

Encontros de formação e relações étnico-raciais: experiências de educação popular para mulheres em comunidades isoladas no Vale do Ribeira, São Paulo

Paula Simone Busko¹

Resumo

Esse artigo apresenta um modelo de educação popular proposto por religiosas católicas para mulheres carentes no Vale do Ribeira, litoral sul paulista. O objetivo é apresentar como certas práticas educativas possibilitam a conscientização de mulheres agricultoras rurais em comunidades afastadas dos meios urbanos. Evidenciando o fortalecimento de resistências necessárias para a valorização dos modos de viver daquelas populações, foi realizada uma análise de conteúdos sobre materiais didáticos que apresentam os trabalhos educativos das religiosas que configurou a metodologia de trabalho para esta comunicação, assim como a observação participante. Tornase claro que um processo decolonial não parte de gestores públicos preocupados com os que não têm acesso à escola ou com a educação de adultos. Isso tem seu início quando a própria comunidade resolve se mobilizar e integrar seus moradores para o bem comum. As ações exemplificadas no decorrer deste trabalho podem comprovar que as mulheres que adquiriram maior consciência de seu papel de gênero participaram mais ativamente do mundo e do trabalho e conquistaram aos poucos seus direitos civis e de acesso à cultura. Também ampliaram seu espaço social e passaram a confiar mais em si mesmas e nas suas ações perante a família e a comunidade.

Palavras-chave

Educação Popular. Gênero. Educação Superior. Relações Étnico-raciais.

1. Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: paulabusko@gmail.com.

Training meetings and ethnic-racial relations: experiences of popular education for women in isolated communities in the Vale do Ribeira, State of São Paulo, Brazil

Paula Simone Busko*

Abstract

This article presents a popular education model proposed by Catholic Sisters for needy women in the Ribeira Valley, south coast of São Paulo. The objective is to present how certain educational practices make possible the awareness of rural women farmers in communities away from urban environments. Evidencing the strengthening of the necessary resistance for the valorization of the ways of living of those populations, it carried out an analysis of contents on didactic materials that present the educative works of the religious women who configured the methodology of work for this communication, as well as participant observation. It is clear that a decolonial process does not come from public managers concerned about those who do not have access to school or adult education. This begins when the community itself decides to mobilize and integrate its residents for the common good. The actions exemplified in the course of this work can prove that women who have become more aware of their gender role have participated more actively in the world and work and have gradually achieved their civil rights and access to culture. They also expanded their social space and, began to trust themselves and their actions towards the family and the community.

Keywords

Popular Education. Gender. Higher Education. Ethnic-racial Relations.

* PhD student in Scientific and Technological Education, Federal University of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil. E-mail: paulabusko@gmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta um modelo de educação popular proposto por religiosas católicas para mulheres, pequenas agricultoras rurais, no Vale do Ribeira, litoral sul paulista. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento em educação científica e tecnológica em que o objetivo é o de apresentar como certas práticas educativas possibilitam a conscientização de mulheres agricultoras rurais em comunidades afastadas dos meios urbanos. Evidenciando o fortalecimento de resistências necessárias para a valorização dos modos de viver daquelas populações, foi realizada uma análise de conteúdos sobre materiais didáticos que apresentam os trabalhos educativos das religiosas, que configurou a metodologia de trabalho para esta comunicação, assim como a observação participante.

Nos chamados Encontros de Formação, a interculturalidade nas relações étnico-raciais ficou evidente, o que contribuiu para salientar os aspectos culturais e sociais do Vale, além de possibilitar o aprendizado de novos modelos de educação popular propostos para mulheres trabalhadoras rurais.

Desde os anos 1980, a experiência das religiosas pertencentes à Congregação Jesus Bom Pastor, que, na região, são conhecidas como *As Pastorinhas*, tem ajudado na emancipação social e política daquelas populações empobrecidas, distantes dos meios urbanos. A proposta das religiosas em parceria com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Pastoral da Terra, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Instituto Socioambiental (ISA) e ao Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), em conjunto com algumas universidades da região, configurou práticas de ensino voltadas para a educação popular que apontam um trabalho com vistas à decolonialidade, a serem explicitadas mais adiante.

Muitos materiais didáticos utilizados pelas instituições citadas acima estão dispostos na sede do MOAB, na cidade de Eldorado Paulista (SP), onde a procura por estudantes universitários das áreas de pedagogia, sociologia, antropologia, letras e história é considerável. Trazendo exemplos de como implantar a educação popular nos meios rurais, os encontros de formação cidadã são realizados nas igrejas, nos espaços das escolas, nas casas dos moradores. Encontros coletivos, nos quais as mulheres, em sua maioria negra e ribeirinha, têm vida simples e sobrevivem da agricultura familiar. Elas foram colonizadas pelos “donos da terra”, latifundiários que arrendam suas terras ou que contratam mão-de-obra barata para lucrarem com suas plantações.

Para os universitários das faculdades da região do litoral sul paulista é curioso saber que muitos quilombos que ali se encontram e que subsistem da agricultura familiar ainda preservam a cultura africana, além da umbanda e do curandeirismo. Por meio da observação participante, notou-se que, nas práticas educativas propostas pelas religiosas, o sincretismo é um fato. Ao participar dos Encontros de Formação, das reuniões entre religiosas e as mulheres da região, observou-se que, em momento algum, o trabalho das religiosas no Vale teve a intenção de promover um rompimento das mulheres com suas culturas e religiosidades que ali permanecem historicamente, como as rezas do curandeirismo e o trabalho com ervas. Nunca se falou que os negros devem estar longe dos brancos ou de outras raças, assim como os caiçaras ou indígenas que ali também vivem. O cuidado com essas falas é essencial porque, às vezes, as encontramos nos espaços acadêmicos e em outras leituras que carregam um pensamento de segregação de uns com outros.

A experiência de pesquisa e a

convivência em meio a essas populações foram imprescindíveis para afirmar, corretamente, que não se deve julgar ou questionar as populações do Vale: seus modos de vida, suas culturas e seus dizeres. Portanto, a questão que se faz presente nessa comunicação traz uma visão de experiência de pesquisa em educação popular fundamental para estudantes universitários que desejam conhecer mais sobre a educação popular. Ao visitarem os quilombos e os ribeirinhos da região, por exemplo, os estudantes conseguem vivenciar um pouco do cotidiano daquelas populações, adquirindo um aprendizado que poderão passar adiante, para seus próprios alunos nas escolas da região.

A contribuição desta comunicação é oportuna e revela os efeitos da aprendizagem através de temas geradores propostos por Paulo Freire que, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), promoveu uma crítica ao sistema vigente da época e as formas tradicionais na educação de adultos. Para os licenciandos, nesse caso específico, ao observarem como as religiosas e educadores trabalham a educação para mulheres, conseguem identificar práticas educativas de cunho popular e como os temas geradores podem contribuir para a aprendizagem de adultos. Desse modo, ao terminarem seus trabalhos de conclusão de curso, percebem quais as consequências de um trabalho de conscientização voltado àquelas comunidades. Outro ponto a ser considerado no trabalho dos alunos é o modo como eles enxergam o trabalho das religiosas e o que realmente ocorre com a promoção de lideranças femininas, diante da interculturalidade de raças ali existente.

Refutando a ideia de que a educação para adultos não forma, não prepara e não transforma, as educadoras religiosas propõem uma educação libertadora, pautada pela conscientização de seus direitos enquanto cidadãs trabalhadoras rurais. Na concepção das educadoras, é pela percepção de suas vivências que se pode transformar uma realidade. Sabe-

se que um processo libertador não ocorre em um dia. Às vezes, levam-se anos para que se tome consciência de seu fazer e do que pode ser transformado em seu cotidiano. Entretanto, um adulto pode sim mudar seu modo de viver, não para se libertar do meio onde vive, mas para transformá-lo em um meio mais livre e democrático (FREIRE, 1967).

A relação entre o pensamento decolonial que as religiosas tinham e a intenção de colocar em prática com a educação freireana emergiu em um cenário onde a realidade social não demonstrava a valorização do trabalho feminino no campo. Como decolonizar significa estabelecer um diálogo entre os menos favorecidos e os que detêm o poder (WALSH, 2012), nesse caso os ruralistas, os governos estadual e federal e os comerciantes, é essencial que qualquer debate no âmbito da educação, seja ela formal ou informal, seja guiado por princípios democráticos.

O Vale do Ribeira

Historicamente, entre os anos 1502 e 1510, alguns portugueses e alguns espanhóis, degredados ou náufragos, começaram a povoar a região que se estendia desde a cidade litorânea paulista de São Vicente até o que seriam as futuras povoações de Iguape e Cananéia, ao sul do estado de São Paulo. No ano de 1531, o rio Ribeira de Iguape já era bastante conhecido como caminho natural para as estradas daquela época. Quanto à posse da terra, ainda havia constantes contendas entre brancos e índios. Com o passar do tempo, negros fugidos e alforriados começaram a povoar a região. Após a libertação da escravidão, o número de negros, chamados quilombolas, se tornou considerável para o Vale. Ali, se somaram os caiçaras, os ribeirinhos, os índios. Hoje, a população está em torno de 500.000 habitantes, em que a agricultura familiar se destaca no cultivo da mandioca, banana, palmito e arroz.

O Vale do Ribeira, que teve seu início no século XVI, passou a constituir povoados que, com o passar do tempo, se tornaram pequenas cidades do interior paulista. Localizado ao sul de São Paulo e próximo ao litoral sul paulista, na divisa com o estado do Paraná, essas cidades funcionavam como centro de apoio aos colonizadores que ali se instalavam. Além disso, seus portos facilitavam a entrada e a saída de mercadorias da região. Por causa de sua localização geográfica, a região se tornou um lugar propício para a formação de comunidades caiçaras e quilombolas. Em seus estudos, Gonçalves (2006) aponta que, nos anos 1950, o desenvolvimento econômico nacional ainda não alcançava todas as cidades do interior paulista e poucos conheciam aqueles caminhos.

Tanto os imigrantes portugueses e espanhóis quanto as gerações seguintes contribuíram para a formação da região: há uma agricultura que deixou de ser somente familiar e que passou a comercializar seus produtos e as populações locais passaram a conviver mais com os novos produtores rurais que, desde o início do século XIX, se estabeleceram por ali (A GAZETA, 1975). Mesmo assim, as dificuldades de acesso deixaram o Vale do Ribeira em certa condição de isolamento, em muitos lugares ainda não há asfalto (de Iporanga a Apiaí, por exemplo, com 41 km) e algumas cidades ficam praticamente isoladas quando chove.

Segundo Rolim (1998), nos anos 1980, ainda havia, na região, um número elevado de analfabetos acima dos quinze anos. Carentes de formação social e política e longe do desenvolvimento econômico relativo aos centros urbanos, os jovens daquelas cidades não dispunham de uma educação adequada nem condições de deslocamento para as cidades onde havia escolas. Nos anos 2018, pouco mudou. Até hoje, há populações esquecidas da modernidade que se pretendeu alcançar o Estado brasileiro nos anos varguistas.

Atualmente, no Vale do Ribeira, existem

em torno de 20 comunidades quilombolas dependentes do município de Eldorado Paulista. Há mais 24 distribuídas por seus 22 municípios, com uma população em torno de 500 mil habitantes. Essas comunidades vivem da agricultura familiar e pesca. Muitas casas não possuem saneamento básico e há crianças sem escolas, sem atendimento médico, vivendo às margens do Rio Ribeira. Nessas comunidades quilombolas desenvolveu-se uma espécie de “catolicismo popular”, que alia as práticas católicas com as influências de cultos africanos. Surgiram as benzedeadas, os curandeiros e aqueles que trabalhavam com as ervas da mata próxima, com seus chás e pastas utilizados para a cura de moléstias. De acordo com a Sempre Viva Organização Feminista (SOF) o Vale do Ribeira, situado no extremo sul do estado de São Paulo e nordeste do Paraná, o Vale do Ribeira

é a maior área de remanescente contínuo de Mata Atlântica do Brasil. A presença de inúmeras comunidades tradicionais tornou possível a conservação destas áreas. Na região estão presentes 7.037 estabelecimentos da agricultura familiar que envolve camponeses tradicionais (os caiçaras), pescadores tradicionais (caiçaras) e migrantes oriundos das metrópoles brasileiras, em geral, filhos de pais agricultores expulsos da terra no passado e empurrados para áreas urbanas e que agora retornam à atividade rural. (SOF, 2018, p. 8).

A cidade de Eldorado, também conhecida como Eldorado Paulista, possui uma história singular, pois era a mais rica em mineração no final do século XVIII e onde se deu a maior concentração de escravos alforriados ou abandonados após a abolição da escravatura. Muitos se tornaram pequenos agricultores com plantações de mandioca, milho e banana que hoje são facilmente encontradas à venda na beira das estradas (GONÇALVES, 2006). É nessa cidade que se encontra a sede do trabalho das religiosas, onde foi realizada a coleta do material analisado, também conhecida como

sede da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) e do Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), localizados no centro, que fica sob os cuidados das educadoras religiosas e dos líderes comunitários quilombolas da região.

Em pesquisa realizada por Ramos (2009), nos anos 2000, o Vale do Ribeira ainda concentrava muitos analfabetos. A maioria dos moradores não estudou porque os pais não deixavam que seus filhos abandonassem as lavouras para aprender, conforme mostra o depoimento de Durvalina, 45 anos, citada por Ramos (2009):

Nóis mulheres queria ir pra escola, mais nosso pai não deixava, dizia que era coisa de homem e mulher não precisava disso. Eu bem que queria ter ido, só aprendi a escrever um pouco.

No caso das mulheres, elas permaneciam na mais completa ignorância, sem saber ler ou escrever, tratar dos alimentos ou mesmo da higiene pessoal, afinal, o papel delas era apenas cuidar da casa, procriar e atender às necessidades do marido. O estudo para elas era considerado um luxo (ROLIM, 1998). Trazer à tona para essas mulheres outras possibilidades, como o estudo e o trabalho adequado nas lavouras e formas de conscientização para a valorização de seus direitos era um projeto que demandava tempo e paciência. Mas, aos poucos, o que Dussel (1995) trataria como “libertação” traria à tona a valorização dos modos de vida das mulheres participantes desses processos educativos.

A vida da trabalhadora rural é extremamente dura. Enfrentando dupla jornada de trabalho para suprir um orçamento doméstico e sem minimizar as dificuldades que enfrentam nas condições de trabalho, é preciso reconhecer que a produção da vida vai apagando, rapidamente, a vida no corpo de todos os trabalhadores, em especial das trabalhadoras boias-frias. Aos quarenta anos, muitas aparentam sessenta. O sol, a chuva, o

peso do facão, a enxada, a postura corporal, tudo contribui para um desgaste acelerado e um envelhecimento precoce. (SILVA, 1999)

Mas as comunidades de trabalhadores rurais foram se adaptando àquilo que se tornou exigência para o “continuar existindo” e expressando “suas vozes”. Levando-se em conta “todo um modo de vida”, de acordo com Williams (1960, p. 249), é evidente que em cada época as relações se modificaram a partir de suas necessidades. O que algumas vezes chamamos de “cultura” – uma religião, um código moral, o sistema de leis ou conjunto de obras de arte – deve ser visto como apenas uma parte – a parte consciente – daquela “cultura” que é todo um modo de vida.

Os Encontros de Formação

Visibilizando o aprendizado para a formação de lideranças femininas nesses meios, e com as devidas permissões que a pesquisa exige, as Pastorinhas promoveram um modelo de conscientização cidadã. A partir daí, dialogavam acerca das experiências e narrativas de memórias desse público, fazendo-as entender que se conscientizar a respeito de seu cotidiano e de seu trabalho traz consigo uma mudança na forma de pensar e agir dentro das comunidades.

Berlanga (2011) salienta que, ao se estabelecerem na cidade de Eldorado, no ano de 1986, as religiosas passaram a visitar as comunidades e formaram núcleos de estudos femininos, com o intuito de conhecer melhor o viver daquelas populações. Há também estudos voltados para as agriculturas, como o cuidado com as plantações, com a água e no trato com as crianças, conservação e preparo dos alimentos.

As mulheres das comunidades passaram a se identificar umas com outras e com as leituras propostas pelas Pastorinhas e, dessa maneira, começaram a trocar experiências de vida e buscar uma forma de emancipação social e política para que pudessem viver

mais dignamente. Muitas delas acreditam que se tivessem tido uma oportunidade de estudo não sofreriam tanto com a falta de algum conhecimento que as pudessem levar a algum outro lugar com mais recursos.

Mas qual a importância desses estudos para o ensino superior? O que se pode afirmar é que há muitas formas de educar e o que importa é a concepção que se tem desta formação. O que vale, muitas vezes, é a percepção de uma prática educativa que envolve uma metodologia de ensino importante de ser considerada. Nesse caminho, conforme entrevista concedida por Berlanga (2011), os Encontros de Formação, inicialmente, propunham a reunião de mulheres que por meio de estudos bíblicos pudessem aprender a ler e a escrever, visualizando as ações de mulheres da Bíblia. Em um segundo momento, quando as mulheres educandas passavam a se identificar com as mulheres bíblicas e as injustiças que estas sofriam eram questionadas, as desigualdades sociais que encontravam no Vale, diferenças de classe e raça, por exemplo, eram debatidas. As educandas começavam a refletir sobre os modos de viver daquelas populações carentes a debater sobre questões agrárias e de saúde comunitária, além da falta de recursos e do desinteresse das autoridades por aquela região.

Outro modo de chamar a atenção era por meio de temas geradores (FREIRE, 1967) que, de acordo com a vivência das pessoas, era pautado no viver daquelas mulheres que buscavam uma nova maneira de enxergar o mundo. Era um momento de trocarem experiências, de promoverem a melhora na agricultura familiar e nas negociações com os comerciantes daquela região. Temas que envolvem a educação e formação de professores, nas áreas da educação formal, informal, rural e do campo.

Os trabalhos educativos eram bem organizados, tudo colocado detalhadamente em um planejamento. Havia reuniões nas quais as religiosas estabeleciam as responsabilidades

e o direcionamento das tarefas. O item mais importante discutido nesses momentos era o grau de aprendizado das educandas, o material didático necessário e o que a ordem religiosa aprovava ou não, para que nada estivesse fora dos padrões da congregação.

Nesse sentido, manifestou-se a preocupação na preservação das memórias daqueles grupos de mulheres e das pessoas envolvidas nessas aprendizagens. O lembrar e o tornar presente as experiências daquelas moças, o cotidiano que as preparava para as experiências que deveriam viver indicava os papéis sociais que deveriam assumir. E diferente do que poderia ser como a submissão das mulheres aos homens e as conveniências sociais, as religiosas preparavam consciências para questionar, buscar alternativas e dialogar acerca daquela cultura que as subjugava (ROLIM, 1998).

De acordo com Heller (2000, p. 17): “A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. A autora atesta que as pessoas se redescobrem (lógica da descoberta) em seu meio, conforme se rearticulam. Quando lembram do passado individual se ancoram em uma memória mais ampla, “utilizando o ‘nós’: nós fomos, nós vivíamos, nós sentimos” (FIORI, 1995, p. 114). Lembranças saudosas de um ambiente educacional que remetia à cumplicidade de moças religiosas que frequentaram aqueles tempos e trocavam confidências.

No decorrer do trabalho educativo das religiosas, de acordo com o relato de Berlanga (2011), as mulheres, ao recobrar as memórias afetivas das educandas, buscaram personagens que preservavam um fato, um momento de valor para um passado que vivenciaram e reconstruíam algum momento marcante. Elas procuravam separar as lembranças femininas das masculinas. Nessa separação, deu-se a importância de memórias exclusivamente femininas, importantes para a construção da

formação de um determinado grupo social. Percebe-se que essas mulheres não estão confinadas a um papel específico, de pensar conforme o pensamento do marido, do lar ou da família, por exemplo, mas formam experiências individuais em que se tornavam protagonistas de suas vidas. De acordo com Louro (1992), não se deixa de considerar aqui o fazer-se mulher ou homem dentro de uma sociedade sempre em transformação. As práticas sociais feminilizantes ou masculinizantes devem estar de acordo com as convenções sociais e “em um processo de formação do ser social e não como um dado resolvido no nascimento” (LOURO, 1992, p. 57).

Nessa linha de pensamento, Spivak (2010) postula que há muitos silêncios intraduzíveis que jamais serão audíveis. Mas que o ideal é não se tornar porta-voz do outro, mas sim se engajar efetivamente na subversão das estruturas de subalternização que mantêm populações inteiras emudecidas. Para que isso ocorra, faz-se necessário a ampliação do número de falantes (ouvidos) para atuar diretamente na produção do conhecimento.

De modo reflexivo, pressupõe-se que a emancipação de um coletivo não ocorre entre o ideal do capitalismo e seus trabalhadores e que as condições do trabalho feminino de outrora seriam inaceitáveis nos dias atuais. Essa emancipação social, tratada por Dussel (1986) como libertação sai dos próprios movimentos de educação nos meios populares, primeiramente porque é uma filosofia libertadora e decolonial e atua no *face-a-face*, no cotidiano de quem educa e de quem aprende transformando a realidade à sua volta.

Metodologia de pesquisa e sobre os Encontros

Em relação ao material utilizado nos Encontros e de outros dados importantes para a formação deste cenário de pesquisa e que será explicado logo abaixo, houve um levantamento

bibliográfico de oito cartilhas utilizadas e uma análise de seus conteúdos. Todos relacionados aos seguintes temas: gênero e conscientização, educação popular, decolonialidade e/ou libertação e emancipação feminina. Juntamente a este estudo, foram realizadas três entrevistas com as educadoras religiosas e com moradores da região, no período de 2010 a 2018. A coleta de dados se pautou nos modos de viver, de suas lutas e resistências, do cultivo da terra e da preservação ambiental, parte inseparável desta pesquisa. A representação de quem viveu, estava lá e causou também mudanças naquela realidade que configuram os elementos necessários aos objetivos propostos.

Portanto, além da observação participante nos Encontros de Formação, foram analisados em seus conteúdos documentos, relatórios desses encontros, fotografias e vídeos do acervo pertencente às educadoras religiosas. O período das primeiras análises está ao final dos anos de 2013 e 2014. Uma seleção prévia dos materiais teve como base alguns fatores como: direitos da trabalhadora rural, conscientização de seus valores enquanto o *ser mulher*, preservação ambiental e resistências pelo direito ao trabalho e pela terra. Vários livros a respeito dessas temáticas encontram-se na biblioteca do MOAB relacionados à preservação ambiental, luta de camponeses, cartilhas e panfletos enviados por Sindicatos Rurais, de partidos políticos, todos relacionados aos direitos do cidadão, como o voto e a educação, material da Frente Nacional dos Trabalhadores, textos de Frei Beto, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Gustavo Gutiérrez, Paulo Freire e que tratam de movimentos populares, de educação popular, da teologia da libertação e da igualdade nas relações etno-raciais.

O material que se encontra no acervo abrange um período de 1980 até a atualidade, renovando-se constantemente. Foram analisadas oito cartilhas, embora no acervo se encontrem muitas outras a respeito dessa temática. Para este artigo, são

citadas três das mais importantes e que serão apresentadas com maiores detalhes adiante.

Livros e materiais didáticos procurados com frequência por estudantes contam a história de negros, da umbanda, da feitiçaria, das lutas latino-americanas, das relações Igreja-Estado, da História da Igreja Latino-Americana, da Pastoral da Criança e do que se refere à emancipação social e política da mulher, sobretudo, das trabalhadoras rurais. Constam fotos e documentos de praticamente todos os movimentos e reuniões realizadas dos Encontros de Formação do Vale do Ribeira, desde os anos 1990, além das comemorações religiosas.

Em entrevista, Irmã Sueli Berlanga (2011), educadora nos encontros, não esconde a satisfação com o acervo frequentado por estudantes. Ao falar de seu trabalho, a religiosa também não esconde sua insatisfação com as escolas locais, por não valorizar as tradições locais, principalmente dos negros e dos quilombos, afinal, “estamos cercados por eles”. Para ela é a história dessa terra. Negá-la, seria como valorizar somente a história dos ricos comerciantes brancos e antigos coronéis que exploravam o ouro e os trabalhadores da terra.

Todos os Encontros de Formação, realizados mensalmente, são enriquecidos com palestras, danças, comidas típicas, apresentações culturais (teatro, dança ou poesia), missa campal e ritos afros, manifestações e minicursos para as mulheres que fazem abordagem sobre: direitos civis, tráfico de mulheres, drogas e reforma agrária.

Quanto às práticas educativas mais voltadas para a educação do campo, tem-se o cultivo de hortaliças e de alimentos orgânicos, o cuidado com animais domésticos, com trato com crianças recém-nascidas e cuidados com a saúde. Com o passar do tempo, os encontros formaram líderes femininas em suas comunidades de origem que apoiaram e acompanharam o trabalho de todas as localidades envolvidas visando o bem coletivo.

De acordo com Matos (1998) a

participação da mulher na constituição da história é muito maior do que temos como informação. Reconstruir os caminhos desta mulher é poder desvendar uma “nova história”, traçada por variadas questões que devem esclarecer até mesmo a criação de movimentos em favor de mulheres e seu acesso. Textualizar o conhecimento apreendido pelas mulheres de um determinado grupo social e no decorrer de certo tempo é trazer a nós a memória social e o processo histórico que constituem um novo modo de viver, mudança de *habitus*, conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 44), em que “o *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo quebrando certa dominação cultural que insiste em colocar a mulher como mera receptora das ações do mundo”.

Lobo (1991) ressalta a participação mais ativa das mulheres nos movimentos sociais. Elas acabam por construir a identidade dos movimentos sociais ou coletivos a partir das necessidades, experiências e visões de mundo das mulheres, o que favorece a construção da cidadania.

Nesse sentido, Matos (1998, p. 67) aponta que

a presença crescente das mulheres em diferentes espaços instigou os interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como sujeitos da história e objeto de estudo.

Para Muraro e Boff (1989), a mulher está cada vez mais tomando consciência de sua opressão. Isto acontece porque ela se deixa levar a tal ponto em que “seu espaço é reduzido e sua influência é pequena”. A necessidade de operar em espaços onde essa mulher é subalternizada – tanto pela cultura quanto pelos modelos de trabalho impostos pela sociedade – faz-se urgente e inevitável. Deve-se levar em conta que essa urgência não é para tirá-la de seu meio de

origem a princípio, mas antes afastá-la de uma consciência restrita e oprimida que a conserva, talvez por gerações, possivelmente identificando as lutas e as vitórias alcançadas pelo aprendizado popular como resultado desta libertação.

A respeito da educação para adultos e educação popular, este trabalho se pauta em Paulo Freire (1997), no desenvolvimento de uma visão mais humana de educação, que revelou também uma libertação política. Essa educação libertadora é baseada em dois pilares fundamentais: o diálogo e a ação. Nesse sentido, é o diálogo voltado à práxis. Ao que o educador afirma, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38). Portanto, conscientizar e libertar não para que uma pessoa deixe ou negue seu meio social, mas para que possa *transformar* sua realidade. Freire (1997) argumenta que, mesmo “aos tropeços”, a educação popular realizada nas comunidades acaba por constituir uma nova teoria, sobretudo nas relações humanas, a partir da cultura de cada grupo.

Conforme Walsh (2009) é o fazer diferente, de “outro modo”. Esse modelo de educação se articula entre a sua prática e um trabalho político porque realiza a troca entre o homem (singular) e a sociedade (coletivo). Já no método Montessori (1987), empregado por algumas educadoras religiosas, a ajuda mútua e os aprendizados, quando repassados umas às outras, formam uma espécie de “colmeia” na qual o coletivo é fortalecido. Há tendências de mudanças na constituição de novos movimentos sociais no campo que incluem as mulheres trabalhadoras rurais. Um amplo espaço de investigação sugere que uma intervenção consciente nas práticas sociais e discursivas e “o modo” como são “instituídas”, apoiadas em um contexto decolonial, poderá produzir mudanças.

Em relação ao método de pesquisa da observação participante, realizada entre os anos

de 2011 a 2018, que absorveu a pesquisa de mestrado e em continuidade ao doutorado, pode-se dizer que a observação deve se fazer atenta, mas o envolvimento é certo. Muitos pesquisadores defendem um caráter de distanciamento, positivista, sobre o meio pesquisado. Não se envolver para observar com neutralidade. Há quem acredite que depois do acolhimento, de tomar o primeiro café na casa de um quilombola ou ribeirinho, de ouvir suas memórias, de olhar suas fotografias, documentos e conhecer sua família e seus modos de vida a “neutralidade” (não entendo bem o que se quer dizer com essa palavra em pesquisa) se mantenha.

Ao utilizar como norte a metodologia decolonial (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018), a pesquisadora trabalha na seguinte direção: 1º) Deixa de ser somente o sujeito observador, crítico e colonizador para ser o sujeito participante, compreensivo e decolonial; 2º) Envolvimento com o grupo de interação. Não se fala mais “grupo pesquisado” e sim “grupo de interação”. Há a necessidade de transitar (interagir): “Estabelecer a relação entre autodecolonialidade e o conversar alternativo (alteridade, reconhecer-se no outro)”. Neste caso em particular, foi a participação nos Encontros de Formação e o acompanhar da vida cotidiana com os moradores da região, mulheres principalmente, nos seus afazeres diários e nos cuidados com a agricultura familiar; 3º) Ter consciência de que não é definir um “paradigma novo” e nem um “paradigma emergente” em pesquisa e sim um “paradigma outro”. Isso quer dizer: valorizar as histórias locais solapadas pelo processo colonial; reconhecer a diversidade como um processo emancipatório; decolonizar e ouvir a voz das identidades fraccionadas (fragmentadas); 4º) Reconhecer nos grupos de interação que há histórias particulares (experiências individuais). Quanto mais fragmentadas as histórias, mais proximidade se tem com os sujeitos envolvidos e mais decolonial é sua pesquisa. As histórias das mulheres do Vale evidenciam que um

processo decolonial se emerge, aos poucos, em uma perspectiva libertadora (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018, p. 177-178).

Em relação às análises de conteúdo, conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989) salientam, essa é uma técnica que serve para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos. Analisados adequadamente, tais documentos possibilitam abrir as portas ao conhecimento de aspectos e de fenômenos da vida social que de outro modo poderiam ser inacessíveis.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter – por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens – indicadores, sejam estes quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Desse modo, a análise consiste em uma técnica metodológica em que o pesquisador procura compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração (CÂMARA, 2013).

Portanto, a pesquisa se deu pelo envolvimento, pela observação participante, por meio de entrevistas com as religiosas e com alguns habitantes da região e análises de conteúdos de documentos.

Processos políticos-educativos no Vale do Ribeira

Instituições, sindicatos e movimentos ligados ao meio rural sempre dispõem de materiais que consideram educativos para serem utilizados nos Encontros de Formação, em reuniões e nos eventos da região. O Instituto Socioambiental (ISA) cedeu cartilha intitulada *Olhares Cruzados: o Vale do Ribeira segundo seus habitantes* (1999), com informações

sobre a vida das pessoas nessa região, dos pescadores e dos lavradores, argumentando sobre os perigos das construções das barragens e da necessidade de se resgatar a história dessas populações, além de seus aspectos culturais e históricos. A cartilha apresenta sugestões de atividades para aprofundar os debates dos temas abordados segundo seus próprios habitantes. Seguem, abaixo, algumas dessas atividades realizadas nos Encontros da Mulher e nos Encontros de Formação com participação de alunos do ensino superior:

1) Resgatando nossa história: são exibidas algumas imagens do Vale, de moradores antigos, de locais que ainda não foram habitados, de cachoeiras e cavernas, da exploração dos minérios e do Rio Ribeira. Após a exibição, cada participante aponta a imagem que mais lhe chamou atenção e o porquê; alguém vai anotando na lousa as ideias expostas em tópicos (formato chuva de ideias). Os apontamentos são separados e os temas debatidos um a um. Ainda pode ser usada uma linha do tempo imaginária, onde se reconstrói os momentos históricos da história do Vale. Cada participante ainda poderá contar um pouco da história de sua família e suas dificuldades e como fazem estes enfrentamentos.

2) A população do Vale: a atividade é realizada em dois momentos. Realiza-se uma colheita de ideias sobre o que significam populações tradicionais para as alunas e divide-se a lousa em duas partes (antes e depois) na qual são anotadas as opiniões na primeira parte.

Após os comentários, faz-se a passagem de um vídeo sobre as populações do Vale. Depois de assistido, volta-se a colher opiniões através das perguntas: “E agora, quais desses grupos podem ser considerados tradicionais? Por quê?” Utilizando a segunda parte da lousa, são anotadas as ideias principais que forem surgindo nas discussões. Depois, confrontam-se as ideias expostas na primeira etapa, anotadas na parte do “antes” na lousa. Fazem-se as seguintes perguntas: “Quem são os caiçaras? Quem são

os pescadores, os quilombos, os guaranis? Vocês têm alguma relação com populações tradicionais? Por que será que as populações tradicionais têm forte relação com o ambiente?”.

Na segunda parte da atividade surge a questão: Para vocês, quais são os problemas que essas populações tradicionais enfrentam? A educadora poderá levantar os principais conflitos e associá-los a atores locais (pescadores, índios, quilombolas).

Depois dessa discussão, a sala é dividida em alguns grupos – caiçaras, quilombolas e índios guaranis (origem das populações da região) – e propõe-se uma lista de tudo o que envolve essas populações e seus costumes: comida típica, música, dança, artesanato, linguagem ou apresentação oral.

Há também, nesses encontros, vídeos a respeito do meio ambiente e sobre o que seriam as “unidades de conservação”, falando um pouco sobre as barragens que ameaçam a vida dos moradores. A educadora cria uma discussão a respeito do tema: O que são as unidades de conservação? Alguém já visitou uma? Existem pessoas morando dentro de alguma dessas unidades? Como é a vida dessas pessoas? Um exemplo é apresentar um mapa com os limites do município e do estado e escolher uma das cidades do Vale para aprofundar a discussão. Com a localização da construção das barragens do Rio Ribeira de Iguape e sobre as terras dos quilombos, há a possibilidade de se apresentar uma aula detalhando o que são barragens e as consequências da construção delas para o meio ambiente.

Diferentemente do passado, quando, então, o interesse maior da mulher poderia ser o casamento, o bordar, o cozinhar, o cuidar da casa e do marido, muito respeitado

e bem ensinado pela Assistência ao Litoral de Anchieta², onde religiosas que chegaram ao Vale do Ribeira nos anos 1930, as mulheres desta região agora precisavam de emprego e de dinheiro para ajudar a construir seus lares: “O mundo mudou”, conforme disse Irmã Liz em entrevista, “ainda bem”, disse, “já pensou se tudo permanecesse igual”? (ROLIM, 1998)

Agora as mulheres dessa região precisavam se sentir mais úteis; as profissionais da agricultura não precisavam sentir vergonha de serem chamadas “mulheres do campo” (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Cartilha Trabalhadora



Fonte: Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais ANMTR (1997).

2. Conhecida como ALA e citada em BUSKO, P. S. Revista de Educação Popular, v. 10, p. 31-37, jan./dez 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20208/10787>. Acesso em: 4 ago. 2018.

Figura 2 – Cartilha Trabalhadora Rural



Fonte: Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais ANMTR (1997)

Constituindo-se como trabalhadoras rurais, conquistando respeito social e até o direito digno de uma aposentadoria, as educandas começaram a participar ativamente dos encontros sindicais. Essa ideia de “mulher da roça” que remete a uma ideia de “desleixo” precisava ser combatida, e, assim, as religiosas junto com as entidades assistenciais passaram a valorizar os ensinamentos que empregavam. Gustavo Gutierrez escreveu que precisamos “conceber a história como um caminho para a libertação de homens e mulheres no qual estes vão assumindo conscientemente seu próprio destino” (GUTIERREZ apud ALENCASTRO, 2000 p. 95). Partindo dos próprios interesses das classes

populares, o trabalho de educação emprega múltiplas formas de atingir seus objetivos, seja de conscientização ou de emancipação política.

Outro exemplo de material educativo é o da Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (Aditepp) localizada em Curitiba-PR. Esse material trabalha com relações de gênero, exclusivamente com educadores populares. Na cartilha intitulada *Somos Iguais... e Diferentes* (1995), os textos e as mensagens retratam as diferenças entre homens e mulheres e trabalham a conscientização da mulher como ser social que tem seu lugar no mundo, suas expectativas e sua participação política. Abaixo, algumas informações veiculadas na Cartilha Aditepp (1995):

Ser Homem & Ser Mulher:

“Homem não chora!” Bobagem, todo mundo chora quando está triste e chorar faz bem.

“Mulher minha só põe o pé na rua quando a casa pega fogo”. Ora bolas, a mulher tem todo direito de trabalhar fora e conhecer novas pessoas. Apesar de terem corpos diferentes, homens e mulheres têm as mesmas capacidades de realizar os mesmo trabalhos. E como todo ser humano devem ter os mesmos direitos. O que você pensa disso?

Diferenças & Costumes:

A filha de seu Onofre trabalhava de dia e queria estudar à noite, mas ele não deixou: “Estudar à noite pra quê”? Estudar é coisa pra homem, mulher só precisa saber fazer o serviço de casa”.

Esse costume interferiu no relacionamento de seu Onofre com sua filha...

Masculino & Feminino:

Entre ser homem e ser mulher existem muitas diferenças. Mas a única diferença natural é a diferença do corpo. As outras diferenças são criadas pelos costumes. Essas características de masculino e feminino são o que chamamos representações de gênero.

A importância das três cartilhas, acima

apresentadas, demonstra a discussão do papel da mulher nos espaços rurais porque são espaços de cidadania. A partir do reconhecimento da mulher como sujeito de direitos – que possuem condições iguais a dos homens – todos passaram a respeitar as diferenças para dar novas oportunidades da participação da mulher nesses espaços. Entretanto, pode-se perceber que ainda existe uma grande distância entre os direitos conquistados e a aplicação desses direitos na vida prática das mulheres. Por isso, tais debates se fazem importantes, tanto pela busca da igualdade em todas as esferas sociais, quanto pela denúncia de violações dos direitos humanos dessas mulheres.

Educação popular: ética comunitária e libertação

Os movimentos de educação popular apresentados correspondem ao que Dussel (1986) chama de “ética comunitária”. Essa filosofia emancipatória encontra aspectos relevantes de sua prática na América Latina, onde se tem uma “historiografia própria”, baseada nos conflitos sociais que fizeram parte da evolução das massas. Aponta-se a superação de Levinas, segundo Dussel, pois quando o primeiro iniciou a quebra de uma tradição da filosofia ocidental, não pensou que o “outro” pudesse ser um africano, um asiático ou um índio latino-americano. Para Levinas, a “tarefa de pensar a realidade da América Latina como ‘outro’ pertence aos filósofos e pensadores latino-americanos” (GROLLI, 2004, p. 107)

Portanto, a libertação que propõe Dussel (1995) é uma proposta filosófica que tem como base as lutas anteriores dos povos da América Latina e que se estende por todo o plano da modernidade, tornando-se lutas concretas a partir da conscientização das populações carentes ao tomarem conhecimento de sua condição social.

Associar ética comunitária a educação popular tem suas variações. Nos anos desenvolvimentistas, a educação nas comunidades tinha proposições pouco políticas

e mais assistencialistas. Ajudava na formação e na emancipação social do ser, com autonomia relativa de grupos sociais das comunidades, promovendo mudanças setoriais, ainda assim conduzidas por instâncias locais responsáveis.

Com a abertura política nos anos 1990, houve mudanças nos modelos de educação comunitária nos meios rurais, que se tornaram mais politizados. A formação de grupos e movimentos de classe que surgiram nos núcleos comunitários trouxe o fortalecimento de um poder popular que discutia as relações de poder. Esse movimento acabou por transcender a dimensão local, atingindo esferas sociais mais altas. Nas comunidades carentes, a ideia era de formar um “saber de classe” que fortalecia o poder popular (BRANDÃO, 2006, p. 116).

Com direito a conhecer e se reconhecer na história, os movimentos de educação popular procuram narrar por si próprios os acontecimentos e suas consequências a partir dos que lutaram contra a opressão, o preconceito e o desprezo que vinham de uma totalidade europeia. Tais ações coletivas fazem referência a mulheres e homens do povo.

Para as religiosas que atuam na educação popular, quem aprende não somente deixa de ser analfabeto, mas transforma a opressão do meio e se liberta. Pelos princípios de uma educação freireana, esse modelo de educação popular também é um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber (BRANDÃO, 2006, p. 84).

Paiva (1984) enfatiza que em uma tarefa pedagógica, o educador deve ir “junto com o grupo”, acompanhando e intervindo o menos possível, como “um companheiro na caminhada”. Tem-se a ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma “vivência da qual [o conhecimento] é extraído através do trabalho de grupo que perpassa todo este movimento” (PAIVA, 1984, p. 229). A partir daí procuraram criar um ambiente propício

para estabelecer essas relações dialógicas.

Com a formação dos núcleos de base por religiosos católicos se permitiu aos grupos sociais participantes os questionamentos e a conscientização de suas próprias dificuldades na formação do pensamento libertador. Há relatos de religiosas que nos anos 1980, ao trabalharem em colégios católicos particulares, começaram a se interessar por outro tipo de experiência religiosa fora dali: “um trabalho junto aos marginalizados e empobrecidos” (PAIVA, 1991, p. 173).

De acordo com Brandão (2006) as classes populares se educam dentro da própria prática. O aprendizado proposto pelos educadores que atuam através dos movimentos de educação popular ajuda na criação de “um novo saber” popular. O autor vai além configurando que essa prática de educação é o “instrumento de uma nova hegemonia” (BRANDÃO, 2006, p. 87). A educação popular nesse contexto é pautada pela ação coletiva, direcionada para os grupos, marcada por elementos subjetivos mediados por agentes que causam uma mudança. Cada grupo de agentes possui metodologia praticamente própria, de acordo com sua origem (movimento social), e tais métodos estão sendo muito estudados de alguns anos para cá.

Gohn (2001) propõe uma definição mais ampla sobre o termo. A educação não formal, aliada à educação de adultos, conscientiza os menos favorecidos, os capacita para o trabalho e os ajuda na resolução de problemas comunitários. Daí tem-se a junção de educação popular e movimento social. Em cada meio social constituem-se práticas educativas particulares que acabam por desenvolver ideias a respeito de uma mudança, uma luta, sugerindo uma participação mais ativa daqueles sujeitos que ali se constituem. Pode-se dizer que a educação popular compreende um projeto político-pedagógico, assim como um projeto político-ideológico, que possui uma intencionalidade e determina uma prática social.

A educação popular aqui apresentada

sugere que há outras formas para conscientizar uma população. Além dos modelos formais de educação que, segundo Berlanga (2011), promovem somente a colonialidade e a “valorização da cultura europeia”. Esses modelos colonialistas recaem em Santos (2004), em que o pós-colonialismo é a perspectiva que parte da ideia de que, “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Sem dúvida, não deixa de ser um potencial emancipatório que se observa com maior clareza na decolonialidade. Para o autor, os marginalizados são capazes de pensar para além da caixa colonial, pois serão mais capazes de compreender o emaranhado de ligações sociais e as relações de poder historicamente estabelecidas. Isso é basilar para qualquer reação de independência intelectual, política e até mesmo econômica.

Torna-se claro que um processo decolonial não parte de gestores públicos preocupados com os que não têm acesso à escola ou com a educação de adultos. Isso tem seu início quando a própria comunidade resolve se mobilizar e integrar seus moradores para o bem comum. Isso não acontece de forma neutra, mas de forma política. Fazendo-se emergir de seus problemas, a comunidade ganha voz e é ouvida. De acordo com Ocaña, Lopes e Conedo (2018, p. 182),

El actor de colonial debe actuar de tal manera que su hacer cotidiano beneficie a la comunidad participante y promueva la autonomía de todos y cada uno de los implicados, teniendo en cuenta discursos colectivos, entendiendo las diferentes dimensiones de un mismo fenómeno y las dificultades para coincidir en sus puntos de vista.

Portanto, a decolonialidade – ou libertação, conforme Dussel (1995) – deve estar sustentada pelo direito à autodeterminação da comunidade envolvida, que cumpre seus objetivos de equidade e justiça social. Busca satisfazer as

necessidades das populações envolvidas sem limitar-se ao conformismo. A decolonialidade deve ser “criativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional” (OCAÑA *et al.*, 2018, p. 182).

Para Walsh (2009), com a construção de condições radicalmente distintas, de um fazer diferente, surge a chamada interculturalidade crítica como uma prática política que nega a subalternidade e que “se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación” (WALSH, 2009, p. 13). Por isso, a autora considera que não se pode simplesmente negar o projeto da modernidade/colonialidade, porque seria nos colocarmos do outro lado da fronteira, estabelecendo um novo “paradigma colonial”. Nas lutas e resistências que partem das mulheres do Vale do Ribeira, a proposta é construir algo novo de outra forma, mesmo gradualmente, no trabalho de uma conscientização coletiva. Nesse sentido, um dos desafios decoloniais é o comprometimento de pensar o conhecimento a ser trabalhado por e para elas, a partir de uma crítica ao colonialismo construído do ponto de vista individual e coletivo.

Para Dussel (1995), ao partir para uma clara “opção pelo Outro”, os envolvidos no processo alcançam a chamada ética, considerada pelo filósofo como ponto de partida para se constituir uma nova Totalidade. Esta é a chamada “práxis libertadora” que caminha bem à frente na área da educação popular, viabilizando estudos com o objetivo de compartilhar experiências e de emancipar consciências a partir da mulher.

Considerações finais

A educação popular voltada para mulheres trabalhadoras rurais é algo que precisa ser cada vez mais propagado, viabilizado e compreendido. Infelizmente, essa comunicação retrata que as políticas públicas em favor da educação nos meios rurais, nas comunidades carentes, ainda não adquiriram a consistência

necessária no combate à exploração da terra e do trabalho pela agricultura familiar. Além disso, é necessário cultivar novas práticas de resistências e de conscientização de direitos sociais e de trabalho por parte das trabalhadoras rurais no Vale do Ribeira, São Paulo.

A possibilidade de se expandir essas práticas educativas para comunidades mais distantes e propor mais encontros onde se discutiriam os aspectos culturais e sociais mais enfraquecidos tem sido amplamente debatida nos Encontros de Formação. Atualmente, muitos encontros estão sendo projetados em trabalho conjunto entre comunidades, religiosas e instituições de apoio citadas ao longo desta comunicação.

Nas comunidades, as mulheres que participaram dos processos educativos e que antes se consideravam socialmente marginalizadas passaram a constituir um novo pensamento: que as necessidades são diversas, mas ainda assim muitas causadas pelas desigualdades sociais. Ao conhecerem a razão dessas desigualdades, começaram a enfrentar mais os elementos de resistência que a educação popular trouxe como um incentivo aos desejos de sobrevivência daquela gente.

Outro fator importante é que a Igreja católica, juntamente com outras organizações de classe, a exemplo da Pastoral da Terra, de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e de organizações não governamentais, muitas vezes se tornam responsáveis por projetos de alfabetização no campo e de formação cidadã de jovens carentes.

A valorização da vivência daquelas mulheres, da história oral e dos modos de viver daquelas comunidades (práticas do cotidiano) forma um saber local. Uma das religiosas educadoras admite uma tendência para estudos e práticas decoloniais nos processos da educação formal, sobretudo para os cursos de licenciatura.

O conhecimento proposto pelas religiosas no Vale revela que estudos decoloniais aplicados nos núcleos universitários viabilizam outro modo

de educar, embora ainda com certas resistências e críticas aos determinados projetos de educação popular implantados em comunidades rurais. Porém, como forma de atuação mais consciente e responsável dos setores envolvidos, isso deve ser o palco de discussões de todo o professor e/ou educador envolvido com os rumos da educação no país, sobretudo ao se tratar de gênero e das questões étnico-raciais.

Ao recuperar a memória histórica dessas mulheres, conclui-se que não há mais uma história literária, mas sim uma história concebida por experiências vividas no núcleo de comunidades ou de instituições, a exemplo da própria Igreja Católica, que buscavam um sentido de ser e estar no mundo.

Movimentos de educação propostos para mulheres em meios rurais continuam tendo um papel importante na garantia de acesso e de direitos conquistados. A valorização da sua cultura deve ser palco de mudança para que elas se tornem sujeitos sociais e políticos. Portanto, a continuidade de tais movimentos é parte de uma construção social que sugere que a igualdade de gênero e uma forma de buscar melhores

condições de vida e respeito pelo próximo.

As ações exemplificadas no decorrer desse trabalho podem comprovar que as mulheres que adquiriram maior consciência de seu papel de gênero, participaram mais ativamente do mundo e do trabalho, conquistaram aos poucos seus direitos civis e de acesso à cultura. Ou seja, ampliaram seu espaço social, passaram a confiar mais em si mesmas e em suas ações perante a família e a comunidade.

Por isso que, diante das questões apresentadas nesta comunicação, existe a necessidade de um aprofundamento investigativo maior a respeito das práticas educativas para a educação popular com a participação maior de universitários que buscam uma carreira docente. Trata-se de resgatar nesses estudos os aspectos humanos, formativos e afetivos nos processos educativos. Ao atuar dentro da própria cultura dos grupos envolvidos, com ela e por meio dela, a educação popular proposta por essas ações educativas traz condições de vincular os saberes a um projeto com maior potencial de transformação daquelas populações carentes, em especial com o grupo feminino.

Referências

A GAZETA (Jornal). **O Vale do Ribeira**. São Paulo, 25 de junho de 1975.

ALENCASTRO, L. F. **O tráfico dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 544 p.

ADITEPP – ASSOCIAÇÃO DIFUSORA DE TREINAMENTO E PROJETOS PEDAGÓGICOS. **Somos iguais e diferentes**. Curitiba, 1995.

ANMTR - ARTICULAÇÃO NACIONAL DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS. **Nenhuma Trabalhadora Rural sem Documentos**. Passo Fundo, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 96 p.

BERLANGA, S. **As Pastorinhas e o acervo dos Encontros de Formação**. [Entrevista cedida a] Paula Simone Busko. Acervo EEACONE. Eldorado (SP), 30 nov. 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, v. 318, 2006. 128 p. (Coleção Primeiros Passos).

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 280 p.
- BUSKO, P. S. Mulher, igreja e educação popular: a libertação de mulheres nas comunidades ribeirinhas do litoral sul paulista na primeira metade do século XX. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 31-37, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20208/10787>. Acesso em: 4 ago. 2018.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rei, p. 179-191, jul.-dez. 2013, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- DUSSEL, E. **Ética comunitária liberta o pobre!** Petrópolis: Vozes, 1986. 285 p.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995. 160 p.
- FIORI, N. A. Cooperação Brasil-Estados Unidos no campo do ensino elementar segundo as memórias de aluna do PABAE (Década 1960). **Caderno de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 17, n. 33, dez. 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 190 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 144 p.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 128 p. (Questões da Nossa Época).
- GONÇALVES, A. **Desenvolvimento econômico da baixada santista**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2006. 189 p.
- GROLLI, D. **Alteridade e feminino**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. 261 p.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 176 p.
- ISSO – Instituto Socioambiental. **Olhares cruzados**: o Vale do Ribeira segundo seus habitantes. São Paulo, 1999.
- MATOS, M. I. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 11, p. 67-75, 1998.
- MURARO, R.; BOFF, L. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. São Paulo: Record, 1989. 288 p.
- MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas R. de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- OCAÑA, A. O.; LOPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. P. Metodología “otra” em la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como processo decolonizante. **Revista FAIA**, Buenos Aires, v. 7, n. 30, 2018, p. 172-200. Disponível em: <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>. Acesso em: 21 jun. 2018.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PAIVA, V. P (org.). **Catolicismo, educação e ciência**. São Paulo: Loyola, 1991. (Seminários Especiais, v. 5).

PAIVA, V. P. (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1843. (Seminários Especiais, v. 4).

RAMOS, R. **A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROLIM, L. C. **Semeadoras da Esperança**: “A.L.A. - uma forma de educar”. São Paulo: Loyola, 1998. 201 p.

SANTOS, B. S. **Do pós moderno ao pós-colonial**: e para além de um e outro. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2004.

SILVA, M. A. M. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. 376 p.

SOF – SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Gênero e agricultura familiar**. 1998. Disponível em: <http://www.sof.org.br/a-sof/#a-sof>. Acesso em: 12 out. 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 133 p.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica e educación intercultural**. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2018.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 11 out. 2018.

Submetido em 24 de setembro de 2018.

Aprovado em 8 de janeiro de 2019.