem como a própria proposta dos círculos de cultura freirianos. Também, foi apresentado um resumo sobre a vida e obra do educador Paulo Freire, sobre a Educação Popular e a



contribuição dos círculos de cultura para a educação brasileira. Na mesma ocasião, foi apresentada a história de vida deste pesquisador dentro da Comunidade do Assentamento Califórnia, como assentado, educador, militante dos movimentos sociais e advogado. Após essa apresentação, todos os participantes também se apresentaram.

Figura 1 – Momento do primeiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

No primeiro diálogo, ocorrido em sala de aula, com os/as educandos/as e educadores/as, as percepções iniciais e destaques apresentados pelos/as participantes no decorrer do Círculo de Cultura versaram sobre a ausência de oportunidades de trabalho e de renda no assentamento Califórnia, assim como, o pouco incentivo e preparação dos jovens para serem inseridos no mercado de trabalho.

Evidenciamos, então, a primeira situação-problema-desafio colocado, a partir da preocupação dos/as educandos/as com o que chamaram de “falta de emprego” e “falta de oportunidades”.



No encontro, foi possível realizar uma investigação temática diante da realidade dos/as educandos/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade, por meio da observação da rotina do aludido ambiente escolar e da rotina da Comunidade no decorrer dos meses de setembro e de outubro de 2021, que fez surgir 04 (quatro) eixos temáticos obtidos a partir do contexto social e da vivência dos educandos no Assentamento Califórnia: 1) História da Comunidade, 2) Cultura local, 3) Direitos reclamados pelos/as assentados/as, e 4) desafios impostos pela pandemia.

A palavra geradora “Empreendedorismo” foi sugerida, inicialmente, por uma educanda, que justificou a escolha afirmando que gostaria muito de saber mais sobre o tema e o próprio significado de empreendedorismo, e se essa palavra tem a ver com a área em que ela pretende se formar, que é “administração”. No mesmo momento, todos os demais educandos concordaram em dialogar inicialmente sobre a palavra “Empreendedorismo”.

Iniciado círculo de cultura abordando a referida palavra geradora, utilizamos como material facilitador do debate o vídeo de curta-metragem: “Você sabe o que é Empreendedorismo?”¹, que oferece elementos mínimos sobre o surgimento e a compreensão do tema de uma forma geral, e tem a duração de 03min 28s (três minutos e vinte e oito segundos).

A discussão sobre o tema continuou com provocações aos educandos, por meio de perguntas “disparadoras” do debate, feitas pelos educadores/as presentes, tais como: será que existe empreendedorismo no Assentamento Califórnia? A maioria dos educandos apresentou respostas evasivas, como: “Não sei!”. E outros responderam que não conseguiam entender como o empreendedorismo poderia existir no Assentamento.

1 Fabbrini, Giovanna. Você sabe o que é empreendedorismo? Youtube, 10 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24lyMv6BrbY>. Acesso em: 30 nov. 2021.



Figura 2 – Momento do primeiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Finalmente, a educanda que havia levantado essa palavra geradora, comentou que “esse tema tem tudo a ver com o que eu penso em fazer no futuro, que é me formar em administração e abrir um negócio”. Perguntada se deseja abrir esse futuro negócio no Assentamento, a mesma educanda respondeu que “depende”, e acrescentou que “se eu resolver abrir algum comércio e valer a pena abrir na Califórnia, pode até ser aqui”. Em seguida, outra educanda fez uma rápida intervenção afirmando que, “eu não acredito que uma empresa ou mais um comércio (de secos e molhados) dê certo aqui na Califórnia”.

A conversa ganhou mais fluidez e outros/as educandos/as e assentados/as fizeram suas intervenções e alguns acrescentaram que “existem várias possibilidades de empreendedorismo na Califórnia, e que muitas já acontecem com a produção de hortaliças, animais, leite, comércio de alimentos, etc.”. Os círculos de cultura tiveram continuidade, com a realização de mais três encontros.

A escolha das palavras geradoras foi realizada de forma coletiva, pelo/as educando/as e com a participação de pessoas da Comunidade e dos educadores/as da escola



de ensino médio. As palavras geradoras escolhidas coletivamente foram as seguintes: Empreendedorismo, Conhecimento, Respeito, Terra, Ansiedade, Desarmamento e Comunicação.

Diante desse universo temático, os/as educandos/as indicaram, dentre os eixos já apresentados no momento do levantamento/resgate da realidade e por meio da indicação de situações e problemas surgidos no decorrer do diálogo inicial que definimos com todos os participantes da pesquisa, palavras geradoras que serviram para desenvolver aquele primeiro encontro e os encontros subsequentes e, a partir dessas palavras, foi possível planejar o trabalho de continuidade dos encontros.

A problematização foi a etapa seguinte do trabalho, em que houve a possibilidade de promover ricas discussões sobre as palavras geradoras, com o auxílio do material audiovisual de apoio (os vídeos) e outras referências, como as intervenções de outros sujeitos da Comunidade, que permitiram que fossem problematizados os temas com o conjunto de participantes, de modo a revelar a forma com que vivenciam essas situações-problemas-desafios e como poderiam intervir, provocando mudanças em determinada realidade.

Nos diálogos em torno de cada tema, foi frequente o desvelamento de práticas sociais impostas e naturalizadas, dentro e fora da Comunidade, assim como foram debatidas algumas formas de superação de determinados desafios.

Durante a etapa de problematização, mostrou-se muito valiosa a criação de situações disparadoras do debate, que tiveram o condão de motivar e convidar os/as educandos/as para um novo olhar diante da sua realidade, num exercício de desnaturalização de situações vividas no cotidiano da Comunidade e fora dela, e nesse propósito, as histórias e informações oferecidas por outros sujeitos do Assentamento Califórnia que participaram dos Círculos de Cultura, juntamente com os/as educandos/as serviram como elementos, ou melhor, dispositivos do envolvimento e do debate, reforçando a necessidade de se buscar outras referências para uma prática educativa pautada na dialogicidade.



Como ferramentas metodológicas, a construção deste trabalho contou com a realização dos círculos de cultura, as situações-problemas-desafios, os relatórios de cada encontro e o caderno/diário de campo, onde foi anotado o máximo de informações relativas à pesquisa de campo, incluindo os fatos concretos, as experiências, relações e impressões pessoais deste pesquisador, assim como comentários e reflexões sobre a realidade vivida no decorrer do trabalho com os círculos de cultura e do trabalho de levantamento de informações.

No caderno de campo, foi registrado tudo o que foi sentido, visto e ouvido durante a pesquisa de campo, sendo que as principais anotações foram aquelas registradas no momento dos círculos de cultura, em meio ao cenário da atividade de pesquisa, na sala de aula, com educandos, educadores e assentados/as da Comunidade.

Além disso, foi utilizado um gravador de voz em alguns momentos do trabalho de campo, porém, no caderno de campo é que era possível captar e registrar melhor os momentos da “experenciação”, haja vista a possibilidade de apresentar/escrever uma reflexão contígua sobre aquele momento.

Aliás, sem a utilização do caderno de campo, os olhares, sorrisos, gestos corporais, as impressões e comentários imediatos, ocorridos antes, durante e depois dos círculos de cultura poderiam passar despercebidos, e escapar do olhar deste pesquisador, que não teria a possibilidade de realizar uma análise crítica e mais próxima possível da realidade (Bogdan; Biklen, 1994).

Outro importante lugar de observação foi o espaço externo da sala de aula, nos momentos de intervalo, ou mesmo antes das aulas, pois foram os locais em que pudemos estabelecer um contato mais próximo e direto junto aos educandos e educandas, e também com os educadores, de maneira mais livre e espontânea, onde percebemos os modos de convívio uns com os outros, e as formas de interação fora do espaço sistemático da sala de aula.



Esses momentos fora da sala de aula revelaram um pouco da personalidade de cada um e cada uma, e se mostrou inclusive como o momento em que os educandos e educandas são mais ativos e sociáveis, enquanto sujeitos participantes e muito mais comunicativos, sendo que até mesmo os mais tímidos e introvertidos quebram o silêncio e se sentem à vontade para falar, interagir, refletir, ensinar e aprender.

Formação crítica e fortalecimento da identidade camponesa

Do processo de formulação e realização dos círculos de cultura, surgiram inquietações que impulsionaram à compreensão de como a Comunidade e suas demandas tem sido experienciada por esses sujeitos na escola e nas turmas de ensino médio.

As situações-problemas-desafios, assim como as palavras geradoras, foram levantadas a partir das falas dos/as educandos/as, educadores/as e outros sujeitos da Comunidade no decorrer dos círculos de cultura e, também, das observações realizadas no decorrer deste trabalho, dentro e fora da escola.

Alicerçamos o aporte teórico, assim como os agrupamentos de análise deste trabalho, a partir de informações empíricas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa durante os círculos de cultura, quanto as suas percepções sobre a Comunidade, o contexto das turmas de ensino médio e seus problemas de natureza coletiva, bem como a partir do debate e a da triangulação entre as palavras geradoras trabalhadas nos encontros.

Os resultados da experiência evidenciam a potência dos círculos de cultura como espaço de formação crítica e de valorização da identidade camponesa. Os participantes passaram a reconhecer-se como sujeitos de direitos e a compreender as conexões entre sua realidade concreta e as estruturas sociais mais amplas. O diálogo, que permitiu a discussão, mesmo que de forma indireta, sobre temas como trabalho, juventude e movimentos sociais possibilitou a construção de uma consciência coletiva acerca da importância da organização



comunitária e da luta por políticas públicas.

Além disso, a prática dos círculos fortaleceu os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma educação contextualizada e significativa. O ambiente de diálogo e horizontalidade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos educandos e educadores, ampliando sua capacidade de análise crítica e intervenção social.

Desafios e potencialidades na Educação do Campo

Apesar dos avanços, a experiência revelou desafios estruturais da Educação do Campo, como a precarização das escolas, a ausência de formação continuada para educadores e a desvalorização dos saberes tradicionais. Contudo, também revelou as potencialidades transformadoras da educação popular, especialmente quando fundamentada na realidade e na participação efetiva dos sujeitos.

A experiência no Assentamento Califórnia reafirma que a prática educativa libertadora é possível mesmo em contextos adversos, desde que pautada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Assim, os círculos de cultura configuram-se como estratégia pedagógica de resistência e emancipação, apta a fomentar a construção de uma cultura dos direitos humanos no campo.

Considerações finais

A experiência pedagógica desenvolvida no Assentamento Califórnia demonstra que a articulação entre Educação Popular e Educação em Direitos Humanos constitui um caminho fecundo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação social. O método dos círculos de cultura, ancorado na pedagogia freiriana, mostrou-se eficaz para promover o diálogo, a reflexão e o protagonismo dos participantes,



reafirmando o poder da educação como prática da liberdade.

A partir dessa vivência, conclui-se que a Educação do Campo, quando orientada por princípios humanizadores, pode tornar-se espaço de produção de conhecimento e de construção da cidadania. O fortalecimento de práticas como os círculos de cultura é essencial para consolidar uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a dignidade humana.

Referências

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARÃO, Felipe; GONÇALVES, Francisco. Sim, eu posso! A transformação social no Maranhão. In: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra; PEREIRA, Simone Silva (orgs.). Jornada de Alfabetização do Maranhão: mobilização popular, cultura e emancipação. São Luís: Eduema, 2019.

FABBRINI, Giovanna. Você sabe o que é empreendedorismo? Youtube, 10 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24lyMv6BrbY>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Editora Cortez, 1985.



Parte

2

SABERES E EMANCIPAÇÃO FEMININA



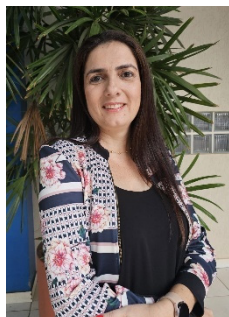
Capítulo

5

**SABERES E TRADICIONALIDADE DAS MULHERES QUEBRADEIRAS
DE COCO BABAÇU**



SABERES E TRADICIONALIDADE DAS MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU



Lílian Rolim Figueiredo



Betania Oliveira Barroso



Introdução

As quebradeiras e coco babaçu carregam um legado de lutas diárias, formas de resistência e organização política interligados com as questões de gênero, raça e vivência no campo que são, de forma bem expressiva, marcadores dos seus modos de vida. Nesse sentido, muitas mudanças na atividade de coleta e quebra do coco babaçu ocorreram nas últimas 5 (cinco) décadas. Fatos que contribuíram no aspecto histórico, econômico e social das quebradeiras de coco babaçu nos Estados do Pará, Piauí, Tocantins e principalmente no Maranhão.

No íterim organizacional, a mobilização dessas mulheres tomou força a partir da Fundação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), na década de 60, na qual representantes de grupos rurais se manifestassem em defesa do trabalho extrativista. Tão logo, as lideranças sindicais de Esperantinópolis, Lima Campos, São Luiz Gonzaga e Lago do Junco criaram a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão - ASSEMA (Assema, 2006).

Outros marcos importantes dessa organização foram os encontros interestadual, os fóruns e seminários desenvolvidos pelas comunidades rurais, quebradeiras de coco e pela Igreja Católica. Nesses encontros de formação e organização se buscava discutir sobre reforma agrária, o acesso livre aos babaçuais, direito à territorialidade, preservação ambiental de forma sustentável.

Vale demarcar, que é diante do processo de mobilização e do trabalho coletivo das quebradeiras de coco babaçu, que este trabalho se torna relevante, haja vista a necessidade de ressaltar os saberes adquiridos pela vivência das mulheres quebradeiras constituídos e partilhados de gerações em geração nas comunidades. É preciso reconhecer o valor das habilidades pessoais e do grupo para a promoção de saberes, que traz uma formação coletiva como também, a construção de uma autonomia e de uma identidade para a



promoção social.

Quebradeiras de coco babaçu enquanto povos e comunidades tradicionais

Para conceituar os Povos e Comunidades Tradicionais, podemos de início destacar a existência de termos como: populações locais, comunidades locais, populações tribais, populações tradicionais e povos da floresta, dentre outros. Dentro dessas nomenclaturas, os estudos sobre comunidade até a década de 1950 permaneceram sem foco, pois se discutia desde a ecologia à simbologia das crenças e cerimônias religiosas. Mais tarde, sob a influência da Antropologia, Sociologia e Geografia os estudos sobre o campesinato brasileiro iniciaram, e a comunidade passa a ser entendida como pequenos povoados de áreas rurais e vida camponesa (Brandão, 2015).

As quebradeiras de coco são consideradas como povos e comunidades tradicionais mais especificamente, por desenvolver práticas extrativistas da palmeira e do coco babaçu, pela luta do direito à terra, e pela preservação e o uso sustentável do meio ambiente. Vale considerar ainda, que suas atividades estão voltadas para a coleta de coco babaçu e seu beneficiamento em óleo, azeite ou sabão e artesanato. Tem por luta, o acesso livre aos babaçuais que dá início a uma discussão sobre direitos territoriais como comunidades tradicionais.

Para entender melhor o processo de autodefinição das quebradeiras de coco babaçu como comunidade tradicional, Rebelo (2012) destaca o contínuo debate das mulheres camponesas no seio das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais em que estavam inseridas. A emergência de movimentos sociais pós-ditadura também fez nascer grupos com fortes elementos identitários, tanto em zona urbana quanto em zona rural, expandido aí, uma diversidade cultural mais apropriada dos seus saberes.



Nesse debate, as quebradeiras de coco babaçu também representam esses novos sujeitos sociais, e que asseguram uma valorização dos seus saberes, da comunidade em que vivem e da palmeira do babaçu. E foi a partir das reivindicações e organizações políticas dessas mulheres, na tentativa de redesenhar sua história, que conseguiram o reconhecimento enquanto “comunidades tradicionais” (Figueiredo, 2021 p. 40). Segundo Alfredo Wagner de Almeida (2008), os acordos sobre o uso dos recursos naturais da terra e água estão relacionados com a agricultura, extrativismo e pesca, expressando formas de organização coletiva e ajuda mútua. Pode se compreender que essas relações são laços solidários, com um conjunto de regras inalienável que sobrepõe uma composição física do território, ou seja, as atividades designadas pelo grupo são produzidas pelo grupo. Nesse ínterim, as mulheres quebradeiras de coco não estão ligadas ao grupo apenas por pertencer à uma comunidade ou família, mas também pelo grau de conexão e militância das causas do grupo.

Coletividade e identidade das mulheres quebradeiras em/no movimento

O Estado do Maranhão tem uma história marcada por muitas reivindicações rurais em busca de reforma agrária, em que trabalhadores e trabalhadoras do campo iniciam, por volta da década de 1950, as primeiras organizações coletivas em defesa do plantio das roças. No entanto, tiveram de enfrentar conflitos com fazendeiros gerando vulnerabilidade social e dificuldade de sustentar o trabalho agroextrativista.

Na década de 1980, as comunidades extrativistas do babaçu avançaram no processo de organização, formando cooperativas de beneficiamento do coco com apoio de movimentos sociais e instituições como o CENTRU, a SMDH, a Comissão Pastoral da Terra e a ASSEMA. O objetivo era desenvolver diversos projetos com as comunidades envolvidas e alargavam trabalhos como: o beneficiamento do coco babaçu em azeite e óleo,



a fabricação de sabonetes e sabão, comercialização da amêndoa do babaçu, artesanato da palha da palmeira, dentre outros subprodutos (Almeida, 1995).

O crescimento da produção da amêndoa do coco babaçu trouxe, sem dúvida, uma militância e liderança bem mais articulada fora da comunidade, ou seja, as representações das quebradeiras de coco já mantinham contatos interestadualmente. Com isso, o I e o II Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco, de 1991 e de 1995 respectivamente, foram significativos para expor uma identidade de resistência das atividades tradicionais e fazer nascer o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB (Silva, 2018).

Vale lembrar que o MIQCB não é uma ONG, no entanto constrói um discurso marcado por inclusão e emancipação dos seus membros. É possível acreditar numa mudança social, por meio de projetos desenvolvidos que inserem mulheres, famílias e toda a comunidade numa cadeia economicamente ativa, fortalecendo o empreendedorismo dos subprodutos do babaçu e do artesanato e visando a mercantilização desses produtos a nível nacional e internacional (Berredo, 2017).

O MIQCB trouxe importante contribuição para o acesso livre das quebradeiras de coco aos babaçuais. Conseguiu levantar discursões políticas nas regiões em que as quebradeiras eram proibidas de catar coco no mato a mando dos donos de terra, além de lutar contra a devastação das palmeiras. Essas mobilizações tiveram a participação viva das mulheres camponesas, e o “discurso apontado pela necessidade de acesso à terra, aos recursos naturais e de afirmação de saberes locais na lógica de uso desses recursos” (Rego; Andrade, 2006, p.53).



Dialogando saberes com Rosalva Silva gomes

De início, precisamos compreender que os saberes são conhecimentos e entendimento das ações que ocorrem em nossa volta, da vivência cotidiana, da forma de agir com a sociedade e com meio ambiente. Esse conhecimento é resguardo pela Lei n. 13.123 de 20 de maio de 2015 que protege a biodiversidade e os conhecimentos das comunidades tradicionais (Brasil, 2015). Nesse sentido, é preciso proteger não apenas os saberes, mas também a forma de fazer, que a se exemplificar dos saberes das quebradeiras de coco babaçu, é necessário resguardar a forma em que elas quebram o coco, tiram o azeite ou óleo, fazem do carvão da casca, fazem o sabão, dentre outras práticas tradicionais.

É diante desse olhar, de preservar os saberes tradicionais das quebradeiras de coco que construí um diálogo com Rosalva Silva Gomes Filha de quebradeira de coco, nasceu e se criou em um pequeno povoado chamado Palmeirandia município de Cidelândia, Ma que teve como meio de subsistência o coco babaçu e o trabalho na roça Rosalva também se autodeclara preta, descendente de povo indígena e escravizado.

Militante do movimento das quebradeiras de coco, Rosalva exerce a função de assessora do MIQCB desde 2011. Tem colaborado com projetos que visam garantir os direitos sociais das quebradeiras de coco, realizando reuniões nas comunidades tradicionais, mobilizações de rua e denúncias.

Saberes do extrativismo sustentável do babaçu

A prática extrativista tem o objetivo de extrair recursos da natureza em sua forma original, e usada como meio de subsistência ou para obter lucro. No que abarca a atividade exercida pelas quebradeiras de coco, é chamada de atividade extrativista vegetal, em que está vinculada à extração de plantas, raízes, frutos, madeira, folhas, dentre outros. E o



babaçu se caracteriza como fruto, sendo aproveitado praticamente todas as partes (Saraiva et al, 2025).

O babaçu é fonte de renda para muitas famílias extrativistas e exerce uma importância social que envolve comunidades rurais. A exploração sustentável do coco babaçu rezada pelas comunidades extrativistas induzem a um território de conservação extremamente importante, fazendo com que a economia circule através do uso da matéria-prima e da geração de trabalho e renda.

Sobre essa compreensão né, é do uso com sustentabilidade e preservando aquele meio ambiente, ela vem pelo respeito que se tem pelo meio ambiente em si, pela forma que a quebradeira de coco enxerga o meio ambiente em si, nós não enxergamos o meio ambiente, e aí aquele eco sistema que o babaçu tá dentro, que é tudo, é a água é o peixe é o macaco é a onça é o babaçu, tudo que tá ali. A gente não enxerga aquilo ali é como um negócio, algo que se possa financeirizar por financeirizar pra gerar dinheiro o lucro, não, não é com essa visão, vem pela questão do respeito, é um ser vivo, e a relação é de um respeito fundo, é de um amor fundo pela essa diversidade que o babaçu dá e propicia para as quebradeiras de coco ter uma alegria, ter um bem viver, ter um bem estar, ter alimento, ter o calçar, ter o vestir. (Rosalva, 20/05 2021).

Diante desse relato, conseguimos compreender o equilíbrio das práticas tradicionalmente ligadas às comunidades, seus membros, com o meio ambiente. Entendendo também que essa maneira de enxergar a natureza e seus recursos, é uma das características do processo de tradição, pelo fato de serem ações passadas de geração em geração. Nesse aspecto, Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1997) corrobora afirmando que é possível utilizar elementos antigos para a construção de novos comportamentos, novas tradições, pela necessidade se adequar ao presente.

Saberes relacionados às palmeiras do babaçu

O coco babaçu (nome científico: *Attalea speciosa*) é fruto de uma palmeira (*Attalea speciosa* Mart. ex Spreng.) nobre nativa da Região Norte do país, mais especificamente



das áreas do Cerrado. Nos Estados de ocorrência das palmeiras, podemos encontrá-las cobrindo cerca de 196 mil km² no território brasileiro. A palmeira chega a atingir entre 10 a 30 metros de altura, com 3 a 5 cachos cada uma, e cada cacho, pode produzir até 500 cocos. O coco tem de 3 a 5 amêndoas no seu interior (Pérez, 2012).

A palmeira e o coco são considerados como principais meios de subsistência desses extrativistas, utilizando a amêndoa, a casca do coco, a palha e o troco para a produção de outros subprodutos para uso doméstico e para mercantilização. “Diversos produtos derivados dessa palmeira, são utilizados para o tratamento de diferentes doenças, tais como reumatismo, úlceras e processos inflamatórios” (Silva et al. 2017 p. 6).

Focada na discussão de saberes sobre a palmeira do babaçu, Rosalva contribui destacando que,

A palmeira de babaçu, assim como as outras plantas tem o seu período de reprodução, e o modo de vida das quebradeiras de coco na sua arte de observar e respeitar isso faz o uso desse fruto de maneira que não mexe e não atinja o sistema de reprodução do coco babaçu. É nove meses que ela precisa, a partir no momento que ela coloca bozo pra fora, até o período que o cacho começa a cair os cocos, pois a gente respeita esse período. A gente não mexe na genética, não mexe no comportamento natural das florestas de babaçu. Então, é uma relação muito respeitosa...

Existe o período de queda de coco, agora nós tamo no mês de maio os cocos tão caindo dos cachos, tão soltando dos cachos, até setembro cai muito coco e isso varia de região pra região, é dependendo do solo tem palmeiras que dá muita massa, e naquele período a camada do mesocarpo é mais grossa e naquele período de muita queda daquele coco é o período que as famílias que extraem o mesocarpo consomem automaticamente mais massa come mais coisa a partir daquela massa...

A gente enxerga a palmeira de babaçu como uma mulher, é um ser feminino, é tanto pela questão da relação, do respeito pelo alimento que as florestas de babaçu dão pra sobrevivência de centenas de centenas de famílias, mas também pela planta em si ela tem muita coisa de nós e nós temos muita coisa dela, a palmeira de babaçu é um sistema de captação de água natural, aquelas palhazinhas fica a noite pingando, coletando da noite e pingando em redor. Então, aonde tem floresta de babaçu tem captação natural de água que serve pra elas e serve pras plantas que estão ali debaixo daquelas palmeiras. (Rosalva, 20/05 2021).



Figura 1 – Palmeira do coco babaçu



Fonte: (Figueiredo, 2021)

Esse relato revela uma profunda sabedoria ecológica e cultural das quebradeiras de coco, mostrando que sua relação com a palmeira de babaçu vai muito além da exploração econômica. Trata-se de uma convivência marcada pelo respeito aos ciclos naturais, pela observação atenta dos ritmos da floresta e pela valorização da natureza como um ser vivo e feminino, com o qual elas se identificam.

Saberes da riqueza do coco babaçu

O Estado do Maranhão tem o maior índice de população rural do Brasil: 38% em 2010, para uma média nacional de 16% (Ibge, 2010). E esta população rural constitui-se predominantemente da prática da agricultura tradicional e da extração dos produtos do babaçu. A floresta de babaçu é, portanto, uma das maiores riquezas natural da região Norte



e Nordeste, e o coco babaçu o maior recurso nativo oleífero do mundo (Embrapa, 1984).

As pesquisas e estudos científicos acerca da riqueza do babaçu e do valor econômico datam um início entre os anos de 1930 e 1950 em detrimento da modernização do extrativismo do babaçu no Maranhão. Nesse período, emerge uma rede de famílias extrativistas interessada em atender a necessidade do mercado produtor, que destaca no final da década de 80, uma produção anual de cerca 20 mil toneladas, aumentado para 30 mil toneladas entre 2004 e 2014 (Rocha, 2011).

O que Rosalva contribui nesse entendimento, é de fato, mostrar como as quebradeiras de coco começaram a ter conhecimento da riqueza do babaçu e como os valores nutricionais e econômicos foram passados de geração em geração.

A ancestralidade tá diretamente ligada a esse fato. As mulheres quebradeiras de coco que hoje tão na ativa quebrando coco aprenderam com as mães. As mães aprenderam com as avós, com as tias também. É um saber passado de geração pra geração, e aí a descoberta vem dessa relação das mulheres com a natureza. [...] Hoje a diversidade aumentou porque a quebradeiras de coco se dispôs a conhecer mais, a explorar mais. Uma vez que as mulheres tão mais libertas, tão mais articuladas em mais contatos uma com as outras, foi se aumentado esses conhecimentos de uma passando pra outra...

Cê pode ver, que a gente observa, que a gente andando no mato, quando o coco cai ele novinho, dependendo da área onde essas palmeiras estão, se tiver macaco, se tiver paca, se tiver tatu, se tiver animais naquela região, a gente encontra debaixo dessas palmeiras aquela parte mais molinha do coco, aquela que fica debaixo da cachopa, a gente ver que aquela parte tá roída né. E a gente percebe que são por pequenos roedores, então essas observações de que se os bichos estão comendo e não tá acontecendo nada com os bichos, então gente pode comer. Eu não tô dizendo que foi descoberto agora, eu tô dizendo que por essa observação, há dezenas e dezenas de anos atrás pelas nossas ancestralidades, pelas nossas antepassadas, essa relação, essa observância, essa vida dentro do território propiciou esses descobrimentos. (Rosalva, 20/05 2021).

Sem dúvida, a forma de transmitir os saberes e conhecimentos sobre o coco babaçu para as gerações seguintes são fundamentais para a construção do vínculo familiar e social, na perspectiva de manter viva e ativa a quebra do coco dentro das comunidades campesinas que tem babaçuais. É evidente também, a observância como meio de adquirir



conhecimentos e a relação de respeito com os animais, como a fauna e a flora, fatores que estão intrinsecamente ligados aos saberes das quebradeiras de coco.

Saberes da coleta e quebra do coco babaçu

A coleta de coco babaçu é feita normalmente quando se iniciam o período da queda dos frutos – entre os meses de setembro e dezembro - e é realizada manualmente, ainda no início do dia, pelo método tradicional, pegando um a um do chão, procurando aqueles sem rachaduras, com a superfície bem lisinha. “Ela vai coletando os cocos disponíveis nos pés das palmeiras, fazendo uma ruma de coco num local estratégico ou colocando os cocos diretamente nos jacás que estão atrelados ao jumento” (Linhares, 2016 p.102).

Para levar os cocos para o local da quebra, muitas vezes, as mulheres enfrentam longos caminhos. Há as que preferem quebrar o coco no mato, outras juntam os cocos no mato e pagam para outros homens fazerem o transporte. Sentadas no chão e com ajuda do machado e cacete, as quebradeiras rompem a casca do coco para extrair a amêndoa. E esse ato faz quebrar o silêncio do ambiente, numa sintonia que parece o manuseio de instrumentos musicais. Assim, Rosalva pontua de forma bem clara explicando como foi construída essa forma específica de quebrar o coco babaçu.

Sobre a questão da roda né, a gente vai pro mato quando vai em grupo, e aí o hábito de sentar em roda é porque na coletividade a gente já junta o coco e põe ele ali naquele monte, se vai 6, 7 ou 8 mulheres pro mato juntar coco pra quebrar no mato, a gente não vai colocar aquele coco que a gente junta é... em montinhos pequenos separados pra cada uma quebrar um pouquinho não. A gente coloca aquele monte de coco num lugar só, então fica as vezes aquele monte de coco de mais de um metro de altura, quando é muito coco dá montes de mais de metro de altura, então como é amontoado aquele coco ele por si já fica o círculo, então a gente senta em redor pela forma própria da gente juntar o coco, e aí também senta em redor pra ficar de fácil contato com aquele coco, todo mundo em redor, todo mundo tem fácil acesso pra mesmo sentada ter a facilidade de esticar a mão e pegar aquele coco, e também tem aquela forma próxima de tá uma do lado da outra, uma de frente pra outra, todo mundo se ver, todo mundo se olha, todo mundo sabe o quê que tá vindo



atrás da outra, todo muno sabe o que é que tá do lado da outra porque a gente tá em círculo, então a gente canta junto todo mundo se escuta, todo mundo se vê e todo mundo se cuida né, e o círculo é uma das coisas que identifica as populações tradicionais [...] porque representa muito a questão da coletividade, do fazer junto. (Rosalva, 20/05/20221)

Figura 2 – Quebra do coco babaçu



Fonte: Figueiredo, 2021.

Rosalva traz outra característica das quebradeiras de coco enquanto comunidade tradicional. A coletividade é expressa nesse relato para entendermos que o local e a atividade são formas de reafirmar a cultura específica da comunidade. A coleta e a quebra do coco são praticadas a partir dos saberes deixados pelos antepassados e que hoje são considerados como o modo de vida das quebradeiras de coco babaçu.



Saberes do tirar o azeite e o óleo do babaçu

Por serem produtos específicos das comunidades de quebradeiras de coco babaçu, o azeite e óleo de babaçu são os produtos de maior interesse dos comerciantes e consumidores adeptos de produtos naturais. O azeite é muito utilizado como tempero da comida, e o óleo além ser produto alimentício, rico em vitamina E, e fonte de ácido láurico, também é usado na produção de sabão e cosméticos diversos (Oliveira; Neves; Silva, 2013).

O modo de fazer ou tirar o azeite pode ser de forma tradicional ou com o uso de máquinas. No primeiro caso, destacamos que após a quebra do coco, as amêndoas são selecionadas, e é “realizado o processo de torrefação das amêndoas numa panela de alumínio, depois de torradas, as amêndoas são dispostas no pilão para serem trituradas manualmente”. (Linhares, 2016 p.114). Outro fator relevante é perceber que existem muitas crenças em torno do saber fazer o azeite, o óleo ou qualquer produto derivado do coco babaçu. Saberes que podem ser coletivos ou particulares de cada quebradeira. Sobre isso, Rosalva contribui.

[...] os saberes particulares né, um exemplo, tem muitas companheiras que tem a sua ciência própria, vamos supor, minha mãe por exemplo, minha mãe quando tá produzindo sabão do azeite de babaçu, ela não gosta que ninguém chegue na casa na hora. [...] Na hora de tirar o azeite né por exemplo, ela tá aqui colhendo o azeite da panela né, ferveu cozinhou, e aí aquele azeite subiu né, já tá terminando de subir, e ela tá ali mexendo pra finalizar, tirar do fogo pra poder ir tirar aquele azeite da panela, se chegar essa pessoa na hora ali e atrapalhar aquele momento, porque ali é uma ciência tradicional delas. É uma forma de produzir né, que pra gente é uma ciência tradicional, é um saber, é um saber muito fundo, se a pessoa chegar e falar ou intervir em alguma coisa, o azeite some todinho pra baixo, e isso acontece, eu já vi isso acontecer né, então tem essas especificidades na forma é na sua crença no seu crer é... no seu jeito de fazer (Rosalva, 20/05/20221).

Ainda sobre o uso do azeite de coco, Rosalva apresenta vários benefícios que considera como conhecimento empírico.



Eu por exemplo, eu não falto sem o azeite de coco na minha casa porque eu uso pra o alimento, mas eu também uso pra fermento, e eu sei que pode vir qualquer cientista de qualquer canto do mundo vim querer dizer pra mim que aquilo ali não funciona, mas eu sei que funciona porque eu passo na, ne algum fermento meu e também dos meus animais, e eu sei que sara mais rápido né, eu sei que aquela massa de coco, a massa do coco é cicatrizante e eu uso também pra ferimentos e eu sei que sara mais rápido, eu sei que é bom pra desinflamar, eu sei que é bom pra cicatrizar porque eu uso aquilo ali (Rosalva, 20/05/20221).

Percebe-se então, que a tradicionalidade das quebradeiras de coco relacionada à saúde vem sendo mantida ao longo de décadas e isso contribui para que esse grupo utilize e preserve esses saberes. Portanto, existe uma prática terapêutica de algumas mulheres quebradeiras que fazem uso do azeite de coco como método curativo em casos de atenção primária à saúde. Nesse ínterim, Rodrigues et al (2017) afirma que “pode-se considerá-las como cuidadoras tradicionais, pois elas desenvolvem em suas práticas de cuidado saberes empíricos, crenças e costumes culturais das comunidades locais tradicionais” (idem, p.4).

Considerações finais

O babaçu é o fruto de uma palmeira nativa da região dos Cerrados, e a “quebradeira de coco” é aquela mulher que quebra coco, ou melhor, quebra “muito coco”. É aquela mulher que representa a luta das mulheres e da comunidade. É aquela mulher que acredita que suas ações não são apenas costumes, mas sim, uma prática social, e que os seus saberes são constituídos coletivamente e que tem uma relação afetiva com a palmeira de babaçu.

O objetivo proposto para este trabalho foi identificar os saberes construídos pela vivência das mulheres quebradeiras de coco babaçu, e entendê-los como elementos fundamentais para a afirmação da identidade coletiva e de pertencimento de comunidades tradicionais. Para tal, posso considerar que ao executar a entrevista com Rosalva Silva Gomes esses objetivos foram alcançados satisfatoriamente, pois entendo que os apontamentos



sobre os saberes das quebradeiras de coco foram significativos e cheios de descobertas.

Portanto, fica claro que os saberes tradicionais das quebradeiras de coco e a atividade extrativista são os elementos que as tornam comunidade tradicional. Ou seja, essas histórias carregadas de saberes constituem como subsídios para a reprodução individual e coletiva, política e social das quebradeiras de coco babaçu. Ressalto ainda, que esses conhecimentos tradicionais que são passados de geração em geração nas comunidades são alicerçados pelos modos de “fazer”, “criar”, “contar” e “viver”. Pois o modo de “fazer” das quebradeiras de coco está intrinsecamente ligado à ancestralidade, fazendo parte de sua rotina diária de forma muito natural.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quebradeiras de coco babaçu: identidade e mobilização. São Luís: III Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, 1995.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. 2.^a ed , Manaus: PGSCA UFAM, 2008.

ASSEMA. Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão. Coco Babaçu. 2018. Disponível em: <http://www.assema.org.br/>. Acesso em: set. 2020.

BERREDO, Eliane Sá Amorim. O MIQCB: Aspectos organizativos e o processo de onguização do movimento. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. São Luís, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. IN: CONHECIMENTO TRADICIONAL: CONCEITOS E MARCO LEGAL. Volume 1. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Brasília, 2015.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA. Babaçu. Programa Nacional de Pesquisa. Departamento de Difusão de Tecnologia - Brasília, DF. 1984.



FIGUEIREDO, Lilian Rolim. A tradicionalidade, memória e saberes das quebradeiras de coco babaçu na reserva extrativista de Ciriaco-MA. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. 6ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997

LINHARES, Anny da Silva. Quebradeiras de Coco Babaçu no Médio Mearim, Estado do Maranhão: (re)construindo identidades e protagonizando suas histórias em defesa de patrimônios coletivos. 2016. Dissertação (Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) -Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Lucillia Rabelo de; NEVES, Josyanne Araújo; SILVA, Manoel de Jesus Marques. Avaliação da qualidade físico-química do óleo bruto da amêndoa de babaçu (Orbignyaspp). *Comunicata Scientiae*: 161-167, 2013.

PÉREZ, Sol Elizabeth González-Pérez; FERREIRA, Márlia Coelho; PASCALE, de Robert; GARCÉS, Claudia Leonor López. Conhecimento e usos do babaçu (*Attalea speciosa* Mart. e *Attalea eichleri* (Drude) A. J. Hend.) entre os Mebêngôkre-Kayapó da Terra Indígena Las Casas, estado do Pará, Brasil. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abb/a/6YsyWNNxtBFNMW4mSJVyztq/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2025.

REBELO, Maria de Nazaré de Oliveira. Representações sociais, cotidiano e práticas políticas de mulheres quebradeiras de coco babaçu do Estado Maranhão. 2012. (Dissertação) Mestrado em Direito. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Direito. Belém, 2012.

RÊGO, Josoaldo Lima; ANDRADE, Maristela de Paula. História de mulheres: breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. *Agrária*, São Paulo, N° 3, pp. 47-57, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 12 Jun 2025.

ROCHA, Maria Regina Teixeira. A rede sociotécnica do babaçu no Bico do Papagaio-TO:



dinâmicas da relação sociedade-natureza e estratégias de reprodução social agroextrativista. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Eliane Mendes; LOPES, Ana Larissa Santos; COSTA, Raquel Galhada da; SOUSA, João Victor Ericeia; ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. Saberes e práticas em saúde: vivências de quebradeiras de coco babaçu. *Práticas Interativas e Complementares em Saúde*. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/32016>. Acesso em: 22 mai 2025.

SILVA, Linalva Cunha Cardoso. Quebradeiras de coco babaçu, organização e mobilização política no lago do junco e lago dos rodrigues, região do Médio Mearim (MA): A experiência da fábrica de sabonete. 2018. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

SILVA, M. E. C e; BASTOS, E. M.; ALMEIDA NETO, J. R.; SANTOS, K. P. P. dos; VIEIRA, F. J.; BARROS, R. F. M. Aspectos etnobotânicos da palmeira babaçu (*Attalea speciosa* Mart. ex Spreng.) em comunidades extrativistas no Piauí, nordeste do Brasil. *Aspectos etnobotânicos da palmeira babaçu*. GAIA SCIENTIA, 2017. Volume 11.

SARAIVA, Antônia Francisca da Silva; OLIVEIRA, Nilton Marques de; FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro; LOPES, Walter Saraiva. Extrativismo do Babaçu: análise dos atores locais na atividade extrativista no estado do Tocantins. *Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional*. V.21, N°2. 2025. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/download/7772/1523/19594>. Acesso em: 01 out. 2025.



Capítulo

6



**COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: AÇÕES DE EDUCAÇÃO
POPULAR DESENVOLVIDAS PELO CENTRO DE REFERÊNCIA E
ATENDIMENTO À MULHER - CRAM EM AÇAILÂNDIA (MA)**



COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: AÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR DESENVOLVIDAS PELO CENTRO DE REFERÊNCIA E ATENDIMENTO À MULHER - CRAM EM AÇAILÂNDIA (MA)



Léia de Oliveira Ribeiro



Betania Oliveira Barroso



Introdução

Ao tratar a temática Violência Contra a Mulher, é necessária a correlação com a história da sociedade, no qual sempre foi marcada por dominações, culpabilidade sobre a mulher. Nesse sentido, as mulheres historicamente foram colocadas num lugar de exclusão, de inferiorização em relação ao gênero masculino. À exemplo disso, crescemos, aprendendo com a Bíblia que a mulher levou o homem ao pecado (culpa da mulher); que se uma mulher é assediada na rua foi por que provocou com sua roupa (novamente culpa da mulher), que a mulher deve ser submissa ao seu marido (dominação de gênero), e, em casos de traição conjugal do homem sobre a mulher, o motivo foi atribuído a ela, por não ter sido uma boa esposa. São esses e tantos outros exemplos, dos quais já ouvimos, ou vimos alguma mulher vivenciar.

A mulher era, e ainda é (em muitas situações) vista e tratada como propriedade ou posse do homem. Seu corpo, seu querer, seus desejos são subordinados ao querer e permissão do poder masculino. A violência contra mulher é tratada de forma naturalizada, infelizmente banalizada, quase nada comovente, como se fizesse parte de sua existência (Teles, 2012, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 surgiu como um marco para a luta de igualdade no que se refere as questões de gênero, em seu art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. (Brasil, 1988, p.14).

Em pleno século XXI mulheres ainda são submetidas aos mais diversos tipos de violências. A Organização das Nações Unidas (ONU) define a violência contra as mulheres como:



Qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em danos ou sofrimentos físicos, sexuais ou mentais para as mulheres, inclusive ameaças de tais atos, coação ou privação arbitrária de liberdade, seja em vida pública ou privada (Brasil, 2017, p.1).

No que concerne a defesa dos direitos da mulher, em 2006 adveio o grande marco jurídico no Brasil, com a sanção da Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha¹ 2. Importante ressaltar, que a Lei surgiu após lutas dos movimentos feministas e movimentos sociais, em busca de justiça contra atos de violência doméstica e familiar tanto no âmbito nacional como internacional. Com a Lei Maria da Penha, o assunto violência contra mulher tomou proporções jurídicas e sociais.

Partindo do entendimento sobre a importância do assunto e consagrado no texto da Lei Maria da Penha, foram criados os Centros de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, instituídos pelo Governo Federal, através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no ano de 2003, no governo Lula.

No caso de Açailândia - Maranhão, contexto que foi realizada minha pesquisa, o Centro de Referência e Atendimento à Mulher – CRAM obedeceu a Lei Federal, sendo sancionado pela Lei Municipal nº 318 de 05 de outubro de 2009. O CRAM de Açailândia, a exemplo de outros Centros nos municípios brasileiros, foi criado visando apoio à Mulher vítima de qualquer forma de violência, fornecendo atendimento social, psicológico e jurídico. Importante destacar, que a equipe multifuncional do CRAM são todas profissionais mulheres, composta por uma coordenadora, assistente social, psicóloga, advogada, educadoras sociais.

A equipe do CRAM, além de realizar atendimento para mulheres que já sofreram

1 Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado. Maria da Penha tem três filhas e hoje é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres, Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei que leva seu nome: a Lei Maria da Penha, importante ferramenta legislativa no combate à violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil. É fundadora do Instituto Maria da Penha, uma ONG sem fins lucrativos que luta contra a violência doméstica contra a mulher.



violência e que chegam com medida protetiva através de ordem judicial, o CRAM ainda desenvolve um trabalho preventivo, através de ações de educação popular, em que dialoga acerca dos direitos da mulher, da Lei Maria da Penha, o conceito de violência, as formas, explana os cinco tipos de violência (física, sexual, moral, patrimonial, psicológica), e seus aspectos.

Dessa forma, trabalhar o tema de forma preventiva, contribui com as mulheres no processo de empoderamento, de conquista e autonomia, além de proporcionar suporte para que estas possam identificar se estão ou não em uma relação abusiva, e assim as estimulem romper um relacionamento violento, além de orientá-las sobre os caminhos na busca de denúncia.

Para isso, é tão importante a educação através de um diálogo popular, que permite a mulher ser ouvida como protagonista de sua história, a partir de um atendimento sem julgamento, um acolhimento e “escuta” humanizada. “Entendemos aqui a educação popular como uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares” (Brandão, 1995, p 392).

Diante do exposto, a dissertação teve como objetivo pesquisar as práticas educativas desenvolvidas pelo CRAM, através da metodologia da pesquisa-ação, sob a perspectiva da Educação Popular, seguindo a linha da pedagogia de Paulo Freire, para formação das mulheres açailandenses no combate as mais variadas formas de violência doméstica como forma de garantia de direitos humanos.

Ao final foi produzido um Caderno Pedagógico construído pelas mulheres, com linguagem acessível, no intuito de contribuir a favor do conhecimento e do combate à violência contra a mulher no município de Açailândia/ MA, tendo em vista a conscientização para uma sociedade mais justa, igualitária na efetivação dos direitos dessas sujeitas.



Caminhos de encontros, emoções, partilhas e acolhimento

O combate à violência contra mulher é garantia de direitos humanos. E quando falamos em direitos humanos não há como dissociar a relevância da educação, pois tem papel social de transformação e garantia de direitos humanos, no que tange, também, aos direitos das mulheres, inclusive no combate a todo e qualquer tipo de discriminação e violência contra as mesmas.

Para Freire (2021), a sociedade precisa estimular relações saudáveis que garanta direitos humanos, nas quais mulheres como protagonistas de suas histórias, e como parte fundamental de “uma sociedade que tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem” (2021, p. 42).

Como superação da violência contra mulheres em todos os âmbitos e segmentos, Freire afirma ser necessário recriação de linguagem, da escrita, pensamento, a fim de superar toda discriminação que a mulher sempre sofreu:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em prática concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação de linguagem, faz parte possível do sonho possível da mudança do mundo. Por isso mesmo ao escrever ou falar em linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar as mulheres ou desagradar homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (Freire, 2021, p. 94).

Esse pensamento é corroborado por Mészáros (2008, p. 77-78), ao afirmar que o desafio na educação é a transformação social, ampla e emancipadora, articulada de forma adequada e “redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social”.

Nesse sentido, ao tratar a educação a partir de uma perspectiva em Direitos Humanos estimula que tenhamos uma tomada de consciência acerca da vida, contribuindo



no constante exercício de desconstruir para construir uma nova sociedade.

Em suma, as práticas educativas em Direitos Humanos possuem relevância social para superação das desigualdades históricas, sociais, culturais, religiosas nas quais mulheres são inseridas. Superadas essas desigualdades estruturantes haverá possibilidades de construir uma sociedade mais humana, justa, igualitária e plural, que respeite às mulheres de igual modo aos homens.

Logo, foi nesse viés de discussões de gênero, de igualdade de gênero e de empoderamento enquanto ação afirmativa dos direitos das mulheres, além de explicações sobre a Lei Maria da Penha, e quais tipos de violência existentes, se estabeleceu na construção da dissertação os diálogos através de rodas de conversas com essas mulheres atendidas pelo CRAM.

Sobre educação popular como forma de transformação, Freire afirma (2021, p. 45): “A educação sozinha não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”. Desse modo, a educação proposta deve ser através de trocas de saberes, no qual estimula reconhecer, conhecer e agir. Destarte, que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer” (Freire, 2021, p. 65).

Logo, o movimento de conscientização de autonomia para as mulheres, é parte do projeto de emancipação humana da Educação Popular, bem como colabora para o rompimento de amarras sociais dessas mulheres, estimulando a formação da consciência crítica, emancipada, autônoma, decisória.

Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido através dos Caminhos Metodológicos desenvolvidos através da pesquisa-ação como ferramenta democrática construída de forma coletiva e interventiva, foi o caminho mais coerente com aquilo que se defende: que as mulheres atendidas no CRAM sejam protagonistas de suas histórias de vida.

Quanto aos instrumentos metodológicos que complementaram esta caminhada, de entrega coletiva e acolhedora, estiverem presentes a observação, o diário de campo, o



círculo de cultura, os relatos e debates, as palavras geradoras que culminaram nas situações-problemas- desafios.

Quanto a pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 9-13) afirma que “não há que se falar em neutralidade na pesquisa, e, reafirma a importância da ação coletiva para tomada de decisões”. Portanto, tanto o meu papel como pesquisadora, como as sujeitas participantes trouxeram consigo seus valores e princípios, e todas as tomadas de decisões perpassaram por uma construção coletiva de saberes, o que mais uma vez coadunou com os saberes populares descritos e defendidos por Paulo Freire.

Muitos confundem a pesquisa - ação como rebaixamento do nível de exigência acadêmica (Thiollent, 2011, p. 14). O que é um grande equívoco, pois a pesquisa - ação estimula não somente a tomada de consciência do pesquisador/pesquisadora como de todas as participantes da pesquisa. A transformação é para além do individual, alcança a coletividade, o que requer de quem pesquisa uma maior e mais sensível exigência acadêmica.

Logo, não é leviano afirmar que o desafio da pesquisa-ação foi ainda maior do que de uma pesquisa convencional, visto, a necessidade de empoderamento coletivo. Para Barbier (2007, p. 105) grande referência no estudo dessa metodologia acadêmica, destaca: “faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Os escritos são submetidos à leitura e a discussão de todos”. O que aumenta a responsabilidade do processo de construção metodológica, conforme descrito pelo autor:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional (Barbier, 2007, p. 70-71).

Portanto, os partidários de defensores da pesquisa-ação desconstroem a corrente que declara que a pesquisa-ação não tem objetivos científicos, o que é um grande engano. Thiollent demonstra que a pesquisa e ação trabalham interligadas, conectadas. Ou seja,



a teoria e a prática são uma unidade. As exigências teóricas e práticas devem chegar ao equilíbrio. A ação coletiva é transformadora social do problema enfrentado pelo grupo.

Diante desse contexto, a tomada de decisão propiciou a mudança efetiva na vida daquelas mulheres com objetivo de vê-las compreendo e principalmente rompendo com as relações abusivas. Para tanto, a construção coletiva foi baseada em acolhimento, escuta sensível, dentro das Rodas de Conversa, com base nos Círculos de Cultura de Freire.

O caderno pedagógico

Para construir e chegar ao objetivo da dissertação que culminou com o Produto Final (caderno Pedagógico), o trabalho foi desenvolvido especificamente com mulheres que chegaram ao CRAM no ano de 2022 de forma espontânea, com o intuito de acolhimento e orientação acerca de como romper uma relação abusiva e tomar as medidas judiciais pertinentes.

Inicialmente foi realizado um levantamento de mulheres que chegaram entre os meses de janeiro de 2022 a novembro de 2022 ao CRAM de forma espontânea, com o intuito de acolhimento e orientação acerca de como romper uma relação abusiva e tomar as medidas judiciais pertinentes. Foram então identificadas 10 mulheres.

Dessas dez mulheres, uma retornou ao companheiro e não quis mais contato com o CRAM, uma não conseguiu contato (acredito ter mudado o celular e/ou endereço), ficando, portanto, 8 mulheres participantes da pesquisa.

O trabalho de pesquisa iniciou com o estudo detalhado de informações das folhas de atendimentos das mulheres pesquisadas, onde ficou constatado que todas eram (são) moradoras de Açailândia, e têm idade entre 36 anos e 56 anos. Outro ponto observado é que nenhuma das interlocutoras moravam(moram) no mesmo bairro que a outra. O que nos leva a afirmar, que a violência contra mulher pode acontecer em qualquer lugar, independentemente



da localidade, ou se é um bairro conhecido por ser ou não de vulnerabilidade econômica.

Aconteceram 3 encontros: 1. No dia 29 de novembro de 2022- das 08 (oito) mulheres pesquisadas, 04 (quatro mulheres) compareceram, 01 não conseguiu comparecer porque não foi liberada do serviço, 01 estava com filha doente, 01 esqueceu o compromisso, 01 não conseguiu sair de casa já que o companheiro não poderia saber onde ela iria.

Diante dos temas propostos, não estabelecemos uma ordem para as falas, ou até mesmo obrigatoriedade de fala, as pesquisadas ficaram à vontade para responder ou não algumas das perguntas realizadas. Por se tratar de um tema extremamente sensível, faz-se necessário cuidado, respeito e acolhimento. Dessa maneira, as sujeitas se sentiram mais livres, seguras, e envolvidas com a construção da pesquisa, o que ajudou no desenvolvimento da mesma.

Nesse contexto, no primeiro encontro, tiveram os seguintes questionamentos: Qual motivo te fez vir ao CRAM? Como você chegou ao CRAM? Esses questionamentos envolvem o conhecimento de como elas veem o CRAM, a sua importância, e levaram ao espaço da pesquisa.

Diante das respostas da primeira pergunta, ficou evidente que todas vieram inicialmente ao CRAM em busca de suporte psicológico e informações. O que nos faz analisar que antes de denunciar ou até mesmo finalizar uma relação abusiva, essas mulheres primeiro precisam ser fortalecidas emocional e educacionalmente. Destarte, que compreendemos enquanto equipe a importância do trabalho preventivo através da educação, do esclarecimento.

Já na segunda pergunta geradora: Como você chegou ao CRAM? A grande maioria relatou que foi através de uma “amiga”, e somente uma mulher relatou que chegou ao CRAM por conta da placa de identificação na porta. Em relação a amiga, percebemos que mulheres têm empoderado mulheres.



Já no segundo encontro no dia 06 de dezembro de 2022 – Das 8 mulheres participaram 4 mulheres, e 1 participou de forma virtual. As outras 3 tiveram impedimentos do tipo: trabalho, uma não conseguiu vir novamente por conta do companheiro.

Como forma de manter o sigilo da pesquisa foi proposto que as mulheres seriam reconhecidas com nomes fictícios de mulheres de luta e empoderamento. E assim, foi espalhados “banners no chão”, com fotos de Rosa Luxemburgo, Sônia Guajajara, Elza Soares, Maria Firmina, Leila Diniz, Djamila Ribeiro, Frida Kahlo e Simone de Beauvoir. E com explicação detalhada da história de luta de cada uma dessas mulheres nos banners.

A partir desse contexto levantado da escolha das mulheres que desejavam serem identificadas, para que fossem levantadas as situações-problemas-desafios, utilizei dois instrumentos metodológicos: os círculos de cultura e as palavras geradoras. A partir disso, questioneei: Qual maior elemento vocês perceberam nessas mulheres?

Nesses processos de reflexão as quais elas foram estimuladas a terem, a palavra geradora foi LIBERDADE. A partir disso, trazemos o entendimento acerca da importância dessa experiência, pois é “por meio da experiência ativa, dialógica e dialética de um sujeito com o outro e suas múltiplas vozes, o ser humano é impulsionado a aprender, a desenvolver-se e a enfrentar as várias situações-problemas-desafios”. (Barroso, 2015, p. 185).

São essas narrativas potentes, que demonstram a compreensão de sair do lugar de subserviência em que sempre foram tidas como inferiores. Partindo dessa compreensão essas mulheres alcançam, nesse momento, processos educativos, nas quais tiveram incentivo através do diálogo, troca de experiências e objetivos comuns de superação das situações-problemas- desafios. Ficou muito pulsante nesse momento como as mulheres atendidas pelo CRAM, por meio desses encontros coletivos, são estimuladas a identificarem o que lhes causam angústia, e como se veem num relacionamento, e que buscam para suas vidas.



A última Roda de Conversa baseada nos Círculo de cultura de Paulo Freire com as mulheres pesquisadas do CRAM foi realizada no dia 21/08/2023- Das oito pesquisadas, vieram quatro mulheres. As outras quatro tiveram impedimentos do tipo: se recuperando de pós cirúrgico, trabalho, e as outras duas, não consegui, mais, nenhum tipo de contato (não atende e não visualiza mensagem). Mesmo com a ausência das três pesquisadas por conta de recuperação de pós cirurgia e trabalho, ainda assim demonstraram interesse de participarem de forma remota, através do telefone. Foram taxativas com o compromisso da pesquisa, e gravaram áudio com suas respostas acerca da última pergunta em grupo.

Para melhor demonstração da participação das pesquisadas nas três rodas de conversa baseadas no círculo de cultura que aconteceram nos dias 26/11/2022 06/12/2022, das 8 (oito) pesquisadas, 7 (sete) tiveram contato direto com a pesquisa, e lamentavelmente duas não foram alcançadas pela pesquisa, apesar das tentativas infrutíferas.

NOME FICTICIO	IDADE	PARTICIPAÇÃO NAS RODAS DE CONVERSA BASEADA NO CÍRCULO DE CULTURA
Maria Firmina	56 anos	Três
Djamila Ribeiro	42 anos	Duas (sendo um virtual)
Frida Kahlo	47 anos	Três
Simone de Beauvoir (1)	39 anos	Duas
Leila Diniz	43 anos	Duas (sendo uma virtual)
Simone de Beauvoir (2)	44 anos	Uma
Rosa Luxemburgo	39 anos	Três (duas sendo virtuais)

Fonte: Elaboração Própria

Sendo assim, partindo de tudo que foi construído nos primeiros encontros, e a principal palavra geradora que foi trazida até aqui “LIBERDADE”. Fiz as seguintes perguntas as mulheres: O que mudou/transformou na vida de vocês durante esse processo da pesquisa? Se houve mudanças, quais foram?



Simone de Beauvoir (1), 39 anos, participou ativamente nas Rodas de Conversas baseadas no círculo de cultura, foi a primeira a respirar fundo, e com muita emoção, disse:

Quando iniciei meu acompanhamento aqui no CRAM, sentia muito medo, receio. Hoje, eu fui atrás dos meus sonhos, e estou no quarto período de pedagogia e no segundo período de terapia integrativas e complementares. Hoje, consigo me entender, e por isso fui buscar a minha cura, pois sem minha cura eu não poderia ajudar ninguém. E como mulher, fui atrás do amor mais difícil: **o amor próprio**. E como cristã a gente prega muito o amor, e esquece da gente, pois acaba sendo um amor falho, pois só podemos entregar para o outro, o que nós temos. Quando compreendi isso, fui atrás de me amar, me amar no espelho, me amar como mãe. Hoje, olho pra mim, e só encontro paz, e não deixo mais nada tirar minha paz. Isso é uma decisão, cuidar do meu interior, é o amor próprio. **Quero olhar para frente, já não quero mais aquele passado**. (Simone de Beauvoir 1, 2023, meus destaques).

Escutando Simone de Beauvoir (1) segurei a emoção, pois lembrei exatamente quando essa mulher ingressou para atendimento no CRAM em 2022, seu rosto era de tristeza, carregava dentro de si muita dor. E ouvi-la falando de como se sente atualmente, cheguei à conclusão do quanto o processo de empoderamento na vida das mulheres faz a diferença. Simone tem outro olhar, outra expressividade, outro tom de voz.

Simone de Beauvoir (1), fez todo o grupo refletir sobre a importância das recordações e repensar a ressignificação da vida, o recomeçar, o poder de olhar para dentro de si como processo de auto estima e amor próprio. Sobre reonovar, Abrahão traz as seguintes reflexões:

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/ plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo. (Abrahão, 2011, p. 168)

Quanto a Frida Kahlo, 47 anos, participante de todas as Rodas de Conversa baseada nos círculos de cultura, fala mansa, fala baixo, um sorriso tímido, mas sempre entregue ao processo de recomeço. Frida Kahlo não foi levada por ninguém ao CRAM, ela viu a placa na frente do prédio e sozinha entrou e pediu atendimento. Ela é exemplo de coragem, de força,



e resiliência. Em suas palavras, conta como sente o processo de transformação interna a partir do contato com a pesquisa e os atendimentos pelas profissionais do CRAM:

Cheguei aqui perdida, cheguei por que vi a placa. Fui muito bem recebida. Hoje me sinto mais disposta e mais decidida. Livre na totalidade, a gente nunca é, mas procuro liberdade, cada uma deve ser livre dentro daquilo que te deixa bem. A liberdade tem conceito individual. Me sinto livre, liberta comparada ao que eu era antes. **Ainda continuo o processo do divórcio judicial, só que hoje bem mais forte do que no início.** (Frida Kahlo, 2023, meus destaques)

Frida Kahlo conseguiu romper a relação abusiva, porém segue um longo processo judicial para o divórcio. Nos diálogos recorrentes nos círculos de cultura, infelizmente nos deparamos com situações que apareceram como verdadeiros “empecilhos” na busca da tão sonhada liberdade – palavra repetida diversas vezes nos encontros.

Ela mostra que é emergente, reavaliar a demora nos processos judiciais de divórcio que infelizmente aprisionam as mulheres, muitas só se sentem livre por completo quando conseguem fechar o ciclo na esfera judicial. Nessa perspectiva, o rompimento da relação abusiva está interlaçado com a ação judicial, e devem ser pensados e construídos juntos com vistas à transformação social na vida das mulheres.

Sobre a Simone de Beauvoir (2), 44 anos, surgiu no grupo das mulheres de uma forma atípica, pois como disse anteriormente, não veio em nenhum dos encontros anteriores, informou em uma das ligações que tinha retornado com o ex companheiro. Mas, na última roda de conversa, em nosso no círculo de cultura decidiu vir. Assim, com a metodologia da pesquisa-ação e os instrumentos de rodas de conversas e círculos de cultura é imprescindível o acolhimento. A mesma se conectou ao grupo, e compartilho a partir de sua vivência.

Vim ao CRAM em busca de equilíbrio emocional, só fui atendida uma única vez, no qual me possibilitou a busca de amadurecimento. Passar por um divórcio desmorona tudo e principalmente o emocional, por isso precisa também de uma ajuda espiritual. Portanto, a ajuda profissional com a ajuda espiritual te leva ao equilíbrio. Atualmente não estou precisando de acompanhamento. E sugiro que aconteça uma maior divulgação desse espaço de acolhimento à mulher, **e infelizmente ainda tem muita mulher que tem preconceito e vergonha de vir a esse espaço.** Portanto, tem que ser feito mais propaganda. (Simone de Beauvoir 2, 2023, meus destaques).



Sobre Beauvoir (2) a mesma afirma que só veio uma única vez no CRAM, e que por se sentir atualmente mais segura, não tem vindo mais aos atendimentos. Sobre a decisão de não mais ser acompanhada diz respeito a autonomia da mulher em querer ou não esse acompanhamento. E isso deve ser totalmente respeitado pelo processo de valorização da vontade da mulher. Isso não quer dizer que ela não poderá retornar ao acompanhamento em outro momento, pelo contrário o espaço do CRAM deverá sempre estar aberto para receber mulheres em qualquer fase do seu processo interno.

A quarta mulher ouvida foi Maria Firmina, 56 anos, participou de forma tímida nas três rodas de conversa, baseada no círculo de cultura. Ela continua sendo atendida pelas profissionais do CRAM, e demonstra que precisa do suporte:

Acabei de solicitar atendimento psicológico aqui no CRAM, tenho sentido fraqueza emocional e preciso desse suporte, porém **acho que demora muito para ter atendimentos psicológicos, já que a agenda da psicóloga é lotada.** (Maria Firmina, 2023, meus destaques).

A fala da Maria Firmina ficou evidente que mesmo quando há rompimento de uma relação abusiva, faz-se necessário a continuidade do acompanhamento psicológico por um tempo não especificado. Todas as outras participantes confirmaram a informação trazida por Maria Firmina e corroboram com a solicitação de mais profissionais da área da psicologia.

De forma, virtual, outras três participantes da pesquisa que não puderem estar de forma física, duas por conta de trabalho, outra por conta de pós cirúrgico. Mesmo assim, se colocaram à disposição para responder à pergunta de forma remota (via WhatsApp).

Corroborando com as palavras de Maria Firmina que trouxe tão fortemente a importância do acompanhamento psicológico, a participante Rosa Luxemburgo, 39 anos, enviou um relato emocionante sobre esse acompanhamento:



Ouvi da psicóloga que **toda vez que eu permitir que alguém me trate diferente daquilo que eu acredito ser o correto**, todas as vezes que eu for contra meus princípios, **estarei sendo desvalorizada. E a outra pessoa vai fazer de mim o que quiser. Isso eu trouxe para minha vida**, que eu preciso me respeitar conforme os meus princípios, pois esse é o caminho. Portanto, não posso ir contra os meus princípios. (Rosa Luxemburgo, 2023, via mensagem WhatsApp, meus destaques).

Percebemos através da participação de Rosa Luxemburgo sua vontade de intervir nessa realidade. Destarte, com a pesquisa-ação através das realizações “pretende-se alcançar ações efetivas, mudanças ou transformações no campo social”. (Thiollent, 2011, p. 49).

Nesse sentido, Leila Diniz, 43 anos, mesmo vivenciando pós cirúrgico, fez questão de fazer parte, e realizar sua participação de forma virtual. Assim, declara que continuava há epoca sendo atendida pela equipe multiprofissional do CRAM ligado à Secretaria da Mulher. E fala da sua experiência de transformação após a chegada no CRAM e início dessa pesquisa. Vejamos:

O CRAM é muito importante na minha vida, pois antes de conhecer o CRAM, de conhecer mais a família CRAM, eu só queria mais era estar isolada, no meu canto, quieta. Não tinha ânimo para nada, nem para fazer minhas coisas. **A partir do momento que comecei a frequentar o CRAM eu melhorei, e criei mais disposição.** A consulta com a psicóloga me fez muito bem. Pois, através de uma amiga cheguei ao CRAM, então sou muito agradecida pela minha passagem, e tudo mudou na minha vida. **Teve um período que eu não tinha coragem nem de tomar banho, sem ânimo mesmo para nada. Ai depois que comecei a frequentar, ouvir as palestras me deram animo para seguir em frente,** então só agradeço à toda equipe que me ajudaram e ainda ajudam, pois continuo indo. (Leila Diniz, 2023, via WhatsApp, meus destaques)

Um outro ponto que merece destaque na fala da Leila Diniz, diz respeito a importância das palestras, como processos formativos de conscientização. Nesse sentido, respondeu ao objetivo da dissertação, que foi demonstrar que as ações de educação popular desenvolvidas pelo CRAM são meios de combate a violência doméstica.



A última participante, Djamila Ribeiro, 42 anos, que teve dificuldade de participar presencialmente, por conta de compromissos no trabalho, enviou suas considerações de forma virtual.

Quando o homem quer atacar, ele começa a dizer coisas ruins, atacando sua cor, seu cabelo é ruim, dizendo que é feia, e que as outras são mais bonitas. **Quando uma mulher negra sofre algum tipo de violência, ela é tratada com indiferença. E se for de uma classe humilde, que mora num bairro pobre, dizem que é pra deixar pra lá, e as vezes nem registra o boletim de ocorrência sobre aquela violência. Considera que aquele ambiente dela, é propicio a isso, e considera normal o que acontece na vida.** (Djamila Ribeiro, 2023, meus destaques).

Djamila Ribeiro, sendo uma mulher negra, traz reflexões a partir das questões de raça e condição de vulnerabilidade social. A partir de sua vivência e perspectiva reflete acerca das discriminações que mulheres negras sofrem em diversos espaços sociais, além das discriminações pelas condições de vulnerabilidade econômica. Sobre discriminar trata de deliberação através de ações que excluem seguimentos sociais do exercício de direitos humanos. É então, “por a margem, é segregar, isolar, pôr de lado (Teles e Melo, 2012, p. 27).

A partir desses depoimentos, ficaram evidentes pelo menos duas situações-problemas-desafios: **1) Processos Judiciais longos que dificultam a finalização do ciclo da relação no que tange a esfera jurídica; e 2) uma grande demanda no que se refere aos atendimentos psicológicos.**

A questão da situação-problema-desafio é exposta por (Thiollent, 2011, p. 59) no que se refere a concretização do tema e seus desdobramentos em problemas a serem detalhadamente identificados a partir dos diálogos construídos coletivamente pelas participantes de uma pesquisa-ação.

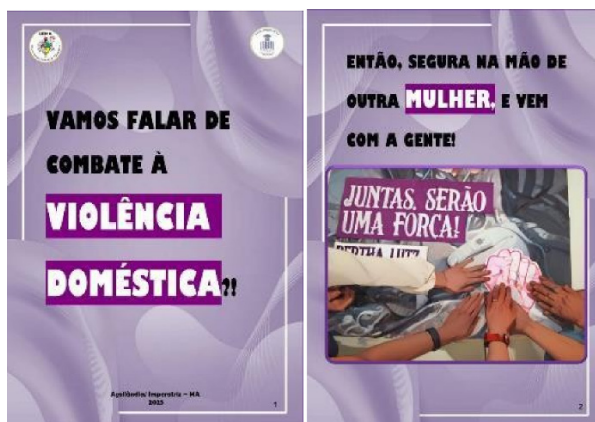
Para além das situações-problemas-desafios, que se apresentaram, o que de fato ficou pulsante e marcante, foi perceber como essas mulheres amadureceram, se tornaram mais firmes, corajosas, donas de si, cheias de autonomia, com uma vontade constante de prosseguir e se auto conhecer, e muito convictas sobre o seu direito do recomeço. Vejo



nelas, o desejo dito como palavra geradora no primeiro círculo de cultura, que se concretizou em: liberdade.

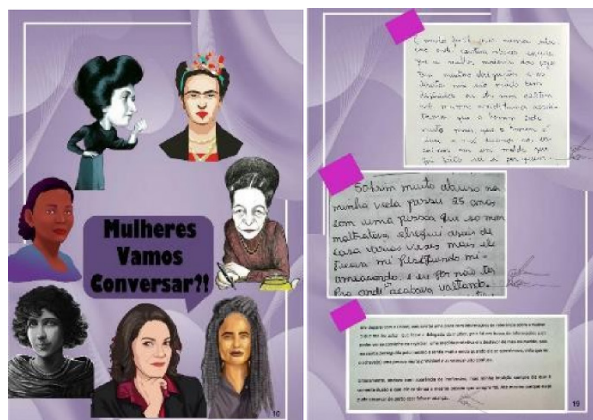
Considerações finais

A partir da construção de um trabalho coletivo, a pesquisa apresentou a elaboração de um Caderno Pedagógico, com objetivo de contribuir com a temática: o combate a violência doméstica: Ações da Educação Popular desenvolvidas no Centro de Referência e Atendimento à Mulher - CRAM em Açailândia – MA,



Dessa forma, a partir dos diálogos coletivos construídos nos círculos de cultura, as mulheres pesquisadas trouxeram questões, problematizações, questionamentos e esclarecimentos. Portanto, os tópicos do caderno pedagógico, foram elencados com temas provenientes da construção coletiva de trocas de saberes.

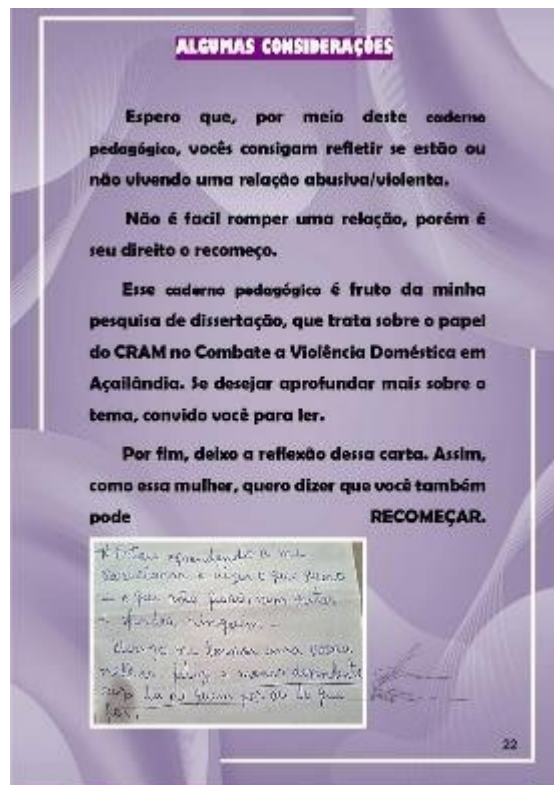




Os tópicos contribuíram com conhecimentos acerca da Lei Maria da Penha e os tipos de violência, além das formas que possibilitem o rompimento das relações abusivas, e onde denunciar e solicitar suporte para acolhida e cuidado. Tudo com linguagem acessível e de fácil compreensão, ao alcance de qualquer pessoa. Ao qual foi disponibilizado no município de Açailândia.

O Caderno Pedagógico teve caráter conscientizador acerca do tema de tanta importância social, jurídica e educacional. Portanto, através da Educação Popular que estimula processos de tomada de consciência, foram inseridos no texto informações sobre a Lei, além de palavras geradoras, reflexões que surgiram dentro dos círculos de cultura baseados em Paulo Freire.





Referenciais

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação | *Educação* (pucri.br). Acesso em: 05 fev. 2023.

BARROSO, Betania O. A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP – DF. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%20OliveiraBarroso.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.



BARBIER, R.A. Pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1995
BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Organização Panamericana da Saúde. OPAS/OMS Folha informativa violencia contra as mulheres. Novembro de 2017. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL, Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 29 mar.2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/2021.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 3º ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 30º ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992/2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. – Disponível Pedagogia do Oprimido (ufmg.br). Acesso em: 03 mar. 2023.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. Boitempo: São Paulo, 2008, p. 76-77.

MUNICIPAL, Lei Municipal de Criação do CRAM, Açailândia, 2009. Disponível em: [Lei de criação do CRAM Açailândia.pdf](#). Acesso em: 03 jan. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. O que é violência contra mulher. 1ª ed. São Paulo – SP: Brasiliense, 2012.

THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação. 18º ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.



Capítulo

7



**POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: O PROJETO MULHER
MARAVILHA DO CENTRO DE DEFESA DA VIDA E DOS DIREITOS
HUMANOS CARMEN BASCARÁN**



**POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: O PROJETO MULHER MARAVILHA DO CENTRO
DE DEFESA DA VIDA E DOS DIREITOS HUMANOS CARMEN BASCARÁN**



Yoná Luma Campos Ferreira



Betania Oliveira Barroso



Introdução

As mandalas na educação têm como foco trazer a centralidade das pessoas sujeitas, trazendo a ideia de círculo que tem o sentido de igualdade, espiritualidade e conexão em outras culturas, como hindu, budista e um forte significado para os povos originários, trazendo a ideia de proteção. Tem uma representação gráfica e é utilizada como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e promovem a expressão de experiências, sentimentos e pensamentos, além de ser uma expressão artística que dá abertura para a criatividade de quem a aplica. Tem formas diversas, geométricas, cores e figuras humanas.

Realizamos essa partilha com as mulheres do projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán na cidade de Açailândia-Ma. O projeto é um projeto com mulheres que tem por objetivo o empoderamento das mulheres que tem como metodologia de trabalho a pedagogia feminista. Desta forma, foram realizados quatro círculos de cultura que culminaram na construção de quatro mandalas pedagógicas, que trouxeram uma dimensão artística. Cada círculo de cultura durou cerca de 1 hora de trocas, com 30 mulheres participantes do projeto.

Dentro dos círculos de cultura foram organizados quatro subgrupos, que se intitularam com os seguintes nomes e justificativas trazidas pelas próprias mulheres: Girassol – por sempre buscar a luz; Trevo – por representar a sorte; Raízes – por significar firmeza; e Diversas – por dizer que somos várias e únicas. Em cada círculo de cultura, uma pergunta norteadora motivou as respostas trazidas pelos grupos para formar as mandalas pedagógicas.

A idade das mulheres do projeto varia entre 18 e 70 anos. A maioria formada de mulheres negras e todas da periferia do bairro da Vila Ildemar em Açailândia (MA). São mulheres em contexto de vulnerabilidade social e que têm tempos de vivências diferentes dentro do projeto; isto é, participantes desde a fundação e as que estão há menos tempos, variando de meses a anos.



Como construir mandalas a partir do partilhar de vivências no projeto mulher maravilha?

A forma de partilhar vivências pode ser diversa, neste produto de mestrado foi escolhido a metodologia de círculo de cultura, com as mulheres do projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA. Foram realizados dentro dos círculos quatro subgrupos, dos quais se intitulam com os seguintes nomes e justificativas trazidas pelas as próprias mulheres: GIRASSOL – por sempre buscar a luz; TREVO – por representar a sorte; RAÍZES – por significar firmeza; e DIVERSAS – por dizerem que somos várias e únicas.

Como escolher o formato?

O formato vai de acordo com as perspectivas, vivências e trocas obtidas dentro do seu espaço educacional, daquilo que faz sentido para cada grupo. Neste produto o que fez sentido foram os nomes de cada grupo que inspiraram os formatos das mandalas.

Como construir a ideia que deseja ser construída através das mandalas?

É preciso instigar as pessoas participantes sobre o que deseja ser desenvolvida em cada mandala, neste produto isto foi realizado através de perguntas norteadoras e a partir disso, pequenas frases e/ou palavras saíram de maneira a formar cada mandala, que responde a uma pergunta.



Primeiro círculo de cultura

Para a construção dos dados da primeira mandala pedagógica, foram realizados dois encontros, cada um com cerca de 1h. Com a metodologia do círculo de cultura, foi organizado de maneira a primeiro colocá-las em círculo na sala de atividades e indicar o tema central. Em seguida, foram organizados pequenos subgrupos, em novos círculos de cultura, para que pudessem conversar sobre a temática colocada e trazer suas percepções.

Esse primeiro círculo teve como tema central: O próprio projeto Mulher Maravilha. Para o momento rememoramos como surgiu o projeto Mulher Maravilha, por meio da escuta da narrativa de mulheres fundadoras da turma. Refletimos sobre: a escuta da temática sobre o pedido das mulheres para a construção do projeto; como se sentiram no processo de escuta; e na contribuição da formação da primeira turma do projeto Mulher Maravilha e suas participações enquanto sujeitas protagonistas do projeto.

Após, falamos sobre o contexto social e o contato com o CDVDH/CB. Uma das falas potentes foi apresentada pelo grupo Girassol: “Nós precisamos de um espaço que possamos ser apenas mulheres e que nos tire de nossas duras realidades, mas queremos isso de maneira regular, pelo menos duas vezes por semana”. (depoimento em 2024). A partir dessa provocação, nesse espaço popular do CDVDH/CB, é que as mulheres se consideraram escutadas e atendidas.

Trilhamos, também, o entendimento da Pedagogia Feminista e como as aulas de exercícios físicos eram importantes. Deste ponto, destacamos as falas que convergiram no sentido da importância que o projeto tem em suas vidas com essa metodologia, pois, além de trabalhar o corpo, traz momentos de reflexão e aprendizados contínuos não apenas de cidadania, mas também profissional, tudo através da escuta dessas mulheres. Como diz Silva (2010, p. 18):



Na educação feminista há que se estabelecer uma relação dialética entre autoconhecimento e vida social, entre aprofundamento da reflexão pessoal sobre si mesma, construção do conhecimento sobre as mulheres e ação política transformadora.

As mulheres do grupo Trevo falaram que: “A pedagogia feminista, nos transformou completamente, e que agora somos multiplicadoras dessa pedagogia em nossos mais diversos espaços de ocupação, além de que compreendemos que a educação da escola é também extremamente importante” (depoimento em 2024).

Representantes do grupo Raízes disseram que: “Entenderam que a sociedade coloca homens e mulheres em papéis distintos e que nós agora reconhecemos esse processo” (depoimento em 2024). Foi possível perceber, nessas falas, a força dessas palavras, e trazer aqui novamente as palavras de Silva (2010) de que a Pedagogia Feminista contém um processo de formação de sujeitas e sujeitos como seres independentes e transformadores de suas realidades.

O grupo Diversas compartilhou que: “O projeto é muito importante e aprendemos muito em cada encontro” (depoimento em 2024). No segundo encontro, a partir de todas essas falas obtidas no primeiro encontro sobre o projeto, as mulheres contribuíram coletivamente na construção da primeira mandala pedagógica, então, foram escolhidas as palavras e/ou frases curtas que definissem o projeto, sua trajetória e metodologia, a partir da percepção das mulheres.

As palavras/frases escolhidas foram as seguintes, a partir da justificativa definida: Pedagogia Feminista – pedagogia aplicada dentro do projeto; Educação Popular – o espaço do CDVDH/CB enquanto ONG e entrelace com a Educação Popular; Projeto Mulher Maravilha – protagonista desta pesquisa; Sujeitas Mulheres – sujeitas atuantes e protagonistas no projeto Mulher Maravilha; Metodologia de Formação, Círculo de Cultura, Escuta, Pesquisa-ação – processo metodológico utilizado para a pesquisa no projeto; Empoderamento, Rede



de Sororidade, Consciência sobre Feminismo e Machismo, Ação Política Transformadora, Formação Cidadã e Profissional – consequências do projeto na vida das mulheres; e Agentes Multiplicadoras – consequência transformadora das mulheres multiplicadoras de toda a metodologia do projeto.

Para tanto, foi compartilhado o sentido das mandalas, trazendo, para além da dimensão artística, também os sentidos espiritual/mágico e coletivo contidos nas mandalas e, a partir disso, também seus diversos formatos; nossa sugestão foi para que usassem os formatos das mandalas a partir dos nomes dados aos grupos no círculo de cultura, e, nessa troca, as mulheres concordaram e fomos construindo coletivamente nossa primeira mandala.

Primeiro Encontro

Figura 22. 1º círculo de cultura com o tema projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB

Segundo Encontro

Figura 23. 2º círculo de cultura com a construção da primeira mandala sobre o projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB

Segundo círculo de cultura

Para construir a segunda mandala, tivemos como base a seguinte pergunta norteadora no círculo de cultura: O que vocês aprendem/aprenderam no projeto Mulher Maravilha? É importante dizer que em cada roda é um momento de muita troca de aprendizados, afetos,



construção coletiva, que vai para além do saber.

Figura 24. Construção da segunda mandala - os aprendizados no projeto Mulher Maravilha



Fonte: Arquivo institucional CDVDH/CB

De acordo com Tomaz Tadeu (2005, p. 97):

A pedagogia feminista tentava construir um ambiente de aprendizagem que valorizasse o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo predominante na sala de aula tradicional.

Nesse círculo, foi possível compreender como a Pedagogia Feminista já faz sentido, dentro da vida dessas mulheres, provocando mudanças significativas em si mesmas e ao redor, em que é possível trazer as lutas feministas e o próprio movimento em si, definido por Silva (2010, p. 11): “como um movimento de olhar particular sobre o mundo e sobre as relações estabelecidas nele, com o intuito de refletir e lutar por melhorias e transformações que vem do interior de si para o exterior”.



Quadro: Sistematização das respostas das mulheres maravilhas – organização das autoras

RESPOSTA DE APRENDIZADOS						
a ser dona de mim	a lidar com a raiva	a ter respeito por nós mulheres	ter união	Entender sobre meus direitos	Ser empoderada e amiga de outras mulheres	a sonhar
a ser mais alegre e mais livre	a ter coragem de falar	a ser livre	a ter um tempo para nós	a me expressar sem medo	a ser empreendedora	perder a vergonha
a me evoluir	a me libertar e ter amor	a ter meu bem-estar físico	liberdade	auto astral	a me expressar melhor	ter objetivos
a ter amigas	a ser uma mulher maravilha	a ser mais mulher	a sermos unidas a dançar sem medo e vergonha	c o n q u i s t a r meus objetivos	conhecer meu corpo	a me amar

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com esse olhar para o mundo e para suas vivências no projeto obtivemos as mais diversas respostas, e é importante ressaltar que, mesmo sendo diversas as falas, todas levaram para o mesmo caminho, ou seja, o objetivo principal desse projeto, desde o seu nascimento: o empoderamento feminino.

As falas dos grupos Girassol, Trevo, Raízes e Diversas para a construção da segunda mandala trouxeram as respostas descritas no quadro acima.



Figura 26. Construção da mandala coletiva - os aprendizados no projeto Mulher Maravilha
Figura 25. 2º círculo de cultura - os aprendizados no projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB

Terceiro círculo de cultura

Para a terceira mandala, a pergunta norteadora do círculo de cultura foi: O que mais quero aprender no projeto Mulher Maravilha?

As mulheres, então, colocaram suas perspectivas de temas para além dos que foram propostos durante suas vivências no projeto. Assim, por meio dessa partilha, pretendeu-se trazer suas vozes para ampliar ainda mais os conhecimentos que desejavam e, também colocá-las como sujeitas participantes ativas dentro da metodologia do projeto Mulher Maravilha, trazendo temáticas importantes para o empoderamento e a emancipação dessas mulheres. Assim, foi possível vivenciar a Pedagogia Feminista neste projeto. Segundo Tomaz Tadeu (2005, p. 96):

A pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudesse formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais.



Figura 27. 3º círculo de cultura, trabalho em grupo - o que desejo aprender mais no projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB

Com as partilhas, essas mulheres puderam compreender o ponto de vista do autor Tadeu (2005), ou seja, conseguiram trazer pontos de vista pedagógicos para romper com o padrão tradicional e que, por diversas vezes, ampliam os valores masculinos e patriarcais. Também, as participantes entenderam seu espaço, se reconheceram como mulheres diversas e, principalmente, passaram a conscientizar-se sobre seus direitos e como a sociedade está alicerçada para negá-los. E o despertar dessa consciência fez com que as mulheres deste projeto desejassem mais conhecimentos.

Figura 28. Construção da mandala coletiva - o que desejo aprender mais no projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB



Dessa forma, nessa partilha, os grupos Girassol, Trevo, Raízes e Diversas construídas temáticas que mostraram muita relevância e interesse:



Nos círculos de cultura, todo o processo de escuta das mulheres foi carregado de muito respeito a todos os corpos e vivenciais ali presentes, individualizadas, mas, por vezes, convergindo na coletividade das opressões vividas.

Nesse contexto, são destaque as temáticas sobre: Direitos a nossos corpos e Construção social do que é ser mulher em nossa sociedade. Extremamente importantes, e que só são construídas socialmente após um despertar profundo sobre o papel social das mulheres, de maneira a naturalizar diversas opressões, além de buscar as quebras de tabus históricos, a exemplo de quando tratamos dos corpos femininos, esbarrando em questões sociais e religiosas, que buscam controlar os corpos femininos.

Ressalta-se esse passo, dentro desse projeto, tendo em vista que são temáticas, por vezes, conflitantes, dentro do próprio ser feminino, por padrões impostos e distorcidos na sociedade, e que, a partir desse círculo de cultura, foi possível ver que esses padrões estão sendo questionados pelas mulheres do projeto Mulher Maravilha.



Quarto círculo de cultura

Para finalizar as mandalas desta dissertação, realizamos o último círculo de cultura com as mulheres participantes do projeto Mulher Maravilha, cuja pergunta norteadora foi:

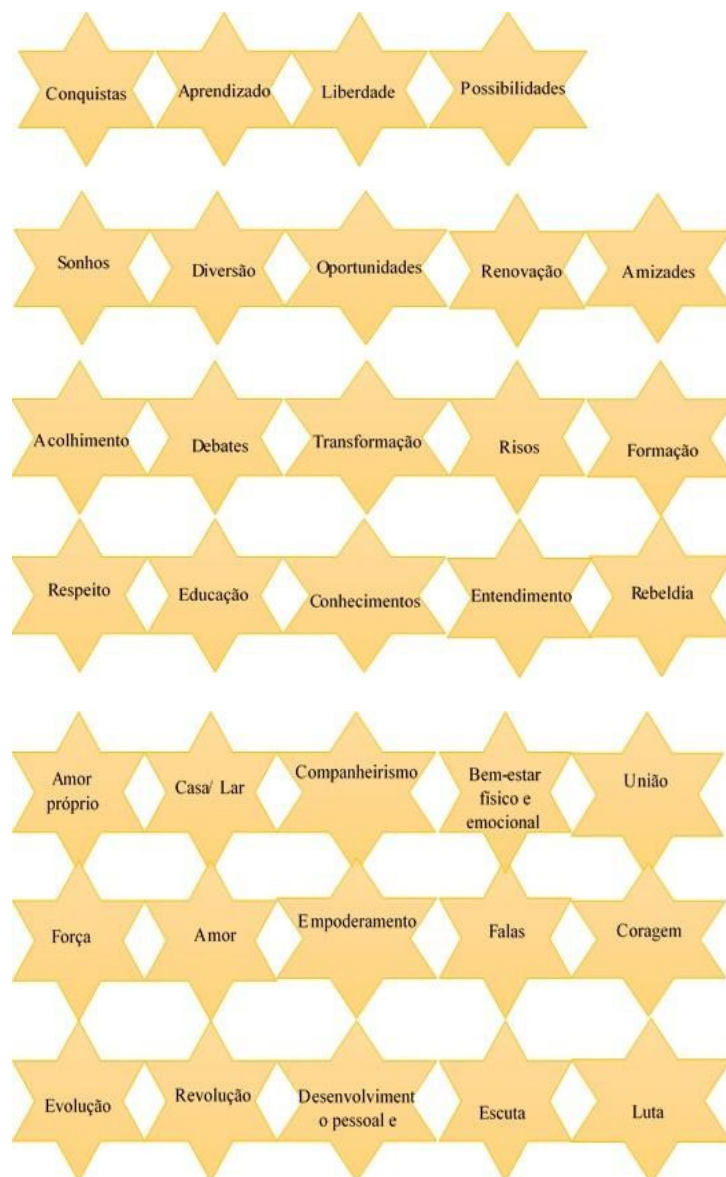
O que os espaços do projeto Mulher Maravilha significam para você? Para tal, foram consideradas as respostas individuais de cada mulher através de uma palavra, mas que, no momento da partilha, se enchia de muitos significados, dentre as respostas apresentadas na figura 30, saíram: “Que este é um espaço de”

Figura 29. Quarto círculo de cultura - o que significam os espaços do projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB





Essas foram as falas das mulheres, trazidas de maneira leve, porém profunda, a partir das perspectivas, nesse último círculo de cultura individualizada, em busca do significado que o projeto Mulher Maravilha tem em suas vidas e histórias. Nesse processo, percebemos o uso da palavra “empoderamento” como dizem Laverack e Labonte (apud Becker et al, 2004, p. 657) que “significa passar a ter o maior controle de suas vidas e assim decidir por ela”. Nessas falas, ficou evidente quanto esse projeto se faz importante e tem feito sentido na vida dessas mulheres.



Também destacamos que os exercícios físicos, a dança e a arte mostram muito êxito em chamar a atenção das mulheres e fazê-las entrar em um espaço para além deste, que aparentemente focaria nas questões físicas, mas que representa um espaço que propicia, como disseram: “revolução e evolução”. Nessa partilha final, verificamos a entrega e o sentimento de pertencimento a esse projeto, e pudemos vislumbrar, sim, uma sociedade que pode pautar uma educação não sexista, não machista e não patriarcal.

O objetivo a que se propôs o projeto e essa pesquisa, ao trazer elementos que são palpáveis, de uma Pedagogia que coloca as sujeitas mulheres no centro da escuta, da transformação, da reflexão, evidencia uma melhoria social, a construção de uma sociedade adequada não apenas para as mulheres, mas para todas as pessoas.

Por fim, na figura 30, consta o registro de construção da última mandala. Nesse registro final dos círculos de cultura, como um processo de construção metodológica das mandalas pedagógicas, realizamos conjuntamente uma perspectiva de mandala humana e humanizadora.

Destacamos aqui que foi uma sugestão das próprias mulheres, a partir da vivência em construir as mandalas pedagógicas, de transformaram seus próprios corpos em parte dessa mandala circular, energética e coletiva, que forma o projeto Mulher Maravilha.

Um projeto pensado, feito e composto por mulheres para mulheres. A foto traz uma verdadeira inspiração para que possamos ter uma sociedade que respeite as mulheres em todas as suas dimensões e que as façam compreender que são partes importantes e essenciais na construção de novos padrões de educação formal e não formal, padrões que vêm para questionar estruturas de opressão e na contramão da violência machista.

Nessa mística é que se enraiza o projeto Mulher Maravilha do CDVDH/CB, uma mística de pertencimento, união, e uma força que emana e se irradia dos corpos femininos.



Figura 30. Construção coletiva da última mandala - o que significa o espaço do projeto Mulher Maravilha



Fonte. Arquivo institucional CDVDH/CB

Mandalas



Primeira Mandala – O projeto Mulher Maravilha no formato de diversidade



Quarta Mandala –
significado desse espaço
no formato do Girassol



Inspirações finais

O que você achou dessa construção de mandalas pedagógicas? Conseguiu perceber que através delas há uma conexão com o projeto mulher maravilha e com aquilo que as participantes gostariam de passar? Está preparada/o para construir sua própria mandala, a partir de suas vivências?

Construímos as mandalas pedagógicas a partir de cada círculo de cultura, e em cada mandala se propõe a dialética de um ponto específico deste projeto, desde o seu significado e como funciona, aos aprendizados vividos, e os que ainda gostaríamos de vivenciar, até chegar nesse lugar de significado que o projeto tem na vida de cada uma das mulheres participantes.

Chegamos, assim, ao resultado final desses produtos que, além de falas profundas, trazem arte, alegria e força, e a alma do projeto Mulher Maravilha, pois suas formas foram



sugeridas a partir da escolha dos nomes dos grupos das mulheres.

A primeira forma de mandala traz a Diversidade de formas do projeto que levam para um único objetivo: o empoderamento das mulheres; a segunda mandala tem ideia de Raiz, que ramifica e solidifica a cada dia mais, tornando esse projeto mais múltiplo e construído com muitas mãos, além de trazer as misticidades das mulheres que reconhecem seu poder de bruxa; a terceira tem o formato de Trevo para dizer da sorte que temos em compartilhar esse projeto com tantas mulheres e a última, em formato de Girassol, traz o sentimento de que este projeto sempre consiga se ressignificar em busca de sua luz.

No fim, percebemos que o projeto Mulher Maravilha, com toda sua metodologia, se atravessa de maneira natural e circular. Tudo acontece em cincronicidade, de maneira leve. Notamos que é possível ir construindo em coletivas formas de ruptura a essa estrutura de poder tão cruel como é o machismo, através da Educação.

Enfatizamos a força de cada mulher que, em conjunto com todas as outras, se transformam em uma grande mandala, que nos ensina a buscar mais, a ser mais, e construir pontes que interligam a diversidade feminina com a força da luta e da Pedagogia Feminista.

Por uma, por todas nós. Adiante!

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 30ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992/2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/2021

THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011

DA SILVA, Márcia Alves; GODINHO, Eliane. A construção de uma pedagogia feminista latino americana na perspectiva da educação popular, Florianópolis, 2017



Capítulo

8



**AUTONOMIA FEMININA: A EXPERIÊNCIA DE PIQUIÁ DE BAIXO
DIANTE DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS PELA CADEIA DA
MINERAÇÃO EM AÇAILÂNDIA – MA**



**AUTONOMIA FEMININA: A EXPERIÊNCIA DE PIQUIÁ DE BAIXO DIANTE
DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS PELA CADEIA DA MINERAÇÃO EM
AÇAILÂNDIA – MA**



Jordânia da Conceição Silva



Betania Oliveira Barroso





Fonte: Arquivo Da Justiça Nos Trilhos

Este P é fruto da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE, em conexão com uma exposição de Bordado Livre. Este material tem como base a experiência com o Grupo de Mulheres Artesãs de Piquiá de Baixo.

Introdução

O território brasileiro tem passado por intensos processos de modernização e urbanização desde a segunda metade do século XX, o que tem influenciado profundamente as relações sociais, econômicas, ambientais e culturais do país. Neste e-book, consideramos os elementos para reflexão o período a partir da década de 1950. É a partir desse momento que encontramos registros sobre de Piquiá de Baixo, em Açailândia – MA, um dos bairros mais antigos do município.

A partir desse período, quando o golpe civil-militar já estava para eclodir, a Amazônia



brasileira se tornou palco da exploração socioambiental, da apropriação de territórios e da presença dos polos agroindustriais, que foram planejados e incorporados na região desde a década de 1960.

Eles chegaram com essa proposta, que iria trazer grandes benefícios para o setor do Piquiá, iriam chegar grandes empresários e que ia ter muito emprego. Uma educação de qualidade e saúde e nada disso aconteceu. (Moradora de Piquiá de Baixo).



Fonte: Arquivo Da Justiça Nos Trilhos

A instalação e início da produção das atividades siderúrgicas em Piquiá de Baixo gerou diversas violações e desafios socioambientais na comunidade. Em resposta a essas violações e desafios, as moradoras e os moradores uniram-se para enfrentar tais questões, criando a Associação dos Moradores de Piquiá de Baixo e posteriormente a organização de grupos alternativos aos modelos de empreendimento instalado. Dentre os grupos formados ao longo desses anos de luta na comunidade, destacam-se as Mulheres Artesãs de Piquiá de Baixo, o Grupo de Mulheres Horta para a Cozinha e o Grupo de Mulheres do Restaurante Sabor da Conquista.



Desse modo, apresentamos neste e-book a experiência do grupo de mulheres artesãs, que contou como elemento central em nosso diálogo e colaboração ao longo do desenvolvimento da dissertação de mestrado.

No início, a gente se enganou quando as siderúrgicas chegaram. A gente achava que eles iam trazer muito emprego para a comunidade, que ia ser um céu aberto. Só que foi tudo ao contrário. A gente vivia tranquila aqui. Ai quando eles começaram a arrancar os matos e fazer a terraplanagem já começou a atingir a gente em todos os lados, porque a distância da fazenda que eles compram para instalar as siderúrgicas para nossas casas era bem pequena. Ali nós já fomos ficando triste. De lá para cá a gente não teve mais sossego (Moradora de Piquiá de Baixo).



Fonte: Arquivo Da Justiça Nos Trilhos

Piquiá de Baixo em Açailândia Maranhão

Com o nome Açailândia, o território surgiu em 1958, mas até 1981 era uma vila do município de Imperatriz. Tornou-se município com o Projeto de Lei n. 130 de 1975, conhecido como “Pró-Emancipação”, que anos depois seria transformado na Lei 4.299/81 que o tornaria um município. Antes mesmo que se tornasse município, seus primeiros habitantes



foram os trabalhadores da rodovia Belém-Brasília – BR – 010. Essa obra mobilizou mais de mil trabalhadores, muitos deles oriundos de municípios do próprio estado do Maranhão. Seu nome vem do açazeiro, de onde era retiradas as palhas para cobrir os barracos.

Com abundância de água e terra fértil, a produção de madeira foi um grande atrativo para manter os trabalhadores no local, impulsionando o crescimento de assentamentos de famílias dos estados vizinhos na região, em especial do Ceará nos anos 1960 que contou com o apoio do governo estadual. Nessa época, a região ficou conhecida pela grande produção de arroz, milho, mandioca, feijão entre outros alimentos que anos perderia essa diversidade e seria drasticamente reduzida.

Aspectos históricos e violações socioambientais em Piquiá

A partir da década de 1980, a comunidade de Piquiá de Baixo passou a vivenciar profundas mudanças socioambientais, decorrentes do modelo de “desenvolvimento” implementado na região amazônica desde a década 1960 pelos militares. Esse modelo incluiu o município de Açailândia como um dos polos dos processos de produção e transformação do ferro-gusa, impulsionado por sua localização geográfica estratégica e por determinantes políticos e econômicos.

No final dos anos 1980, cinco empresas siderúrgicas — Viena Siderúrgica S.A., Gusa Nordeste S.A., Ferro Gusa do Maranhão, Siderúrgica do Maranhão S.A. e Companhia Siderúrgica Vale do Pindaré — além da Estrada de Ferro Carajás (EFC), se instalaram na região de Piquiá de Baixo. As siderúrgicas operavam com um total de catorze alto-fornos e mantinha vínculos com a mineradora Vale.





Fonte: Arquivo Da Justiça Nos Trilhos

Atualmente, apenas duas dessas empresas seguem em operação: Viena e Gusa Nordeste. Em 2009, esta última iniciou a implantação de uma planta de aciaria, o projeto chamado Aço Verde Brasil (AVB). Além dessas siderúrgicas, também foi instalada uma unidade de produção de cimento, o que agravou ainda mais os níveis de poluição do ar na região.

A instalação e o início das atividades industriais em Piquiá de Baixo, geraram uma série de violações de direito socioambientais para comunidade. Diante dessa realidade, moradoras e moradores se organizaram para enfrentar essas questões, criando a Associação dos Moradores de Piquiá de Baixo (ACMP) e articulando iniciativas alternativas aos modelos de empreendimento instalado.

Piquiá de Baixo conheceu, de forma direta e intensa, os efeitos socioambientais provocados pelas siderúrgicas. Como destaca Milanez (2009, p. 63) “a produção de ferro e aço é uma atividade altamente poluente e intensiva no consumo de recursos naturais. A mineração de ferro tem gerado diversos impactos negativos sobre a paisagem, afetando os



recursos hídricos e a qualidade do ar e, conseqüentemente, a qualidade de vida”.



Fonte: Arquivo Da Justiça Nos Trilhos

A situação de vulnerabilidade social e ambiental, somada aos riscos diários à saúde decorrente da intensa carga de poluição desde o final dos anos 1980, e impulsionou a comunidade a mobilizações por justiça social e ambiental. Entre as principais ações esta a luta pelo reassentamento coletivo e as denúncias públicas das violações socioambientais vivenciadas por Piquiá de Baixo.



Grupo de mulheres artesãs



Fonte: Arquivo pessoal

A voz popular é algo que transforma a sociedade, a população de Piquiá de Baixo aos poucos começou a se mobilizar. (Moradora de Piquiá de Baixo).

O grupo de mulheres artesãs da comunidade de Piquiá de Baixo surgiu a partir das atividades do projeto Direito à Saúde em Piquiá de Baixo, iniciado no final de 2013. O projeto tinha como objetivo oferecer assessoria para o acesso à saúde e a outras políticas públicas voltadas às famílias da comunidade. Nesse contexto, reunir as mulheres para compartilhar vivências, discutir questões sociais que atravessam suas rotinas e produzir arte tornou-se um dos eixos centrais da iniciativa.

Os encontros com as mulheres aconteciam ao longo de uma semana, sempre no período da tarde, momento definido por elas como mais adequado, já que as manhãs eram dedicadas aos cuidados dos filhos, a casa e dos companheiros. Os encontros ocorriam a cada dois meses, com a proposta de desenvolver um artesanato diferente a cada momento de troca.





Fonte: Arquivo pessoal

Nesse contexto, essa pesquisa de mestrado buscou dialogar com o grupo de mulheres artesão de Piquiá e compreender a dinâmica do trabalho que desenvolvem. Atualmente formado por sete integrantes, o grupo surgiu como uma alternativa econômica aos caminhos tradicionalmente imposto as mulheres ao longo das décadas.

Composto por moradoras que enfrentam cotidianamente as violações e os impactos causados pelas atividades siderúrgicas na região, o grupo reflete o protagonismo feminino em Piquiá, um protagonismo historicamente presente nas principais lutas e demandas da comunidade.

Ao longo dos anos, essas mulheres participaram de diversos encontros e oficinas de artesanato, com o objetivo de aprender novas técnicas, compartilhar experiências e produzir suas peças para comercialização. Nesse processo, vêm trilhando um caminho notável em direção à autonomia e à independência financeira.



Oficina de bordado livre



Fonte: Arquivo pessoal

Hoje, eu sou uma mulher liberta, sou livre, posso participar de qualquer evento, porque eu sei o meu direito, eu sei até onde eu quero ir. Então, pra mim, essa trajetória foi muito importante. (Integrante do Grupo de Mulheres Artesãs)

Desenvolvimento, elementos e características da oficina de Bordado Livre

A oficina de Bordado Livre foi desenvolvida com o Grupo de Mulheres Artesãs em três momentos, que classifico como ciclos. Cada ciclo respeita o processo de aprendizagem de cada participante, além de valorizar as potencialidades do Bordado Livre. Nesses ciclos, foram abordados elementos, características, tipos de bordados, materiais necessários, os principais pontos utilizados e a prática do bordado.

O bordado livre representa uma abordagem mais flexível e expressiva dentro do universo do bordado, permitindo sua execução em uma variedade de tecidos - incluindo



camisetas, ecobags e bastidores - sem a necessidade de seguir muitas regras de forma estrita. Essa liberdade criativa oferece as praticantes a oportunidade de explorar e experimentar diversos formatos de bordados, agregando versatilidade ao processo artístico

Parcerias no desenvolvimento da oficina

É importante ressaltar que essas atividades foram conduzidas em colaboração com a Justiça nos Trilhos, organização que assessora diretamente a comunidade em questões relacionadas ao processo de reassentamento, à denúncia e à análise dos impactos socioambientais e das violações decorrentes das operações dos empreendimentos instalados em Piquiá. Contamos também com a Associação dos Moradores de Piquiá de Baixo (ACMP), entidade responsável por conduzir todas as demandas da comunidade.

Primeiro ciclo da Oficina de Bordado Livre

O primeiro ciclo da oficina ocorreu nos dias 15, 22 e 29 de abril de 2023, no Clube de Mães da comunidade de Piquiá de Baixo. O objetivo foi apresentar às mulheres os elementos, as características e as potencialidades do bordado livre, assim como os diferentes tipos de bordado e os materiais essenciais para a prática dessa técnica.





Fonte: Arquivo pessoal

Segundo ciclo da Oficina de Bordado Livre

No segundo ciclo da oficina, realizado nos dias 20 de maio, 3 e 24 de junho de 2023, o foco esteve na atenção aos detalhes de cada ponto, no cuidado com o acabamento e na preservação do tecido, além da exploração de diferentes técnicas para a realização dos acabamentos de forma adequada. Também foram promovidas conversas sobre a precificação dos bordados e estratégias para a divulgação do trabalho do Grupo de Mulheres Artesãs.





Fonte: Arquivo pessoal

Terceiro ciclo da Oficina de Bordado Livre

No ciclo, realizado em novembro de 2024, foram definidos os traços dos bordados que integrariam a exposição de bordado livre – produto final da dissertação –, além da elaboração deste e-book, que registra essa experiência.





Fonte: Arquivo pessoal

Durante muito tempo, a prática do bordado permaneceu carregada dos ideais e estereótipos de “mulher” definidos pela sociedade patriarcal. Atualmente, essa atividade possui uma linha bem tênue entre a autonomia e a emancipação financeira das mulheres na sociedade contemporânea. “Mulher” definidos pela sociedade patriarcal. Atualmente, essa atividade possui uma linha bem tênue entre a autonomia e a emancipação financeira das mulheres na sociedade contemporânea.





Fonte: Arquivo pessoal

Os traços e escritas escolhidos para os bordados a serem apresentados na exposição e no e-book denunciam as violações de direitos, demonstrando que a arte é uma importante aliada nas lutas populares, independente da forma com que é expressa. As mulheres, já seguras com relação às técnicas do bordado livre e de seu protagonismo na afirmação da autonomia feminina, sabem que o fechamento de um ciclo só ocorre para permitir que outro se inicie. A conquista do projeto do reassentamento leva as famílias a encerrarem o ciclo de moradia em Piquiá de Baixo para iniciar uma nova fase em que as vizinhas poderão não ser as mesmas, onde o rio não será referência, mas outras possibilidades poderão vir. Mais uma vez, serão as mulheres a assumirem a linha de frente nas relações a serem construídas e na criação de estratégias para a adaptação no novo bairro.

Os bordados possuem os traços do reassentamento como conquista advinda do esforço coletivo, mas também possuem, as inquietações que impulsionam o crescimento



da autonomia feminina. Assim, os ciclos desenvolvidos permitiram tecer os pontos de saberes construídos a partir das rodas de conversa, orientadas pelos bordados com traços da realidade vivida pelas mulheres artesãs. Se de um lado, a expressividade aflorada no decorrer dos encontros permitiu compreender a complexidade do processo que leva à autonomia feminina, num contexto que reúne obstáculos de diferentes origens, de outro, possibilitou conhecer a graduação do processo emancipatório das mulheres e sua incidência transformadora na luta comunitária.

Esses cursos me deu a sabedoria — não só de fazer o que eu sei fazer hoje, que é costurar, bordar, fazer crochê. Tudo eu sei através dos cursos, através das formações que a gente tinha. Então, hoje, pra mim, eu posso dizer assim: eu consegui tudo aquilo que eu almejava naquele momento e me sinto muito feliz de poder participar porque também pra gente foi um aprendizado muito grande (Integrante do Grupo de Mulheres Artesãs).



Fonte: Arquivo pessoal



Elementos Adicionais



Fonte: Arquivo pessoal

As mobilizações começaram a intensificar quando os impactos negativos das atividades siderúrgicas se tornaram cada vez mais evidentes. Destaca-se, entre esses impactos, o fato de os empregos oferecidos serem, em sua maioria, por meio de empresas terceirizadas, com salários baixos e sem inclusão das famílias — mulheres e filhos — nos planos de saúde, mesmo diante das doenças comprovadamente causadas pela poluição gerada pelas próprias empresas.

Nesse contexto, as falas das mulheres artesãs de Piquiá de Baixo revela que o sofrimento vivido no cotidiano da comunidade, especialmente relacionado aos impactos provocados pelas atividades siderúrgicas, foi um elemento central no despertar para a busca da autonomia feminina. As mulheres, responsáveis pelos cuidados com os filhos pequenos,



com as pessoas anciãs e com o bem-estar geral da família, foram as primeiras a sentir, de maneira concreta e cotidiana, os efeitos dos impactos ambiental e social provocada pelos empreendimentos ligados à mineração.

Dentre os relatos, destacam-se falas recorrentes a problemas respiratórios generalizados, especialmente entre crianças pequenas. Ao mesmo tempo, os baixos salários recebidos pelos maridos, empregados por empresas terceirizadas, que tornavam inviável o acesso contínuo a medicamentos e tratamentos médicos. Assim, torna-se possível compreender que o despertar para a autonomia feminina não ocorreu de forma abstrata, mas emergiu da vivência concreta do cuidado e da sobrevivência, articulando gênero, saúde, território e resistência como dimensões interdependentes no cotidiano dessas mulheres.



Fonte: Arquivo pessoal



Para compreendermos o universo que envolve os processos de autonomia do ser humano, especialmente das mulheres de Piquiá, é indispensável se conectar às obras e as contribuições de Paulo Freire e Bell Hooks. De acordo com Paulo Freire (2000), a autonomia do ser humano é um processo gradual que se constrói ao longo de suas vivências e experiências. Identificamos que o movimento por moradia, ou seja, a luta pelo reassentamento da comunidade de Piquiá de Baixo, também representou um dos caminhos importantes para a construção da autonomia das mulheres. Nesse processo, elas passaram a se perceber como capazes de ocupar outros espaços na sociedade, para além dos que historicamente lhes foram impostos, como o cuidado com o marido, os filhos e as atividades domésticas.

A luta por moradia se destaca como uma dimensão relevante porque, desde o início do processo, as mulheres compõem a maioria dos participantes e estão presentes de forma constante nas atividades desenvolvidas na comunidade. Ao longo desse tempo, foi possível observar o protagonismo feminino nas tomadas de decisão, nas denúncias, nos atos públicos, nas manifestações, na organização comunitária e, atualmente, em posições de liderança na diretoria da Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá - ACMP.

Considerações finais

O modelo de desenvolvimento imposto às comunidades é acima de tudo um projeto de violações de direitos. Confirmamos, ao longo da pesquisa, a centralidade do protagonismo feminino na construção de caminhos de resistência e de autonomia diante de um sistema que tenta silenciar e apagar vidas em nome do lucro e da expansão do capital. A formação, a autonomia e a estabilidade do grupo de mulheres artesãs da comunidade de Piquiá de Baixo refletem um processo coletivo de organização e enfrentamento, construído ao longo dos anos de luta da comunidade.



A oficina de bordado livre, organizada no formato de rodas de conversa proposto por Paulo Freire, foi a ferramenta utilizada para aprofundar a compreensão dos processos de autonomia das mulheres. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, algumas certezas sobre esses processos foram confirmadas e podem ser observadas na dissertação, na exposição de bordado livre e neste e-book.



Fonte: Arquivo pessoal

Referências

FIDH / JNT – PIQUIÁ FOI À LUTA: um balanço do cumprimento das recomendações para abordar as violações de direitos humanos relacionadas à indústria da mineração e da siderurgia em Açailândia, Brasil, 2019.

FAUSTINO, Cristian; FURTADO, Fabiana. Mineração e Violações de Direitos: O Projeto Ferro Carajás S11D da Vale S.A. Açailândia (MA), 1ª Edição 2013.



FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1974/62 . Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª ed. 23ª Reimpressão, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/2021.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 3º ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 30º ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. – Disponível Pedagogia do Oprimido (ufmg.br). Acesso dia 30 de março de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003/2011.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2013.



LOIOLA, Edney. Diferenciações na produção siderúrgica e implicações para o desenvolvimento na Amazônia Oriental Brasileira. (Tese de Doutorado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2010. 304 p.

LOIOLA, Edney. Vantagens competitivas espúrias e limites para o desenvolvimento local: o caso da indústria siderúrgica de Açailândia. (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2005. 190 p.

PIMENTEL, Silvia e MENDES, Maria. Estereótipos de gênero: Como são julgados os crimes de estupro e demais violências sexuais contra as mulheres? 1ª edição. São Paulo: Matrioska Editora, 2023.

PRAÇA, Marina. Vários autores. Teias de Luta: Narrativas Feministas em resistência aos megaprojetos. Texto: Conhecer seu corpo e a si mesma como potência de vida e de luta. Rio de Janeiro: Pacs, 2021.

REIS, Walison. Organização Econômica da Amazônia Oriental: uma reflexão a partir do desenvolvimento da siderurgia na cidade de Açailândia – MA. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2012.

ROSSINI, Rosa Ester. As Geografias da Modernidade – Geografia e Gênero – Mulher, Trabalho e Família. O Exemplo da Área de Ribeirão Preto – SP, Revista do Departamento de Geografia, 1998.

SOUZA, Amanda Paulista de. As mulheres nos movimentos sociais de moradia – a cidade sob uma perspectiva de gênero. Revista Humanidades em Diálogos, Vol. V, 2013.

SOUSA, Jailson de Macedo. A cidade na região e a região na cidade: a dinâmica socioeconômica de Imperatriz e as suas implicações na região Tocantina. Imperatriz, Ética, 2009.

SOUSA, Jailson de Macedo. Enredos da dinâmica urbano - regional sulmaranhense: reflexões a partir da centralidade econômica de Açailândia, Balsas e Imperatriz. Uberlândia / MG, 2015.



SAWAIA, B. et al. (org.). As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/acailandia/historico>: Acesso em 14 de maio de 2024.





AUTORES DOS CAPÍTULOS



Betania Oliveira Barroso: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2004), é Especialista em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – IP/UnB (2006), Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Ecologia Humana pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGFE/UnB (2008) e Doutora, também, pelo PPGFE/UnB (2015) na Área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. É Professora da Universidade Federal do Maranhão no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – LCH/UFMA/Imperatriz. Participante do Grupo cadastrado no Diretório do CNPq: de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX/FE/UnB e Coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular - GEPEEP/LCH/UFMA. Também é participante do Grupo de estudos e pesquisa em Educação e Emancipação Humana. Desenvolve Estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural da Escola de Vygotsky; Teoria da Aprendizagem Situada e Aprendizagem Expansiva em Comunidades de Práticas. Foi Coordenadora Pedagógica da Universidade Paulista - UNIP/Brasília (2009). Tem experiência na área de Psicologia da Educação com ênfase nos seguintes temas: subjetividade, singularidade, aprendizagem e desenvolvimento humano, aprendizagem situada, aprendizagem expansiva, Alfabetização de Jovens e Adultos e trabalho docente. Também, tem atuação pedagógica na área de Didática, Prática de Ensino das Ciências Humanas, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação e Educação Especial. Foi coordenadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativa – PPGEPE/UFMA (2022-2024), e, é professora titular do mesmo Programa, atuando na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, realizando estudos e pesquisa nas temáticas: Educação Popular; Educação do Campo; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Formação do trabalho Docente; Constituição Humana histórica e Cultural; Educação, gênero e Direitos Humanos;



e, Movimentos Sociais em Comunidades de Práticas. betania.barroso@ufma.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2424166976246375>.<<https://orcid.org/0000-0002-7644-8050>>

César Alessandro Sagrillo Figueiredo: Prof. Associado I de Ciência Política no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) e Coordenador do Grupo de Pesquisa GELIPE - Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. (PPGLIT/UFNT) e do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - (PPGEPE/UFMA). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, na gestão de abril de 2015 a abril de 2017. Possui doutorado em Ciência Política na linha de pesquisa de Política Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2013. Possui Mestrado em Ciência Política pela mesma Instituição e programa, em 2009. Foi bolsista de Pós-Doutorado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Política (PPGCPOL) no período 2013/2014. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFT, desenvolvendo pesquisa com o tema acerca da Literatura do Exílio, no período 2017/2018. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFNT, desenvolvendo pesquisa sobre Literatura e Semiótica, no período de 2019/2020. Realizou estágio de pós-doutorado em Literatura de Testemunho no POSLET/UNIFESSPA, no período 2023/2024. Foi bolsista produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins (FAPT) no período de 2022/2024. Trabalha com a linha de pesquisa em Memória Política, Partido marxista-leninista, Ditadura Civil-militar brasileira; Literatura e Política, Educação e Sociologia, realizando pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição; Literatura de Testemunho e multiletramento e ensino.



Jordânia da Conceição Silva: Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), onde iniciou sua trajetória acadêmica e desenvolveu um olhar crítico e comprometido com as questões territoriais, socioambientais e educacionais da região. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas - PPGEPE (UFMA), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde desenvolve pesquisa voltada para o processo de autonomia feminina.

José Ferreira Mendes Júnior: Bacharel em Direito. Pós-graduando do Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, PPGFOPRED. Área de atuação: Direitos Humanos e Educação Popular. Email: jfm.junior@discente.ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8596587305232001>

Jullyana Cristhina Almeida de Freitas: Professora de Sociologia na Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED/UFMA). Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão – LCH/UFMA. Atua em assunto ligados a Educação Popular, Povos Tradicionais, Saberes Populares e Movimentos Sociais.

Léia de Oliveira Ribeiro: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, na Universidade Federal do Maranhão UFMA (2023). Pós-Graduada em Direito do Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2015). Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Maranhão – CEUMA (2006). Advogada, militante em Direitos Humanos, em especial do direito das mulheres. Mãe do Gael e da Lunna (In memorian).



Lílian Rolim Figueiredo: tem Graduação em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (2010). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade Arthur Thomas). Especialista em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em gênero e raça (UFMA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) – Mestrado Profissional em Educação – UFMA. tem experiência como professora universitária desde 2012, sendo a última, no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA/UNISULMA, de 2019 a 2025. Como Assistente Social tem experiência na área de Saúde Mental (CAPS III), na Socio educação (FUNAC) e atualmente compõe a equipe do Psicossocial da casa da mulher maranhense de Imperatriz (em atividade desde (2021). No ano de 2025, teve a oportunidade de participar do Projeto Sumaúma Sustentável, executado pela Associação Frei Tadeu, no Município de Ribamar Fiquene, realizando visitas domiciliares em comunidades rurais para diagnóstico social das famílias, cadastramentos e elaboração de registros e relatórios técnicos sobre as ações desenvolvidas. E-mail: lilianfigueiredo.as12@gmail.com

Marcos Moreira Lira: 29 anos, é educador popular com dez anos de experiência na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos em acampamentos do MST. Doutorando em Estudos de Cultura e Território (UFNT). Possui Graduação em Ciências Humanas – Sociologia (UFMA); Pedagogo e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (UFMA). Militante do Movimento Estudantil há onze anos; atua na promoção da justiça social do Maranhão e Tocantins, constituindo parcerias com movimentos e indivíduos comprometidos com os Direitos Humanos, a Justiça Social e a Equidade. E-mail: marcos.lira@edufnt.edu.br



Rosária Helena Ruiz Nakashima: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Graduada em Pedagogia. Professora Associada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (UFNT). E-mail: rosária.nakashima@ufnt.edu.br

Yoná Luma Campos Ferreira: Educadora Popular, feminista, militante de Direitos Humanos atuando na coordenação de ONG de Direitos Humanos. Bailarina popular de danças de matriz africana e popular. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2022). Tem experiência na área de Educação, pesquisadora da Educação Popular e Pedagogia Feminista. Estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão 2022, finalizando seu mestrado em 2025. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2194487755522179> ID Lattes: 2194487755522179



Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito



em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceite ou aceite com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.





Resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado, esta obra reúne produtos didáticos e pedagógicos de dissertações voltadas à Educação Popular, evidenciando práticas formativas construídas em contextos de luta, resistência e emancipação humana. A partir de experiências com comunidades do campo, mulheres, educadores/as e movimentos sociais, o livro apresenta cartilhas, guias, mandalas, cadernos pedagógicos e e-books como instrumentos de transformação social. Ancoradas na perspectiva freiriana e no diálogo entre saberes científicos e populares, as pesquisas revelam processos de autonomia, identidade, direitos humanos e protagonismo coletivo. Destinada a espaços escolares e não escolares, a obra reafirma a educação como prática libertadora e de construção de sujeitos históricos.

