

## EDUCAÇÃO POPULAR E LITERATURA VIVA: RESISTÊNCIA DECOLONIAL NA COMUNIDADE VIVA DEUS (IMPERATRIZ/MA)

### POPULAR EDUCATION AND LIVING LITERATURE: DECOLONIAL RESISTANCE IN THE VIVA DEUS COMMUNITY (IMPERATRIZ/MA)

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19955

Marcos Moreira Lira<sup>1</sup>

Jullyana Christina Almeida de Freitas<sup>2</sup>

Rosária Helena Ruiz Nakashima<sup>3</sup>

**Resumo:** A pesquisa investiga as práticas de resistência da Comunidade Viva Deus, situada na zona rural de Imperatriz/MA. O objetivo é compreender como os sujeitos constroem estratégias de permanência no território por meio da educação popular. A metodologia é pesquisa-ação, com uso de entrevistas, observação participante e registros fotográficos e audiovisuais. A fundamentação teórica baseia-se em conceitos de educação popular, territorialidade e decolonialidade. Os resultados indicam que os círculos de cultura e as práticas narrativas orais e visuais têm fortalecido a identidade coletiva, incentivado a retomada do cultivo da terra e contribuído para a valorização do saber popular.

**Palavras-chave:** Decolonialidade, Resistência, Educação Popular.

**Abstract:** The research investigates the resistance practices of the Comunidade Viva Deus, located in the rural area of Imperatriz/MA. The aim is to understand how individuals develop strategies to remain in the territory through popular education. The methodology is action research, using interviews, participant observation, and photographic and audiovisual records. The theoretical framework is based on concepts of popular education, territoriality, and decoloniality. The results indicate that culture circles and oral and visual narrative practices have strengthened collective identity, encouraged the resumption of land cultivation, and contributed to the appreciation of popular knowledge.

**Keywords:** Decoloniality; Resistance; Popular Education.

### Introdução

Este artigo tem como foco as práticas de resistência e de formação popular desenvolvidas na Comunidade Viva Deus, localizada na zona rural de Imperatriz, Maranhão,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos de Cultura e Território pelo PPGCult-UFNT, professor no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: marcos.lira@uemasul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8058-5675>.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e professora da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. E-mail: jullyana.christina@professor.to.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0918-3985>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: Rosaria.nakashima@ufnt.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-6363>.

região marcada por intensos conflitos territoriais. A comunidade luta pela posse da terra desde 2003, na Estrada do Arroz (Rodovia Padre Josimo), enfrentando um contexto de disputas com grandes empresas de papel e celulose que atuam na região<sup>4</sup>. O trabalho emerge da atuação junto ao projeto de extensão universitária “A formação de alfabetizadores(as) de jovens e adultos da zona rural de Imperatriz/MA”, da Universidade Federal do Maranhão, desenvolvido no âmbito do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (GEPEEP). Esse grupo, inspirado nas ideias freireanas, atua com base no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes populares, promovendo ações educativas que visam à transformação social.

A comunidade, ainda na condição de acampada e composta majoritariamente por idosos, enfrenta constantes ameaças de remoção. Nesse contexto, a educação é mobilizada como instrumento de fortalecimento político, identidade coletiva e permanência no território. A proposta pedagógica adotada fundamenta-se, principalmente, nas ideias de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do oprimido*, na qual a alfabetização, como leitura crítica do mundo, é vista como um processo dialógico e politizador, centrado na realidade concreta dos sujeitos. Os círculos de cultura<sup>5</sup> têm papel central nessa prática, permitindo o resgate do saber popular, da palavra e da dignidade historicamente negadas. A pedagogia freireana, nesse sentido, aproxima-se de uma perspectiva decolonial, na medida em que rompe com a lógica eurocentrada de conhecimento e valoriza os modos de vida e saberes dos povos historicamente marginalizados.

Do ponto de vista teórico, este trabalho também dialoga com autores do pensamento decolonial como Walter Mignolo (2007), Aníbal Quijano (2005) e Frantz Fanon (1979), cujas reflexões evidenciam os mecanismos de dominação e exclusão gerados pela modernidade colonial. Esses pensadores defendem a necessidade de rupturas epistêmicas em relação aos paradigmas impostos pelas metrópoles coloniais, assim como a valorização de novos lugares de fala, capazes de legitimar vozes historicamente marginalizadas. Para além de Freire, o estudo

---

<sup>4</sup> De 2003 a 2009 a Comunidade enfrentava uma disputa jurídica contra a Ferro Gusa S.A, na qual foi causa ganha por que a mesma usou de propriedade de proteção permanente composta na reserva de área da Amazônia pertencente a região municipal de Imperatriz-MA, cometendo um crime ambiental, e a punição foi retirada do restante das terras para a União, logo, a mesma em tramite de sentença vendeu as terras para a Suzano Papel Celulose, que de 2009 a 2025 vem em outra causa requerendo essas mesmas terras para plantar eucalipto.

<sup>5</sup> O Círculo de Cultura consolidou-se na década de 1960 a partir das experiências de alfabetização de Paulo Freire no Nordeste brasileiro, notadamente em Angicos (1963). Embora a prática sob mangueiras simbolize a adaptação à precariedade física da época, a disposição circular era, primordialmente, uma estratégia pedagógica para promover a horizontalidade e o diálogo, rompendo com a hierarquia da educação tradicional. A fundamentação teórica dessa metodologia foi sistematizada por Freire na obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada originalmente em 1967, onde propõe a substituição da estrutura escolar rígida por espaços de debate e conscientização política.

retoma a proposta de uma revolução epistemológica como caminho para superar a “colonização do ser”, conceito central no pensamento de Fanon (1979), que denuncia o apagamento das subjetividades colonizadas.

A pesquisa tem caráter qualitativo e se apoia na abordagem etnográfica, conforme proposta por Eckert e Rocha (2008), incluindo observação participante, registros em diário de campo, entrevistas e fotografias. A imagem, nesse sentido, é utilizada não apenas como ilustração, mas como parte do processo reflexivo e interpretativo da realidade social, conforme propõe Samain (2012). A palavra geradora “plantação”, por exemplo, tornou-se símbolo de resistência na comunidade, sendo utilizada como ponto de partida para as discussões pedagógicas e políticas nos círculos de cultura. Plantar, nesse contexto, não é apenas um ato que garanta o sustento de todo o grupo familiar, mas uma afirmação do direito ao território e à vida.

Portanto, ao analisar as práticas educativas e os significados atribuídos à terra e à palavra pela Comunidade Viva Deus, este artigo busca contribuir para os debates sobre alfabetização, educação popular, decolonialidade e luta por direitos nos territórios camponeses. Com isso, pretende-se reforçar a importância de compartilhar conhecimentos comprometidos com os sujeitos historicamente silenciados, valorizando suas experiências, saberes e formas de resistência.

## **1 Decolonialidade e revolução epistêmica**

O pensamento decolonial surgiu como uma resposta à teoria pós-colonial, originalmente concebida para se contrapor ao imperialismo francês e inglês na África e na Ásia, mas apresentou limitações em sua aplicação ao contexto do colonialismo ibérico da América Latina. Mesmo após a independência formal dos países latino-americanos, mantiveram-se as hierarquias sociorraciais, as instituições e a racionalidade científica herdadas do período colonial. Portanto, não se pode dissociar a modernidade da colonialidade, pois seus elementos continuam presentes e atuantes até hoje.

Na década de 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos, residentes nos Estados Unidos, decidiu romper com a vertente pós-colonial dominante e fundar o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Conforme Grosfoguel (2008), essa separação buscava evitar a reprodução de epistemologias eurocêntricas ou norte-americanas – como as de Foucault, Gramsci ou Derrida – que não dialogavam com os modos de vida e as realidades da América Latina.

Walter Mignolo (2007), um dos principais nomes do pensamento decolonial, propôs o termo “decolonial” em vez de “descolonial” como forma de marcar distinções conceituais em relação às lutas por descolonização pós-Guerra Fria e às abordagens pós-coloniais latino-americanas.

A decolonialidade tem como objetivo central romper com a lógica de conhecimento imposta pelo colonialismo, a qual universalizou e naturalizou certas formas de saber, reconhecendo-as como únicas e legítimas. Os pensadores decoloniais apontam que os traços da colonialidade seguem presentes na modernidade, negando e silenciando uma diversidade de saberes compartilhados fora dos parâmetros eurocentrados.

Segundo Bonnici (1998), a libertação do sujeito colonizado implica, antes de tudo, em uma revolução epistemológica: uma transformação na maneira de produzir conhecimento e vivenciar o mundo. Essa luta está intimamente ligada à descolonização do saber, exigindo o reconhecimento e a valorização de práticas e conhecimentos historicamente marginalizados, como os dos povos da América Amazônica.

A colonialidade opera como o lado oculto da modernidade — camuflado por discursos de progresso — sustentando a ideia ilusória de que há um único modelo de conhecimento possível. Nesse processo, saberes populares foram desvalorizados e excluídos das instâncias legítimas de produção de conhecimento.

Entretanto, não se trata de “resgatar” esses saberes, como se estivessem passivamente à espera de reconhecimento externo, mas de reconhecer a potência dos sujeitos em se autoafirmarem, reivindicando sua existência, seus modos de vida e seus conhecimentos como legítimos e necessários. O sujeito, em seu próprio processo de conscientização e formação, possui capacidade de romper com as amarras impostas pela colonialidade, e de pronunciar sua própria história, sua fala e a sua cultura. A palavra, silenciada pela modernidade e pelo colonialismo, reencontra espaço por meio da ação consciente daqueles que, historicamente oprimidos, se colocam como protagonistas da sua própria libertação. É nesse movimento que as ideias pedagógicas de Paulo Freire ganham centralidade: ao compreender a educação como um ato político e libertador, Freire defende que a palavra pertence a todos, e que cada sujeito tem direito à expressão, à crítica e à reconstrução do mundo que habita.

## **2 Pedagogia do oprimido e decolonialidade: aspectos convergentes**

Do mesmo modo que o pensamento decolonial estrutura-se a partir de uma crítica à colonialidade do saber, a práxis freireana também carrega um viés decolonial, uma vez que

propõe novos lugares de fala e desafia os discursos hegemônicos da modernidade. Em ambos os campos, a centralidade está na formação de sujeitos críticos, capazes de romper com as estruturas opressoras herdadas do colonialismo e naturalizadas pelas instituições modernas. Nesse sentido, compreender o conceito de práxis em Freire é fundamental para evidenciar essas conexões. Para Freire, o termo práxis envolve dialogicidade, autonomia, aprendizagem em comunhão, ação-reflexão, ou seja, é “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2018, p. 380).

Nessa mesma direção, Mignolo (2007) argumenta que a modernidade, longe de ser um processo neutro ou universal, é uma construção histórica europeia produzida para sustentar os interesses coloniais. Sua proposta decolonial passa por deslocar o centro epistêmico e valorizar saberes outros, produzidos a partir das margens e não mais subordinados aos padrões europeus de racionalidade. Ele critica a noção de que o conhecimento ocidental é o único válido e propõe o fortalecimento do *locus* de enunciação dos sujeitos historicamente silenciados. Essa ruptura teórica convida à reconstrução do pensamento a partir da experiência de quem resistiu à lógica colonial.

De modo convergente, Bonnici (1998), ao tratar da crítica pós-colonial, aponta que essa abordagem surge como resposta à imposição do imperialismo cultural e epistemológico. Tal crítica desconstrói a suposta universalidade do eurocentrismo, ao mesmo tempo que abre espaço para a reconstrução do saber a partir da realidade dos povos subalternizados. Segundo o autor, o projeto decolonial envolve uma postura ativa de enfrentamento das estruturas teóricas, acadêmicas e políticas que mantêm a exclusão, propondo categorias próprias para a leitura do mundo e para a recuperação da voz e da história de grupos historicamente marginalizados.

Freire (1987), por sua vez, compreende a educação como um instrumento político de libertação e formação da consciência crítica. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* evidencia que a opressão é fruto de uma construção histórica e estrutural, e não uma condição natural dos povos. Ao propor a superação da lógica opressor-oprimido, Freire convida os sujeitos à reflexão sobre sua realidade para, então, transformá-la. Ele denuncia a naturalização da desigualdade e propõe a educação como um ato político de tomada de consciência e reorganização da prática social.

Nesse processo, a pedagogia freireana compartilha com a teoria decolonial o princípio da dialética como instrumento de análise e transformação. A relação entre opressor e oprimido não é apenas de confronto, mas também de contradição. Como Freire afirma, “ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (Freire,

1987, p. 21), demonstrando que a superação da opressão requer a conscientização de ambos os lados. Esse processo de tomada de consciência não é linear, mas dialético, construído na relação entre tese, antítese e síntese, em permanente movimento.

A internalização dos valores do opressor pelos oprimidos, que Fanon (1979), denomina como “colonização do ser”, é também abordada por Freire, que denuncia o fascínio que os padrões do opressor exercem sobre os oprimidos. A alienação, nesse caso, leva o sujeito a desejar a posição do opressor, imitando seus hábitos, falas e comportamentos. O desafio, então, é romper com essa lógica de dependência simbólica e material, processo que, tanto para Freire quanto para os teóricos decoloniais, exige uma ruptura epistemológica.

Nesse ponto, Penna (2014) afirma que a colonização do ser se manifesta na imersão das consciências dos colonizados em mitos criados para justificar a dominação. A percepção de si como inferior, atrasado ou incivilizado legitima a hegemonia eurocêntrica e mantém o sujeito em posição de subordinação. Para enfrentar essa estrutura, é necessário criar espaços de fala e resistência, nos quais os sujeitos possam interpretar o mundo a partir de suas próprias experiências e referências culturais.

Freire, ao tratar da “invasão cultural”, descreve como os padrões impostos pelo colonizador desconstruem a autenticidade do ser invadido, fazendo com que ele deseje parecer com aquele que o oprime (Freire, 1987, p. 86–87). Essa invasão não se limita à dimensão material, mas alcança também o simbólico, moldando modos de pensar, falar e agir. É nesse sentido que a educação bancária — criticada por Freire — cumpre o papel de manter o status quo, anulando a capacidade crítica do educando ao tratá-lo como receptor passivo de conteúdos alheios à sua realidade.

Em contraponto, a educação libertadora propõe o diálogo como método e a palavra como ação. Dizer a palavra verdadeira, para Freire (1987, p. 44), é um direito de todos, e não privilégio de poucos. A palavra é entendida como expressão da práxis: trabalho, reflexão e ação transformadora. Portanto, ao negar ao sujeito o direito de dizer a própria palavra, nega-se também a sua humanidade e capacidade de ser agente da história.

A pedagogia do oprimido, assim como o pensamento decolonial, propõe o reconhecimento da diversidade epistêmica e a desconstrução dos mitos fundadores do sistema colonial-moderno. Esses mitos, como o da meritocracia, da liberdade formal ou da igualdade de oportunidades, servem para legitimar a exclusão e ocultar as desigualdades estruturais, como destaca Freire em sua crítica à educação tradicional. A superação dessas crenças exige um movimento de desvelamento, que torna visível aquilo que foi silenciado.

Fanon (1979), por sua vez, defende a construção de uma consciência nacional que rompa com os valores coloniais e afirme a autonomia dos povos. Para ele, assim como para Freire, a libertação não ocorre por meio de concessões do opressor, mas pela ação consciente e coletiva dos sujeitos historicamente oprimidos. Esse movimento só é possível quando há ruptura com a percepção fatalista da realidade, que naturaliza a dominação e impede o surgimento de alternativas.

A articulação entre pedagogia freireana e pensamento decolonial reside na defesa de uma educação contextualizada, dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Ambas as propostas entendem que o conhecimento deve ser construído com os povos e a partir deles, e não imposto desde fora por lógicas descontextualizadas. Compartilhar entre e novos lugares de fala, o reconhecimento da pluralidade epistêmica e o fortalecimento das práticas populares de saber são caminhos para uma educação libertadora.

Conforme veremos nas próximas seções, a oralidade presente nas práticas educativas, sobretudo nos círculos de cultura, aproxima-se da literatura enquanto território simbólico, no qual narrativas populares, memórias coletivas e relatos de luta se inscrevem como formas de produção literária viva. Assim, a experiência educativa na Comunidade Viva Deus transcende o ensino da leitura mecânica, inserindo-se no campo do ensino de literaturas insurgentes e decoloniais, capazes de reafirmar identidades, promover a resistência cultural e pronunciar outras narrativas sobre a realidade social.

### **3 Metodologia teórica praxica**

A presente investigação adota como abordagem metodológica a pesquisa-ação, compreendida, segundo Thiollent (2000) e Brandão (1981), como uma prática que articula a produção de conhecimento, a ação transformadora e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a pesquisa constitui-se como um processo educativo que busca promover o desenvolvimento da consciência crítica e fortalecer capacidades coletivas de enfrentamento das desigualdades. A escolha pela pesquisa-ação se justifica por seu potencial de possibilitar a construção compartilhada do saber e por favorecer a transformação das situações investigadas, em consonância com os princípios da educação popular freireana.

Para a geração dos dados, utilizaram-se instrumentos e técnicas inspirados na etnografia, que se mostraram especialmente apropriados ao objetivo de conhecer de maneira densa os modos de vida, as práticas e as representações da Comunidade Viva Deus.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, realizada por meio da convivência cotidiana com os moradores, envolvendo participação em reuniões, assembleias, atividades produtivas e momentos informais, permitindo observar interações, rotinas, conflitos e estratégias de resistência; o diário de campo, empregado de forma sistemática para registrar descrições, impressões, reflexões e acontecimentos relevantes observados ao longo da pesquisa, configurando um material fundamental para a posterior análise interpretativa; a fotografia etnográfica, adotada como recurso de documentação e análise, possibilitando capturar elementos visuais do território, dos espaços de encontro e das práticas coletivas, funcionando como disparadora de reflexões e tornando visíveis aspectos que, no registro escrito, poderiam passar despercebidos, conforme argumenta Samain (1995); e entrevistas abertas e conversas informais realizadas no contexto da convivência, que favoreceram o aprofundamento das narrativas individuais e coletivas acerca da história da comunidade, dos conflitos pela terra e das formas de organização.

A ação de educação popular foi orientada pelo método dos círculos de cultura, proposto por Paulo Freire (1987, 2001), priorizando o diálogo horizontal, a leitura do mundo como ponto de partida e a problematização dos temas geradores vinculados ao cotidiano dos participantes. No prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido”, o professor Ernani Maria Fiori explica que:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar as condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (Freire, 1987, p. 15).

Logo, esse processo constituiu um espaço privilegiado de reflexão crítica e de construção de alternativas coletivas, o que orientou a escolha dos procedimentos metodológicos adotados na análise dos dados. A metodologia envolveu procedimentos de organização, categorização e interpretação fundamentados na triangulação entre os registros do diário de campo, as fotografias, as falas dos sujeitos e as anotações das reuniões. Inicialmente, todo o material foi organizado de maneira cronológica e submetido a leituras sucessivas, buscando identificar núcleos de sentido relacionados à luta pela terra, aos processos de formação política, às práticas produtivas e aos mecanismos de resistência coletiva.

A definição das categorias analíticas foi orientada por princípios interpretativos fundamentados em referenciais teóricos específicos ao campo de estudo e alinhados com os objetivos da pesquisa, buscando garantir rigor metodológico e sensibilidade ao contexto



histórico e social da comunidade. Essa estratégia visou respeitar a complexidade da realidade investigada e reforçar o compromisso ético e político com a transformação social.

Em síntese, esta pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da pesquisa-ação como abordagem central, articulada ao uso de instrumentos etnográficos de observação e registro, de modo a produzir conhecimento comprometido com a emancipação dos sujeitos e a valorização dos saberes e práticas que constituem a história viva da Comunidade Viva Deus.

#### **4 As imagens e a palavra geradora: Plantação**

De acordo com a metodologia freireana, a palavra geradora tem a função de desencadear processos formativos significativos, sobretudo no campo da alfabetização, por estar profundamente relacionada ao contexto existencial do educando. Em outras palavras, é uma palavra construída com base no universo vocabular do próprio sujeito, o que assegura a articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Por essa razão, a palavra geradora transcende processos meramente mecânicos de codificação e decodificação, pois, como defende Freire, a aprendizagem não pode ocorrer de maneira descontextualizada.

##### **Imagem I:** Plantação de feijão de um morador da Comunidade Viva Deus



Fonte: Lira, 2018.

No processo educativo, ao partir da palavra geradora, o alfabetizando tem a possibilidade de articular sílabas e formar novas palavras a partir da sua vivência concreta. Como afirma Freire (1987, p. 6):

[...] Assim, ao objetivar uma palavra geradora – íntegra, primeiro, e depois decomposta em seus elementos simbólicos – o alfabetizando já está motivado não só para buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento. A palavra geradora, ainda que objetivada em sua condição de simples vocábulo escrito, não pode mais libertar-se de seu dinamismo semântico e de sua força pragmática, de que o alfabetizando já se fizera consciente na repetida descodificação crítica.

Para chegarmos ao resultado que se observa na imagem – uma plantação extensa de feijão –, foi necessário percorrer um longo caminho. Quando chegamos à Comunidade, havia um medo generalizado de plantar, devido ao histórico de ameaças da empresa local de papel e celulose, que disputa a posse da área e alegava que qualquer cultivo poderia resultar na expulsão das famílias. Esse receio consolidou um bloqueio coletivo que impedia até mesmo o plantio de pequenas roças.

Diante desse cenário, passamos a priorizar a temática “plantação” nos círculos de cultura, com o objetivo de encorajar a comunidade a retomar o cultivo como ato político de resistência e fixação no território. Ao longo dos encontros, buscamos dialogar sobre a importância simbólica e material de plantar, relacionando esse ato com a permanência digna na terra e com a autonomia coletiva. As discussões foram fortalecendo a consciência de que a construção de uma nova realidade exige práticas concretas que rompam com o medo e reafirmem a identidade camponesa.

Plantar, para os moradores, tornou-se expressão de esperança e afirmação de existência. É uma forma de enfrentamento diante da opressão que historicamente nega ou invisibiliza suas trajetórias, rotulando-os como meros analfabetos ou ocupantes ilegítimos. A plantação representa sustento, dignidade e força para lutar. Por meio da palavra geradora “plantar”, foi possível mobilizar o desejo de aprender a ler e escrever, conectando esse aprendizado à capacidade de interpretar criticamente o mundo e de transformar sua própria história.

A imagem II permite observar não apenas aspectos físicos – como a estrutura do galpão onde ocorrem os círculos de cultura –, mas também convida a lançar um olhar sensível sobre o locus da pesquisa, percebendo o contexto histórico, político e social que atravessa aquele espaço. Descrever detalhadamente o cenário envolve reconhecer a complexidade das relações que nele se perpetuam.

É importante ressaltar que o objeto representado na imagem não é estático, mas sim um processo contínuo de transformação e ressignificação. Nesse sentido, a fotografia possibilita comparar o tempo e suas modificações, resgatando memórias muitas vezes esquecidas ou naturalizadas pela rotina. Como as mudanças ocorrem de maneira gradual, a imagem torna-se recurso essencial para refletir sobre as conquistas, perdas e permanências que compõem a história coletiva da comunidade.

Não apenas em relação à linguagem escrita, atentou-se ao registro de imagens diversas que permitissem documentar e aprofundar a compreensão sobre a Comunidade Viva Deus. De acordo com Samain (2012), “a imagem é um fenômeno na medida em que torna sensível todo um processo que combina aportes dos mais variados”, e foi a partir delas que se tornou possível pensar novos processos interpretativos acerca da comunidade, contemplando tanto características estruturais e físicas – como as casas dos moradores – quanto as dinâmicas sociais que ali se desenvolvem. Logo, a fotografia utilizada na pesquisa configura-se como texto a ser “lido” criticamente, tal como defende Samain (2012). Essa leitura visual conecta-se ao ensino contemporâneo de literatura, no qual imagens, textos literários e práticas culturais se articulam para construir sentidos insurgentes e decoloniais.

### **Imagem II:** Mandala sendo construída por uma moradora



Fonte: Lira, 2018.

Com base em Samain (2012), “saber olhar a imagem significaria, de certa maneira, tornar-se capaz de discernir lá onde ela arde”. Nesse caso, a fotografia registra uma prática cotidiana: a senhora inserindo na mandala alimentos produzidos coletivamente, gesto que simboliza o encontro de pertencimento por meio do trabalho comum da plantação e da colheita. Essa imagem revela como os processos individuais e coletivos se entrelaçam e materializam sentidos de solidariedade, resistência, pertencimentos e identidade.

Ao observar as imagens, é possível perceber como as pessoas compõem o espaço ocupado e, ao mesmo tempo, como o próprio espaço serve de suporte material para os processos que nele se realizam – neste caso, a construção da mandala contendo todas as produções da comunidade. Nesse sentido, as ações dos sujeitos sobre os alimentos e objetos fazem parte de um processo coletivo interligado a outras práticas, em uma relação de dependência mútua que fortalece o sentimento de pertencimento. A imagem, portanto, não se limita a descrever uma cena congelada no tempo: ela oferece a possibilidade de analisar a situação ali retratada de modo mais fiel e contextualizado, incorporando seus sentidos simbólicos e afetivos.

### Imagem III: Mandala construída



Fonte: Lira, 2018.

Conforme Samain (2012), “a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento”. A imagem é pensante, e, através desses pensamentos, podemos refletir sobre as práticas e as relações sociais da Comunidade Viva Deus. Observa-se que plantar, nesse contexto, é também um ato político, um símbolo de resistência frente ao capital que historicamente tentou impedir que as famílias cultivassem a terra. O cultivo se apresenta como estratégia de permanência e reafirmação identitária, já que plantar significa ocupar de forma concreta e legítima o território disputado, reafirmando a dignidade e o direito à existência.

Como vimos, as práticas educativas desenvolvidas na Comunidade Viva Deus também se articulam ao ensino da leitura crítica de textos literários e culturais, compreendidos como instrumentos de resistência e reafirmação identitária. Nos círculos de cultura, a palavra geradora é um estímulo à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também como convite à leitura do

mundo e à interpretação simbólica de narrativas orais, poesias populares e relatos de vida, elementos que se aproximam da experiência literária e que configuram, nesse contexto, formas de insurgência cultural e epistemológica.

Nesse sentido, as imagens da plantação de feijão e da construção da mandala constituem “textos visuais” que podem ser lidos literariamente, pois narram, por meio de formas, cores e símbolos, histórias de resistência, memória coletiva e pertencimento. Ambas materializam, em linguagem visual, os sentidos de resistência, esperança, pertencimento e identidade que atravessam as narrativas orais e as práticas culturais da comunidade, funcionando como metáforas vivas da palavra geradora. Assim, a leitura dessas imagens integra o processo educativo, aproximando-se do ensino da literatura enquanto espaço de produção de sentidos e de emancipação cultural.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, destacamos como a oralidade presente nas práticas educativas, sobretudo nos círculos de cultura, aproxima-se da literatura enquanto território simbólico, em que narrativas populares, memórias coletivas e relatos de luta se constituem como formas de produção literária viva. Esse aspecto revela que a resistência cultural se expressa através da palavra falada, das histórias compartilhadas e das expressões artísticas locais, configurando verdadeiros textos insurgentes e decoloniais. Do mesmo modo, a fotografia utilizada na pesquisa ultrapassa sua função documental, assumindo-se como texto visual passível de leitura crítica. Essa dimensão conecta-se ao ideário do projeto de extensão universitária “Formação de alfabetizadores(as) de jovens e adultos na zona rural de Imperatriz/MA”, desenvolvido pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (GEPEEP), no qual imagens, textos literários e práticas culturais se articulam para construir sentidos insurgentes, capazes de subverter narrativas hegemônicas e afirmar identidades historicamente marginalizadas.

Vale frisar que as perspectivas aqui defendidas servem, acima de tudo, para desvelar o quanto nosso pensamento pode estar conformado ao sistema hegemônico de produção do conhecimento, bem como os critérios de julgamento que naturalizamos. Problematizar o processo assimétrico de produção do saber e o lugar subalterno ocupado pelos países historicamente classificados como subdesenvolvidos nas Ciências Sociais e na Educação é imprescindível, pois somente assim podemos produzir a partir de categorias de pensamento enraizadas nas realidades concretas, comprometidas com a formação humana integral orientada à superação da condição de oprimido e à recusa da subordinação.

Todas as reflexões aqui apresentadas afirmam que não existe uma única forma legítima de compreensão e leitura do mundo. A epistemologia deve estar sempre a serviço da emancipação humana do sujeito a quem se destina. Esse é o nosso ideal de Educação. Compreender essas questões implica reconhecer que o contexto latino-americano em que vivemos é profundamente marcado por processos históricos de colonização, exploração e dominação que ainda se fazem presentes nas relações sociais, econômicas e culturais.

A ação de educação popular realizada na Comunidade Viva Deus fundamenta-se nas próprias construções coletivas de luta e resistência das famílias que ali vivem. Trata-se de um processo sustentado pela força de permanecer no território ocupado, apesar das constantes tensões e conflitos com empresas locais que almejam apropriar-se da terra em benefício próprio. Para essas empresas, as famílias assentadas muitas vezes não representam sequer um incômodo digno de consideração. Entretanto, a prática educativa desenvolvida a partir da metodologia prática freireana visa justamente fortalecer os sujeitos em sua luta cotidiana, criando condições de reflexão crítica, organização e ação coletiva que lhes permitam defender o território onde vivem, trabalham, constroem laços e produzem sentido para a vida. Para nós, este território é sagrado. Não há dinheiro que o compre.

## Referências

- BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998. Disponível em: <https://revistamimesis.usc.br/index.php/mimesis/article/view/583>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ECKERT, Cornelia; ROCHA, Everardo P. Guimarães. *Etnografia: experiência e prática de pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115–147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/681>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul, descolonialidade e pensamento fronteiriço. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 79-117.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 193–198, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 10 dez. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 1–25, 2008. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. *Visualidades*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 151–164, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v10i1.23089>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23089>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SAMAIN, Etienne. *O olho do pesquisador: uso da fotografia na pesquisa social*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1995.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

*Recebido em 01 de julho de 2025*

*Aceito em 22 de dezembro de 2025*