



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH

CAROLINE CUNHA FARIA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO UMA AÇÃO  
DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:  
A EXPERIÊNCIA DAS CIRANDAS INFANTIS DO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS  
POR BARRAGENS (MAB)**

JOÃO PESSOA

2023

CAROLINE CUNHA FARIA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO UMA AÇÃO  
DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS:  
A EXPERIÊNCIA DAS CIRANDAS INFANTIS DO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS  
POR BARRAGENS (MAB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira

JOÃO PESSOA

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F224p Faria, Caroline Cunha.

As práticas pedagógicas dos movimentos sociais como uma ação de educação em e para os direitos humanos : a experiência das Cirandas Infantis do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) / Caroline Cunha Faria. - João Pessoa, 2023.

81 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Movimentos sociais - Práticas pedagógicas. 2. Educação Popular. 3. Educação em direitos humanos. 4. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). 5. Ciranda infantil. I. Moreira, Orlandil de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 323.1:37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)  
**CAROLINE CUNHA FARIA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos dezenove do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, por meio de plataforma pública de videoconferência, seguindo os mesmos preceitos da defesa presencial estabelecidos pelo regulamento da UFPB, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Caroline Cunha Faria**, matrícula 20211026343, intitulada: **“As práticas pedagógicas dos movimentos sociais como uma ação de educação em e para os direitos humanos: a experiência das Cirandas Infantis do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)”**. Estavam presentes os professores doutores: Orlandil De Lima Moreira (Orientador(a), Alexandre Magno Tavares da Silva (Examinador(a) interno(a), Ana Marcela da Silva Terra (Examinador(a) externo(a) e Janecléide Moura de Aguiar (Examinador(a) externo(a). O(A) Professor(a) Orlandil de Lima Moreira, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Caroline Cunha Faria, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Orlandil de Lima Moreira concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Caroline Cunha Faria às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO APROVADA, por sua relevância acadêmica, social e política. O trabalho apresenta uma análise e compreensão da dimensão política e educativa dos movimentos sociais no âmbito do campo de conhecimento da Educação em e para os Direitos Humanos. O estudo deu conta de responder à questão de pesquisa e seus objetivos, trazendo contribuições que apontaram para a perspectiva crítica dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que destacou a contribuição dos movimentos sociais, assim como das Cirandas infantis para as práticas educativas em e para os direitos humanos. A banca examinadora sugere as seguintes orientações para a finalização da versão final do trabalho: conferir as referências bibliográficas, organização e revisão do texto e das regras da ABNT. A banca sugere também, a continuidade do diálogo com os movimentos sociais acerca da problemática em estudo no que tange ao campo de pesquisa da educação em direitos humanos. Por fim, sugere a publicação de artigos ou do trabalho completo. A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Caroline Cunha Faria, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS



Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 19 de dezembro de 2023.



Documento assinado digitalmente  
**ORLANDIL DE LIMA MOREIRA**  
Data: 18/01/2024 14:33:14-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Ana Marcela da Silva Terra**  
Psicóloga  
CRP: 05/45259



Documento assinado digitalmente  
**JANECLÉIDE MOURA DE AGUIAR**  
Data: 29/12/2023 16:35:24-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Documento assinado digitalmente  
**ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**  
Data: 29/12/2023 15:04:57-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

CAROLINE CUNHA FARIA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO UMA AÇÃO  
DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: A EXPERIÊNCIA DAS  
CIRANDAS INFANTIS DO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira (UFPB/PPGDH)  
Orientador

---

Profa. Dra. Janeleide Moura de Aguiar (Colégio Pedro II/PROPGPEC)  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Ana Marcela da Silva Terra (Universidad Autónoma Metropolitana)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Alexandre Magno da Silva Tavares (UFPB/PPGDH)  
Examinador Externo

Às mulheres e meninas atingidas por barragens.

## AGRADECIMENTOS

À Claudia e Madalena, o antes e depois de mim em forma de mulheres, meu mais profundo e sincero agradecimento.

Às minhas irmãs, Paloma e Maria Eduarda por serem constante inspiração e incentivo neste e em todos os processos da minha vida.

À Ana Marcela Terra pela nossa irmandade preciosa e toda sua dedicação para que fosse possível a existência deste escrito e principalmente por não me deixar perder de vista sua importância para o mundo que queremos.

Ao Ebenézer pelo incentivo praticamente diário desde 2010 e os esporros sempre certos e necessários que me fazem ir além.

Aos militantes do Levante Popular da Juventude e todo o aprendizado que me iniciou nos Movimentos Sociais e com quem sempre vou compartilhar a esperança na construção de outro mundo possível.

Às companheiras e companheiros do MAB, por quem tenho muita admiração e respeito, meu muito obrigada por serem inspiração na luta, para muito além das páginas desse trabalho.

Ao Felipe Augusto pelo incentivo que perdura independente do estado civil e pela parceria mais importante que desempenhamos que é criar Madalena.

Aos professores da banca, Janeleide e Alexandre pela disponibilidade, leitura cuidadosa e contribuições tão valiosas e afetuosas.

Ao professor e orientador, Orlandil, e ao PPGDH/UFPB meu agradecimento por possibilitarem a realização desta pesquisa.

*“Não há justiça, sem memória da injustiça”*  
(REYES MATTE)

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a prática pedagógica chamada Cirandas Infantis promovida no contexto do Movimento dos Atingidos por Barragens enquanto uma ação de educação em direitos humanos. A pesquisa descreve a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), apresenta a prática político-pedagógica das Cirandas Infantis e analisa as atividades desenvolvidas neste espaço com o objetivo de suscitar a discussão de entendê-lo enquanto prática de educação em direitos humanos no âmbito não-formal. O objetivo geral deste trabalho é compreender como a prática educativa das Cirandas Infantis, do Movimento dos Atingidos por Barragem, se constitui enquanto uma ferramenta pedagógica para a educação em e para direitos humanos junto aos sujeitos/as crianças e adolescentes atingidos por barragem. Para tal o presente trabalho relaciona e discute os conceitos de educação popular e educação em direitos humanos, onde este último herda do primeiro a vocação para a transformação social, tão presente no cotidiano dos Movimentos Sociais. São mobilizados assim os referenciais teóricos latinoamericanos e brasileiros como Paulo Freire no que tange à educação popular, Maria da Glória Gohn e Miguel Arroyo e seus escritos sobre movimentos sociais e populares, Maria Nazaré Zenaide e Thula Pires sobre Direitos Humanos e a necessidade de racializar o debate em torno dele. A presente pesquisa tem caráter qualitativo e foram analisados vídeos da página do youtube do MAB, cartilhas construídas pelo Movimento bem como documentos produzidos nas próprias cirandas, com o objetivo de analisar a metodologia que o Movimento utiliza para promover as cirandas infantis. O reconhecimento das práticas pedagógicas dos Movimentos Sociais, especificamente as Cirandas Infantis, enquanto prática de educação em e para os direitos humanos só é possível a partir das sistematizações e publicações do próprio Movimento e de Roseli Caldart, Ana Aparecida Alberti, que também figuram como referencial teórico deste escrito. Foi possível concluir que as cirandas infantis se constituem em uma ferramenta de promoção da cultura de respeito aos direitos humanos como também de compreensão destes direitos enquanto passíveis de serem disputados, reafirmando seu teor de uma prática político-pedagógica de educação em e para os direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** movimentos sociais; educação popular; educação em direitos humanos, MAB; ciranda infantil

## ABSTRACT

This paper is a study of the pedagogical practice called *Cirandas Infantis* (Children's Circles) promoted in the context of the Movement of Dam-Affected People as a human rights education action. The research describes the trajectory of the Movement of Dam-Affected People (MAB), presents the political-pedagogical practice of *Cirandas Infantis* (Children's Circles) and analyzes the activities developed in this space with the aim of raising the discussion of understanding it as a practice of human rights education in the non-formal sphere. The general aim of this work is to understand how the educational practice of *Cirandas Infantis*, run by the Movement of People Affected by Dams, is constituted as a pedagogical tool for human rights education with children and adolescents affected by dams. To this end, this work relates and discusses the concepts of popular education and human rights education, where the latter inherits from the former the vocation for social transformation, so present in the daily life of Social Movements. Latin American and Brazilian theoretical references are mobilized, such as Paulo Freire on popular education, Maria da Glória Gohn and Miguel Arroyo and their writings on social and popular movements, Maria Nazaré Zenaide and Thula Pires on human rights and the need to racialize the debate around them. This qualitative research analyzed videos from MAB's YouTube page, booklets produced by the Movement as well as documents produced in the *cirandas* themselves, with the aim of analyzing the methodology that the Movement uses to promote children's *cirandas*. The recognition of the pedagogical practices of Social Movements, specifically the *Cirandas Infantis* (Children's Circles), as a practice of education in and for human rights is only possible from the systematizations and publications of the Movement itself and of Roseli Caldart, Ana Aparecida Alberti, who also figure as the theoretical reference of this writing. It was possible to conclude that the *Cirandas Infantis* are a tool for promoting a culture of respect for human rights, as well as for understanding these rights as something that can be disputed, reaffirming their content as a political-pedagogical practice of education in and for human rights.

**KEYWORDS:** social movements; popular education; human rights education, MAB; children's *ciranda*.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Cartaz da organização feminina no MAB .....	40
<b>Figura 2</b> - Bordado costurado pelas mulheres do MAB e que foi parte da exposição “Arpilleras: Atingidas por Barragens Bordando a Resistência na Amazônia” em Belém do Pará em 2019 .....	44
<b>Figura 3</b> - Cartaz sobre o crime socioambiental de Mariana.....	45
<b>Figura 4</b> - Foto da capa da Cartilha produzida pelo MAB de 2017 .....	65
<b>Figura 5</b> - Foto da cartilha do MAB: atividade de construção do Mapa .....	68
<b>Figura 6</b> - Foto da cartilha do MAB - Jogo dos direitos dos atingidos por barragem.....	69

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Marcos históricos fundamentais do MAB .....	45
<b>Quadro 2</b> - Vídeo “O que é ser atingido” .....	61
<b>Quadro 3</b> - Vídeo “O que é Ciranda” .....	63

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MPA</b>	Movimento de Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>MTD</b>	Movimento de Trabalhadores por Direitos
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>18</b>
1.1	O CAMINHO ATÉ OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	18
1.2	A EDUCAÇÃO POPULAR PAUTADA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....	22
1.3	O MOVIMENTO SOCIAL EDUCADOR.....	25
1.4	DE QUAL EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ESTAMOS TRATANDO....	28
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CIRANDAS INFANTIS .....</b>	<b>37</b>
2.1	O MOVIMENTO.....	37
2.2	A CIRANDA TEM HISTÓRIA .....	46
<b>3</b>	<b>AS CIRANDAS INFANTIS COMO UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>53</b>
3.1	AS DIMENSÕES ORGANIZATIVAS E METODOLÓGICAS DAS CIRANDAS ..	53
3.2	ATINGIDINHOS E ATINGIDINHAS POR BARRAGENS: TRADUZINDO A VIOLAÇÃO DE DIREITOS.....	55
3.3	O CARÁTER EDUCATIVO DAS CIRANDAS EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS .....	57
3.3.1	Carta Aberta das crianças atingidas.....	57
3.3.2	Vídeos da série “Glossário das crianças atingidas” .....	60
3.3.3	Confecção do Mapa da comunidade ou da região atingida por barragem .....	66
3.3.4	Jogo de tabuleiro dos direitos dos atingidos por barragens .....	68
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

As motivações para construir o presente estudo têm origens na minha formação política, pessoal e profissional. Na medida em que essas três áreas dialogam desde o começo da minha graduação em ciências sociais quase concomitantemente à entrada na Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro, trabalhando diretamente com políticas públicas de direitos humanos, mais especificamente com políticas de reparação a vítimas da ditadura militar. Complementarmente iniciei minha atuação junto aos movimentos sociais por memória, verdade e justiça e, posteriormente no Levante Popular da Juventude, motivada pelas ações de defesa do direito à memória, à verdade e à justiça que este movimento promoveu à época. Também pude atuar como assessora da Comissão da Verdade do Rio, permanecendo profissionalmente no tema da ditadura militar brasileira até meados de 2017.

Após a graduação me especializei em Políticas Públicas e Cultura de Direitos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e recentemente integrei o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD). Continuei atuando profissionalmente com políticas públicas de direitos humanos, desta vez com Programas de Proteção à Vida no estado da Paraíba e participando do monitoramento nacional de políticas de defesa dos direitos da criança e do adolescente, na capital do país. Essa trajetória, aqui resumida, me fizeram compreender que a educação em e para os direitos humanos está presente no fazer cotidiano dos movimentos sociais. E é exatamente na educação em e para os direitos humanos que compreendo estar contido o ponto importante e crucial para a construção de uma nova sociedade.

No desafio de pesquisar o ensino de sociologia e a atuação dos educadores ao ensinar sobre movimentos sociais aos educandos no contexto formal do Ensino Médio, realizei pós-graduação em Ciências Sociais e Educação Básica no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, resultando no seguinte trabalho final: “Uma Abordagem Teórica e Didática do Conceito de Movimentos Sociais para Professores da Educação Básica: Uma proposta sociológica a partir do Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB)”. Assim, permanecendo na temática dos movimentos sociais, porém, dessa vez focando na educação não-formal, me interessei em aprofundar o debate sobre as práticas pedagógicas do MAB e sua contribuição para a política de educação em e para os direitos humanos.

Os principais referenciais teóricos do presente trabalho Paulo Freire no que tange à educação popular, Maria da Glória Gohn e Miguel Arroyo e seus escritos sobre movimentos sociais e populares, Maria Nazaré Zenaide e Thula Pires sobre Direitos Humanos e a

necessidade de racializar o debate em torno dele. O reconhecimento das práticas pedagógicas dos Movimentos Sociais, especificamente as Cirandas Infantis, enquanto prática de educação em e para os direitos humanos só é possível a partir das sistematizações e publicações do próprio Movimento e de Roseli Caldart, Ana Aparecida Alberti, que também figuram como referencial teórico do referido trabalho.

A título de explicação mais detida, é importante conceituar e diferenciar a educação formal e a educação não formal, conceitos utilizados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Entende-se como educação formal neste trabalho a educação institucional, desenvolvida em âmbito escolar, que “segue um currículo, é dividida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento” (Cascais *et al.*, 2014, p. 3). Já a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

Importante destacar que uma não exclui a outra, pelo contrário, podem ser entendidas como complementares e ambas são direitos de todos os cidadãos. Elas têm objetivos e dinâmicas distintas, mas são igualmente importantes para a formação humana e o exercício da cidadania. Ainda sobre as definições do conceito, as supracitadas não diferem muito do entendimento que o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, possui:

Para o MST educação não formal é aquela que não está vinculada ao sistema educacional do país e a educação formal é a oficial do país. Neste sentido, a prática educativa das Cirandas Infantis não constitui uma política pública de Estado. Ela apresenta elementos significativos para a construção de uma política pública de educação infantil do campo (Rosseto, 2010, p. 106).

Assim, a presente proposta de pesquisa busca investigar e estudar as práticas pedagógicas dos movimentos sociais populares enquanto construtoras de uma educação em direitos humanos. As dimensões a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa são o conceito de movimentos sociais, educação popular e educação em direitos humanos. Isto com um olhar regionalizado para essas práticas, já que estamos na América Latina e nossa história em comum produz movimentos populares com processos e práticas que dialogam. Assim, pretendo me aproximar de uma conceituação brasileira condizente com a nossa realidade na América Latina e com as convergências e similaridades entre os países que compõem esta região.

Como similaridades, temos o exemplo das ditaduras militares em diversos países da América Latina (Chile, Argentina, Uruguai, entre outros), no período entre as décadas de 1960 e 1980, que se constituíram com suas especificidades em cada país, mas todas tiveram em comum o teor repressivo aos trabalhadores organizados e aos movimentos sociais de forma

geral. Perseguição, tortura, assassinato e desaparecimento forçado não foram ações isoladas ou exceções nestes períodos de regime totalitário. Pelo contrário, violações aos direitos mais fundamentais estavam sendo praticadas sistematicamente enquanto políticas de Estado.

Incontáveis foram os movimentos que lutaram pelo fim da ditadura e o restabelecimento de um estado democrático de direito no Brasil. Nesse contexto estão o surgimento e reestruturação de diversos movimentos sociais, como por exemplo o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), e diversos outros. Dentro do cenário da chamada redemocratização, que pode ser entendida como esse processo de lutas organizadas, institucionais ou não, após a ditadura militar, iniciada em 1964, e o início da democracia, nos primeiros anos da década de 1980. Ainda que o fim deste regime, o qual estamos citando, não tenha significado uma ruptura de fato com as ideias autoritárias, uma vez que foi fruto de uma transição controlada. E, como colocado por Abrão (2012) ao falar sobre a característica da transição política brasileira, “uma transição que é produzida por dentro do regime militar, por dentro do regime ditatorial e que demora dez anos para se completar em uma primeira fase” (p. 110), só então quando ocorre as eleições diretas para Presidência da República.

E é nesse contexto de um processo de transição de um regime autoritário para um regime democrático que se insere o debate sobre direitos humanos. Ainda neste contexto as práticas políticas e educativas dos movimentos sociais em defesa da democracia e de direitos fundamentais tiveram um papel muito importante. Tais práticas se constituíram como potência para a criação de uma educação que fosse construtora de uma cultura de respeito e defesa dos direitos humanos na sua totalidade, como sugere Candau (2007):

A educação em direitos humanos é introduzida nos anos de 1980, num período de (re) democratização do país, onde é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente no ponto de vista político, mas também socioeconômico e cultural (p. 406).

Compreendo o conceito de cultura não como tradição estática, mas como uma mudança cultural. A educação em direitos humanos só pode ser uma educação voltada para a mudança, exatamente uma mudança cultural e nunca para a conservação do status quo (Benevides, 2016).

Nesse sentido, o foco da presente proposta é compreender em que medida a atuação dos movimentos sociais do chamado Campo Popular, mais especificamente, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), pode ser compreendida enquanto prática de educação em direitos humanos. Detidamente, dentro da conceituação trazida pelo Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos (PNEDH) esta educação forjada nos movimentos sociais é compreendida como educação não-formal, ou seja, fora do âmbito escolar, como já dito.

Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (Brasil, 2006, p. 43).

A atuação dos movimentos sociais pode ser compreendida como fortalecimento e construção da autonomia dos sujeitos. Principalmente se levarmos em consideração esse conceito de educação não-formal transcrito acima, como uma educação que promove participação social e construção de cidadania. E, nesse sentido, as ações dos movimentos sociais podem auxiliar na construção de um entendimento coletivo que compreende que as lutas por direitos são pedagógicas em si.

Dentro do MAB serão estudadas as Cirandas Infantis, prática também utilizada por outros Movimentos do Campo Popular. O Campo Popular é uma articulação de movimentos populares, rurais e urbanos, que defendem o chamado Projeto Popular, um projeto que preconiza transformações estruturais na realidade política e econômica brasileira, que contemple as principais necessidades do povo como, por exemplo, a reforma agrária, urbana, a democratização do estado etc. Entre esses movimentos estão o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Levante Popular da Juventude, Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), entre outros.

As Cirandas surgiram como uma expressão de educação popular infantil, que nasce da necessidade de garantir a participação de mulheres mães nas reuniões e ações da militância. Mas hoje essa ferramenta se constitui e vem se aprofundando, principalmente no âmbito do MAB, enquanto uma estratégia pedagógica de envolvimento das crianças e adolescentes atingidas por barragem e o seu existir como sujeitos de direitos e, principalmente, trazendo o seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos e construtores da luta por direitos, dentro e fora do movimento.

Para além da minha trajetória já descrita, a presente pesquisa se insere num contexto de maternidade, uma vez que descubro minha aprovação no mestrado concomitantemente à minha gestação ainda no período pandêmico, no que se refere à doença do Covid-19. Assim, estudar a inserção de crianças no mundo político e ainda a possibilidade de atuação das mulheres na política a partir de uma ferramenta criada e reproduzida por movimentos sociais traz à tona

outra questão: a da produção acadêmica de mulheres mães e quais são as possibilidades reais de uma escrita criativa, de desenvolvimento do potencial de pesquisadora dentro do contexto de cuidados que a maternidade requer. Quais as condições de realização desta tarefa acadêmica e outras tantas que permeiam o ser e estar no mundo de mulheres após a chegada de uma criança que depende, geralmente, quase que exclusivamente dos cuidados maternos? Essa questão não será resolvida pela presente pesquisa, mas ela está contida em cada linha aqui escrita.

Inicialmente este trabalho está intimamente relacionado à ideia de que o conhecimento científico não é o único válido. Neste sentido, a metodologia utilizada lança mão do conhecimento popular, a história, a memória oral e documental, elementos fundamentais para que as práticas dos movimentos sociais se reproduzam ao longo do tempo. É então, a partir da sistematização destas que será possível avançar na presente pesquisa científica sobre estas práticas e suas implicações e consequências para as crianças e adolescentes atingidas por barragens.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, diante do entendimento de que o estudo aqui pretendido faz parte da realidade social a ser analisada, sendo dificilmente realizada por indicadores quantitativos (Minayo, 2007, p. 21). Se tratando da realidade social dos movimentos sociais e suas práticas, a presente pesquisa pretende analisar os documentos construídos por eles e compreender a relação da política de educação em direitos humanos com as práticas pedagógicas exercidas pelo movimento social.

As Cirandas Infantis são práticas replicadas internamente nas atividades do movimento com presença de crianças, entretanto, as mais abrangentes e organizadas são as construídas no âmbito dos encontros nacionais do MAB, o último (8º Encontro Nacional do MAB) ocorreu em 2017 no Rio de Janeiro. Não há previsão de novo Encontro nos próximos períodos, o que levou a escolha pela pesquisa documental, focando na documentação já sistematizada pelo Movimento acerca da prática pedagógica citada.

A pesquisa seguirá de caráter documental e bibliográfica, com revisão de literatura sobre os temas de Educação em Direitos Humanos, Movimentos Sociais e sistematização das práticas pedagógicas destes últimos, a serem estudados por meio de artigos científicos, livros acadêmicos, publicações oficiais e documentos construídos pelos próprios Movimentos Sociais. Ademais serão analisados também as mídias sociais do movimento e sítio eletrônico.

A hipótese aqui trabalhada é a de que as Cirandas Infantis enquanto práticas pedagógicas do MAB podem ser interpretadas e compreendidas como forma de promover uma cultura de educação em direitos humanos por meio de suas atividades com crianças e adolescentes

atingidas por barragem, de modo a construir nestes o sentimento de que são sujeitos de direitos e promover sua participação social de forma a fortalecer a democracia.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a prática educativa das Cirandas Infantis, do Movimento dos Atingidos por Barragem, se constitui enquanto uma ferramenta pedagógica para a educação em e para direitos humanos junto aos sujeitos/as crianças e adolescentes atingidos por barragem. E, nesse sentido, também analisarei a relação das práticas pedagógicas com a Educação em Direitos Humanos. Pretendo sistematizar a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens e as Cirandas Infantis e, buscarei identificar e analisar em que medida a prática pedagógica da Ciranda Infantil pode ser compreendida como uma ação de educação em direitos humanos não-formal.

Para isso, no primeiro capítulo coloco em análise o próprio conceito de Direitos Humanos, constructo que está em constante disputa, visto que foi gerado em uma crise liberal para controlar a guerra fria, mas que é muito utilizado pelo campo político de esquerda. Também analiso a educação popular e sua influência na construção do conceito de educação em e para os direitos humanos: diferencio os dois conceitos e defendo que este último deve ter como um dos seus princípios e práticas a educação popular, gestada nos movimentos sociais.

No segundo capítulo apresento mais profundamente o MAB e as Cirandas Infantis, trazendo sua trajetória e atualidade, além de colocar em questão as práticas pedagógicas deste movimento. No terceiro capítulo aprofundo a relação entre as Cirandas Infantis e a educação em e para os direitos humanos, analisando como a atuação delas juntamente com a tradição da educação popular contribui para a construção de sujeitos políticos que se veem enquanto atores da criação de um mundo mais justo e igualitário. Por fim, são apresentadas as considerações finais em torno dos objetivos que foram alcançados na referida pesquisa sobre o entendimento das Cirandas Infantis como práticas de educação em e para direitos humanos por diversos motivos.

## **1 O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Como já mencionado na introdução essa pesquisa não entende a ciência como neutra, por isso, no início desse capítulo falarei sobre a minha trajetória profissional e o encontro com os movimentos sociais e suas metodologias de trabalho. Em seguida discorrerei sobre a educação popular pautada pelos movimentos sociais, e ainda o movimento social educador, por último o conceito de educação em direitos humanos, seu histórico e disputas conceituais.

### **1.1 O CAMINHO ATÉ OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Ao começar o estágio na Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Rio de Janeiro em 2010 eu atuava no tema da memória, verdade e justiça, acompanhando os processos da Comissão Especial de Reparação do Estado do Rio de Janeiro. Instituída pela Lei Estadual nº 3.744 de 2001, ela dispunha “sobre a reparação à pessoas detidas sob a acusação de terem participado de atividades políticas entre os dias 01 de abril de 1964 e 15 de agosto de 1979, que hajam ficado sob a guarda dos órgãos públicos do estado do Rio de Janeiro”. Ainda no contexto de retorno do fortalecimento da democracia, a instituição de Comissões Estaduais foi um movimento que se fortaleceu após a criação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, no âmbito do Governo Federal em 1995.

O trabalho consistia em manter contato cotidiano com pessoas que haviam sido presas e torturadas no estado do Rio de Janeiro no período compreendido como ditadura militar, de acordo com o estabelecido pela Lei estadual supracitada. Assim que comecei o estágio a Secretaria estava organizando uma das chamadas Cerimônias de Reparação aos ex-presos e presas políticas<sup>1</sup>. Importante levantar que defendemos neste trabalho que “toda prisão é política”, uma bandeira forte levantada principalmente pelo Movimento Negro Unificado:

Intelectuais do MNU, como Lélia Gonzalez e Clóvis Moura, mostraram como o sistema penal e as práticas de tortura e assassinato por agentes do Estado que ele gera possuem um vínculo direto com as práticas escravocratas de dominação de classe. Sendo assim, a prisão só serve para perpetuar essa dominação de classe e a discriminação de raça (Silva, 2019, n.p.).

As Cerimônias de Reparação consistiam num evento com mesa de debates sobre o tema e um pedido de desculpas oficial do estado brasileiro acerca das violências sofridas por aquelas pessoas. Ademais, estas também recebiam um certificado de reconhecimento do seu direito de

---

<sup>1</sup> Como eram chamados naquele contexto as pessoas presas por terem sido contra o regime ditatorial vigente à época.

resistência frente aos atos ditatoriais da época. Foi neste contexto que eu me envolvi com a criação do Coletivo RJ por memória, verdade, justiça e reparação, que era um movimento social majoritariamente composto por militantes contra a ditadura, mas também de pessoas mais jovens que tinham interesse em militar no tema.

A partir da atuação com o tema da memória, verdade e justiça, eu conheci os atos chamados “escrachos”. Os escrachos surgiram no contexto ditatorial da Argentina, onde alguns militantes identificavam pessoas envolvidas nas violações de direitos humanos ocorridas no contexto da ditadura argentina e denunciavam-nas publicamente onde estivessem: shoppings, restaurantes e, principalmente, na frente das suas residências. Os escrachos foram um instrumento de luta no contexto argentino: “criaram condenação social e abriram caminho para a abertura dos processos judiciais contra militares e civis envolvidos na repressão” (Melo, 2012, n.p.).

Inspirado neste instrumento de luta, no ano de 2012, no Brasil, essa atividade estava sendo organizada por um movimento social chamado Levante Popular da Juventude, que estava se nacionalizando por meio de “escrachos” realizados por diversos estados do país num mesmo dia. Ao me aproximar deste movimento e participar de alguns desses atos em frente a casas de ex-militares, fui convidada para participar de um curso, uma espécie de formação política chamada CRB, Curso de Realidade Brasileira.

Alguns dos autores a serem estudados neste curso eu já tinha tido contato na universidade, posto que estava terminando o bacharelado em Ciências Sociais. Mas, ainda assim, muitos outros eram autores que estavam no cotidiano dos movimentos sociais envolvidos no CRB, ou seja, o Levante, o MST, a Consulta Popular e outros. Em alguma medida, compreendi que o CRB estava para além da minha formação formal, ou seja, no âmbito escolar ou na educação superior da Universidade, o aprendizado não só era mais profundo e trazia outras perspectivas de construção histórica do Brasil, mas também foi uma oportunidade de perceber a dinâmica de trabalho dos movimentos sociais para organizar a formação em si. E mais, já estavam evidenciados os métodos de divisão de tarefas e envolvimento de todas as pessoas no funcionamento do Curso e a responsabilidade coletiva pelo seu êxito e efetivação.

Como por exemplo, toda a organização das etapas do Curso era desempenhada coletivamente, desde cozinhar e distribuir a comida para todos os participantes (que era de graça, tendo em vista a participação de pessoas vindas de regiões afastadas), até limpeza do espaço antes e depois das aulas. Existia uma CPP, que é a Comissão Político Pedagógica, mas apenas pra pensar o conteúdo político do curso e questões estruturais mais gerais. Todas as tarefas para o acontecimento da formação em si eram responsabilidade de todos os participantes

do Curso. O que também é uma formação acerca do funcionamento dos movimentos sociais. Acordos coletivos eram pactuados e repactuados caso necessário e em poucos finais de semana eu já estava completamente inserida organicamente no Levante Popular da Juventude, inclusive participando de um escracho em Copacabana, RJ.

Parte do CRB foi adiado e um dos encontros cancelados por conta das Jornadas de Junho, que foi um conjunto de manifestações populares ocorridas em 2013, inicialmente pautando a redução das tarifas de transporte público. Apesar do mote inicial, as manifestações eram bastante heterogêneas e até hoje são múltiplas as interpretações do que eram as demandas de fato colocadas pela coletividade nas ruas naquele momento. Nestas manifestações eu participava já enquanto militante do Levante e às vezes desempenhava tarefas pontuais como colar lambes no caminho nos atos de rua ou panfletar também.

Na medida em que me formei na faculdade e trabalhava de dia ainda na Secretaria Estadual, apenas conseguia desempenhar tarefas no Movimento aos finais de semana e após o expediente. O Levante Popular da Juventude tinha diversas pautas e uma delas era contribuir para “pintar a universidade de povo”, ou seja, trabalhar em pré-vestibulares populares/comunitários que tivessem como objetivo fortalecer a entrada da classe trabalhadora na universidade. Mas não somente, havia em toda a construção do pré-vestibular o entendimento de que a educação ali trabalhada era uma educação popular, uma educação para formação social dos educandos e educandas que ali estavam.

Assim, fui escalada para desempenhar a tarefa de construção do curso na favela do Cerro Corá, no Cosme Velho, RJ. O curso era uma organização conjunta entre os moradores do morro, organizados no coletivo “Cerro Corá: Moradores em Movimento”, o Levante Popular da Juventude e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST. O curso era realizado na associação de moradores que já possuía uma biblioteca estruturada, consolidada pelo coletivo de moradores do morro. Em outra sala próxima à biblioteca era desenvolvida a Ciranda Infantil, para oportunizar às mulheres mães que estavam sobrecarregadas a possibilidade de participar de um pré-vestibular, enquanto seus filhos estavam seguros e com uma programação organizada para eles. Em alguns momentos pontuais, pude contribuir participando como educadora da Ciranda junto a outros militantes envolvidos na construção do pré-vestibular popular.

Ainda no Pré-vestibular Popular do Cerro Corá estive na tarefa de ser educadora da disciplina de sociologia, dividindo a sala de aula com outra professora da mesma matéria. Todas as disciplinas eram ministradas por dois ou mais educadores naquele início. Era importante que a aula fosse dinâmica, assim como era uma prioridade conseguir dar atenção mais pontual quando um dos educandos a demandasse. Para além da sala de aula, eu desenvolvi em alguns

momentos a tarefa da ciranda para auxiliar no cuidado e formação política de acordo com a faixa etária das crianças presentes. O meu contato com a atividade das Cirandas foi iniciado nesta experiência, que bebia muitíssimo da experiência dos militantes do MST que estavam tocando esta tarefa junto com o Levante e o Cerro Corá Moradores em Movimento.

Sendo assim, o entendimento de educação e principalmente educação popular foi, na minha trajetória especificamente, forjado na coletividade, no âmbito dos movimentos sociais. Ou seja, a atuação pessoal, profissional e política, de certa forma construíram um entendimento de educação popular que se destaca, e coaduna com o colocado pelo autor Carlos Rodrigues Brandão (2002), que escreveu, entre outros títulos, *O que é educação popular*, onde ele afirma “Afinal que outro é o desafio da educação popular se não o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder?” (p. 02).

Quer dizer, o poder está em pronunciar o mundo, o modo como revertemos esse poder de forma coletiva, sempre. A educação popular esteve presente na minha formação enquanto militante política, mas também na formação acadêmica e social. A concepção de educação popular, então, foi uma junção entre o estudado academicamente, sobretudo pelo que foi vivenciado na prática no âmbito dos movimentos sociais e da construção efetiva e cotidiana da experiência do Pré-vestibular popular do Cerro Corá. Ainda trazendo Carlos Brandão:

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação (Brandão, 2002, p. 48).

Repensar o sentido político do lugar da educação pode ser compreendido como uma das tarefas dos movimentos sociais que pautam a educação como construção de autonomia e de formação de sujeitos políticos que incidem e constroem a própria história. Transformar a sociedade é tarefa de milhões de pessoas e a educação que se pretende transformadora também é tarefa dos movimentos que constroem novos homens e novas mulheres a partir de cada prática cotidiana.

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. E ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da

conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (Brandão, 2002, p. 48).

## 1.2 A EDUCAÇÃO POPULAR PAUTADA PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Ao longo das leituras prévias à elaboração deste escrito, apareceram em destaque o trabalho de Maria da Glória Gohn no que se refere à conceituação de Movimentos Sociais. A autora é uma das maiores referências no campo das ciências sociais por sua reconhecida centralidade nos estudos sobre movimentos sociais no país. Autora de uma série de publicações sobre a temática, Gohn faz uma análise não só da esfera nacional, mas um apanhado dos estudos latino-americano, europeu e estadunidense. Fomentando reflexões sobre o uso do conceito nas diferentes matrizes teóricas, além de considerações sobre autores e categorias analíticas.

De acordo com Gohn (2011), as formulações sobre movimentos sociais na América Latina foram influenciadas pelas teorias da “modernização”, da “marginalidade” e da “dependência”, com forte orientação da Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina (CEPAL). Assim, a “marginalidade social” foi interpretada como um problema cultural, sendo a economia vista dentro de uma lógica dualista: moderna-atrasada. Pensando a realidade brasileira, alguns trabalhos (Germani, 1966; Solari, 1996; Lipset, 1967) somente interpretavam as “elites e os processos de desenvolvimento”, sem considerar o papel dos grupos populares.

Quando pensamos no contexto já citado sobre redemocratização do Brasil, o papel dos movimentos sociais e das mobilizações populares foi crucial. Não só enquanto defensores e demandantes da volta do regime democrático e das garantias de direitos que a democracia representa, mas também da educação em direitos humanos e, até mesmo, o próprio tema dos direitos humanos entrou na agenda pública com mais força pós ditadura militar. Assim, a atuação dos movimentos sociais neste momento foi de contribuição para transformação da luta por direitos humanos em políticas públicas consolidadas, que só foi possível com muita pressão social da sociedade civil organizada em torno da defesa dos direitos humanos.

Estas iniciativas inauguram o reconhecimento por parte do Estado brasileiro das reivindicações vocalizadas pelos movimentos sociais por cidadania, transformando diversas iniciativas pontuais em políticas de Estado. Para tanto, em todos estes documentos são recomendadas algumas linhas gerais de ação com vistas a alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a legislação, como instrumentos necessários ao exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais dos grupos sociais historicamente discriminados e excluídos das políticas públicas (Pereira, 2015, p. 96).

Nesse sentido, a educação popular teve papel importante no processo de emergência da

educação em direitos humanos, principalmente por sua interface com os movimentos sociais. Seria interessante que a educação em direitos humanos então estivesse como pressuposto o teor problematizador e desmistificador que a educação popular preconiza (Freire, 2021). Ambas então trabalhariam para uma educação para construção de autonomia e emancipação do sujeito. Uma educação voltada para a ação no mundo de modo a construir novos modelos culturais e sociais, compreendendo o lugar que se ocupa na sociedade e de que forma se pode fazer com que esta seja mais igualitária e justa. Não por acaso, mas pela agência direta do povo enquanto sujeitos políticos.

No âmbito de um Seminário ocorrido em novembro de 1999 construído pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) para fazer um levantamento de questões importantes para o avanço da educação em direitos humanos a partir do ano 2000 foram consensuadas pelos participantes de diversos países da América Latina três dimensões que precisam ser reforçadas da Educação em Direitos Humanos, constituindo no seu horizonte de sentido (Candau, 2007).

A primeira questão seria a formação de sujeitos de direitos. A importância da educação em direitos humanos para criar a consciência política individual e coletiva de que direitos são conquistados e não favores concedidos. A segunda dimensão seria fortalecer a ideia de empoderamento principalmente de atores e grupos sociais foram marginalizados historicamente, como forma de fortalecer a sua potência e participação social enquanto grupo.

Por último estaria a relação da educação em direitos humanos com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, principalmente em se tratando dos países da América Latina que passaram por períodos de regimes ditatoriais, conforme já tratado na introdução deste capítulo e que será aprofundado mais adiante.

Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a ‘educar para o nunca mais’, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas (Candau, 2007, p. 405).

Sendo assim, também após luta e reivindicação é lançado oficialmente em 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e posteriormente foi revisado e atualizado em segunda edição no ano de 2013. O Plano compreende enquanto educação em direitos humanos tanto o processo de educação formal quanto o não formal, ou seja, para além da instituição escolar de forma mais ampliada. Abarcando assim a educação realizada no seio dos movimentos sociais, com o objetivo de desenvolver os valores democráticos e deve propiciar a formação de sujeitos com consciência dos seus direitos e deveres, inclusive o próprio direito à educação.

No entanto, a consciência deste direito não se faz espontaneamente: é precisamente por meio da educação que o sujeito se reconhecerá como titular de direitos, e será através do processo educacional que se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para uma participação mais efetiva na condução dos destinos do seu país (Pereira, 2015, p. 100).

Assim como a educação está em disputa na sociedade, a concepção da educação em direitos humanos também está. E essa questão também foi levantada neste artigo supracitado de Candau. A autora discorre sobre a preocupação entre dois marcos político-ideológicos que servem para a educação em direitos humanos. Um marcado pela ideologia neoliberal, que foca numa construção de cidadania sem qualquer intuito de rompimento com o tipo de sociedade na qual vivemos. E, um segundo enfoque contra hegemônico, que entende os Direitos Humanos como ferramenta de construção de outro projeto de sociedade, na perspectiva de uma pedagogia crítica e orientada para a mudança social e cultural.

Torna-se necessário pensar a educação em e para os direitos humanos como uma estratégia. Como uma forma de pautar processos educativos para construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, os movimentos sociais têm a potencialidade de atuar nessa construção da educação em direitos humanos no ambiente não-formal, ou seja, fora da instituição escolar, no âmbito de uma pedagogia circunscrita na prática cotidiana para a construção do entendimento dos sujeitos de direitos enquanto tal e da cidadania como princípio norteador das ações dos indivíduos sociais.

Importa destacar que a educação tratada no presente trabalho está para além do ambiente escolar, de instituição de ensino, mas como a prática da educação de forma geral e ainda, não formal, a educação que ocorre fora da escola. Principalmente compreendendo que a prática da educação em direitos humanos na América Latina foi se consolidando inicialmente no âmbito da educação não formal, tradicionalmente ligada à educação popular (Candau, 2007, p. 401).

A compreensão de que a Educação, enquanto política pública, está em disputa é um pressuposto que o presente trabalho se ancora. Não há neutralidade na educação tendo em vista que a realidade em que vivemos não é neutra: “É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que não é neutra” (Freire, 2011, p. 58). Em *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos*, obra em que Paulo Freire escreve sobre vários temas em relação à educação popular e alfabetização de trabalhadores rurais. Fica explícita a importância dos educadores se posicionarem diante da realidade em que vivemos:

Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do status quo (Freire, 2011, p. 57).

A perspectiva defendida por Paulo Freire vem sendo atacada atualmente na conjuntura de retrocessos e crise sanitária, econômica, social e política. A partir do processo de impeachment a qual foi submetida a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em agosto de 2016, o país vem sendo governado por uma política de extrema direita. Política que evidenciou retrocessos nos mais variados âmbitos dos direitos já adquiridos, aniquilou possibilidade de novos direitos e ameaçou a própria liberdade do estado democrático de direito. Neste contexto, em 2018 é eleito presidente do Brasil Jais Messias Bolsonaro e seu governo é marcado por ações de extrema direita, muitas vezes de caráter fascista e, desde os primeiros momentos, inibindo o controle social e a participação popular no Governo Federal.

Um dos primeiros movimentos que o Governo Bolsonaro fez quando assumiu, em 2019, foi diminuir as ações dos conselhos de direitos como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão colegiado e deliberativo. Criado pela lei 8.242/1991, este Conselho tem entre suas atribuições “elaborar normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente” (inciso I, art. 2), “acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União” (inciso IX, art.2) e fiscalizar ações do executivo (inciso I, art. 2) (Terra, 2023, p. 73).

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de nos referenciarmos no pensamento de Paulo Freire, pela sua contribuição no campo da educação popular numa perspectiva progressista e emancipatória. Bem como da necessidade de produção acadêmica acerca da importância dos movimentos sociais para o fortalecimento da democracia e da necessidade de resgate do respeito às instituições democráticas. A proposta aqui descrita tem como intenção o aprofundamento da compreensão da potencialidade da educação em direitos humanos como transformadora da realidade atual. Esta seria entendida ainda como promotora da realidade a ser construída coletivamente, entendendo a centralidade dos movimentos sociais e populares para essa construção - sempre coletiva. E os movimentos também teriam um papel de produzir uma compreensão dos sujeitos enquanto potenciais construtores de outra sociedade, pautada no respeito aos direitos humanos.

O legado pretendido com a presente pesquisa seria a construção de uma narrativa dos vencidos, ou registro de uma história onde esteja inscrita a memória da resistência a esses tempos de retrocessos e de pouca ou nenhuma garantia acerca dos direitos anteriormente conquistados com muita luta, e onde possa ser lido também sobre a esperança da reconstituição da sociedade e da luta coletiva e ancestral.

### 1.3 O MOVIMENTO SOCIAL EDUCADOR

A prática política cotidiana dos movimentos sociais é uma prática pedagógica. A metodologia de reuniões, encontros, preparação de atos, formações, incidência política, a movimentação do movimento social ensina, resumido no mote “quem luta educa”, palavra de ordem muito utilizada na luta dos professores por uma educação pública de qualidade. Esta prática pedagógica cotidiana não deixa de ser uma pedagogia em constante movimento, que é bastante discutida por Roseli Salette Caldart na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2012), que traz a experiência do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra para o debate sobre o movimento social enquanto agente educador.

Também Denise Almeida (2009) vai endossar o entendimento de Caldart na medida em que compreende as práticas culturais dos movimentos sociais como propriamente o que educa, como por exemplo as marchas e mobilizações promovidas pelos movimentos “mesmo quando não planejadas especificamente com função de educar”. Ou seja, há uma assimilação dos signos de forma subjetiva num contexto coletivo que implica em processos educativos, “são práticas culturais e coletivas que envolvem a apropriação de significados e de modos de ser, de sentir, de fazer e de dizer.

Em âmbito nacional, o reconhecimento do movimento social como local onde ocorre educação foi uma conquista em consequência de muita luta popular. Assim, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

A educação em si é um ato político, ou seja, não é neutro posto que está inserido numa realidade que também não é neutra, como Paulo Freire pontua. Além disso, a educação popular é uma forma de contestar o poder estabelecido, ela trabalha com relações de poder e com a ideia de que é possível alterar essas correlações de poder entre opressores e oprimidos. De acordo com Alfonso Torres Carrillo (2013), “Freire indicara que todo ato educativo é político e pusera em evidência as relações intrínsecas entre conhecimento e poder” (p. 24). Assim como Caldart, Carrillo (2013) também traz a reflexão sobre o movimento social educador.

Para além do compromisso com a formação dos seus integrantes e da pauta da educação, sempre aparece nas suas bandeiras políticas, mas também e principalmente pelo fazer do movimento. Suas práticas internas e dinâmicas próprias estabelecem uma forma pedagógica e as cirandas infantis são parte dessa dinâmica:

(...) É o que o MST vem chamando de “pedagogia do movimento” e diversos estudos confirmam: as mobilizações, as reuniões de preparação, acompanhamento e avaliação, as celebrações e a vida cotidiana das organizações e movimentos transformam seus dirigentes e suas bases (Carillo, 2010, p.23).

O Movimento tem, inclusive, acúmulo escrito e sistematizado sobre sua metodologia de atuação e suas educações formal e não formais, conforme podemos visualizar em seu site e publicações de revistas e livros. Assim como a educação popular tem sua origem da experiência realizada pelos movimentos sociais, também a educação em direitos humanos pode ser compreendida como fruto deste movimento social educador. Ou seja, tem na sua raiz, a prática pedagógica histórica dos movimentos.

Um pensador que se propõe a discutir em que medida os movimentos sociais podem ser vistos como “uma matriz educativa em nossa sociedade” é Miguel Arroyo (2003). O autor considera que os movimentos sociais foram um ator que fomentou a aprendizagem dos direitos em nossa sociedade. De forma a ter um papel fundamental na democratização da escola básica, no contexto da democratização do Brasil. Ou seja, as pressões populares, muito demandadas e proporcionadas pelos movimentos, fez com que emergisse novamente a expansão da escola básica popular. E tais pressões populares surgem como consequência das questões sociais nas quais estão inseridos os setores pobres da população.

Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos (Arroyo, 2003, p. 30).

Os movimentos sociais muito mais enquanto articuladores políticos do que propagando discursos explicativos e que buscam repassar algum ensinamento. Arroyo chama a atenção para o fazer pedagógico das lutas travadas por sobrevivência muitas vezes, ou por questões materiais, condições de vida para um grupo específico de pessoas vivendo em situação de vulnerabilidade e muitas vezes submetidas a um grau de violação de direitos muito elevado.

Arroyo (2003) também suscita a ideia de que os movimentos sociais carregam uma característica que ele chama de “vivências existenciais totais”. Ou seja, essas mobilizações promovidas, em geral para demandar condições básicas, são momentos em que se vivenciam situações limites, são processos de luta e reivindicações tensos, em que muitas pessoas estão “arriscando o emprego, a segurança, a vida, a identidade...”. Seriam então processos formativos-educadores totais. E continua:

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação,

sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo (Arroyo, 2003, p. 37).

Além disso, o autor acredita que os movimentos sociais têm uma contribuição muito importante para a educação formal e não formal, que é o entendimento e a visão alargada com relação aos educandos. “Vê-los para além da sua condição de alunos, alfabetizando, escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes” (p. 37). Essa concepção mais alargada é a visão dos movimentos sociais em relação aos militantes do movimento, mesmo dentro do contexto de uma atividade pedagógica, formativa. Quero dizer, o caráter transformador do sujeito, sua agência política transformadora é sempre fortalecida e fomentada nos processos educativos e pedagógicos no âmbito do fazer dos movimentos sociais.

Outra ideia trazida por Denise Almeida (2009) é o duplo aspecto do caráter educativo dos movimentos. Um é o que vai ao encontro do supracitado e caracterizado por Arroyo, em relação ao caráter educativo das ações cotidianas dos movimentos e a mobilização popular e a luta como formas de educar. E outro caráter seria o teor educativo dos movimentos para fora, ou seja, para a sociedade como um todo.

Verifica-se que o caráter educativo dos movimentos sociais tem um duplo aspecto, pois se refere tanto à educação daqueles que compõem sua base, sua militância e suas diferentes instâncias orgânicas, quanto à dos diferentes atores sociais que se relacionam com o movimento e a sociedade como um todo (Almeida, 2009, p. 149).

#### 1.4 DE QUAL EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ESTAMOS TRATANDO

Antes de falarmos de qual educação em direitos humanos estamos tratando, explicitemos de qual conceito de direitos humanos estamos partindo. Nesse sentido, os direitos humanos descritos na Declaração Universal de 1948 ainda estão sob disputa conceitual. Existe uma concepção tradicional, que pode ser chamada de concepção liberal dos direitos humanos, que o entende como neutro e universal. Em contrapartida, alguns autores e autoras, que hoje poderiam ser entendidos como autores decoloniais, já apontavam sobre a construção e consequentemente a base dos direitos humanos terem sido a sociedade colonial, o contexto de violação e genocídio que se deu e continua se dando, e mais, que em alguma medida o discurso dos direitos humanos foi cúmplice da reprodução da violência.

A professora Thula Pires (2020) se aprofunda nesse debate no texto *Por uma concepção amefricana de Direitos Humanos*. A discussão trazida pela autora é a de que o caráter universal dos direitos humanos pressupõe uma única possibilidade de natureza humana, um padrão específico, no caso de “modelo de sujeito de origem europeia, masculino, branco, cristão,

heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência” (p. 03). A discussão trazida é a de que esse modelo exclui e cria hierarquização entre saberes e visões, que se sustenta pelo projeto de dominação colonial.

Mais do que questionar a eleição de direitos como liberdade, igualdade, segurança, felicidade e dignidade, o que precisa ser explicitado é a convivência entre a defesa desse ideário pelo projeto moderno europeu e o desenvolvimento, a manutenção e o aprimoramento de uma estrutura de dominação de matriz colonial escravista imposta pelo mesmo projeto moderno europeu às Américas, à África e à Ásia (Pires, 2020, p. 317).

Em síntese, o próprio discurso dos direitos humanos foi utilizado para “salvação” de povos primitivos, que não eram tão “avançados”, isso tudo sob forma de violação e apagamento epistemológico perpetrados pelo colonialismo escravista. E a ideia de direitos humanos universal acabou por mascarar as relações sociais de opressão e dominação. Ou seja, não há neutralidade neste entendimento retórico de universalização. Sendo assim, o que existe é um mito da neutralidade dos direitos humanos.

Entende-se então que a crítica ao universalismo tem estreita relação com o projeto eurocêntrico, que silenciou, violentou e se impôs de diversas maneiras e ainda se impõe até hoje com a continuidade das hierarquias raciais, religiosas, de gênero e outras. A versão predominante dos direitos humanos acabou por ser uma anestesia às violências perpetradas nessas relações de poder, e sua construção acabou reforçando a humanidade de uns em detrimento de outros. E assim continua sendo, o legado do projeto moderno colonial continua desumanizando e submetendo os mesmos corpos de antes ao desrespeito, quando falamos por exemplo dos corpos que foram escravizados e que seguem sendo violados pelo estado, sem ser alvo de dignidade ou detentor de direitos de fato, na prática. O compromisso da decolonialidade seria, de certa forma, ampliar perspectivas, principalmente as que foram silenciadas e apagadas nos últimos séculos, decorrentes das tradições indígenas e africanas.

Importante destacar que a ideia de romper com o legado da colonização não significa em nenhuma medida promover o esquecimento sobre este, pois o próprio processo colonial se utilizou desta estratégia de aniquilamento dos saberes ameríndios e amefricanos no processo de dominação. Nesse sentido, o que se quer é desnaturalizá-lo, ou seja, tirá-lo da condição de absoluto e ao mesmo tempo congregar de forma horizontal as múltiplas perspectivas que compõem a pluralidade de raças e culturas da América Latina.

Dotar a concepção de direitos humanos com a perspectiva de que a resistência construiu uma vida na diáspora, um sentido positivo da reinvenção afrocentrada diante de toda luta contra o extermínio e a exploração. Tendo como expressão material dessa resistência e luta coletiva

comprometida com a liberdade, os quilombos, é que Abdias Nascimento (1980), cunha o conceito de quilombismo, essa práxis afrobrasileira:

Genuínos focos de resistência física e cultural, decorrentes da exigência vital dos africanos escravizados de resgatarem sua liberdade e dignidade, entoam novas possibilidades de organização social livre, solidária e fraterna (Pires, 2020, p. 326).

Para a autora é possível e necessário redimensionar os direitos humanos que foram fundados com base nos pressupostos de naturalização da hierarquia racial, da ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial, estabelecida no tempo e espaço em que ele foi concebido. É imprescindível reconhecer o sistema de privilégios existente, e não negá-lo como tem acontecido até hoje, beneficiando quem se encontra numa posição privilegiada em detrimento de quem está sendo explorado. Compreendendo o conceito de democracia racial como a:

Expressão sob a qual se aninha a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Construída a partir da ideologia do luso-tropicalismo, procura fazer crer que, graças a um escravismo brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais (Lopes, 2006, p. 214).

O mito da neutralidade dos direitos humanos aliado ao mito da democracia racial fez com que este primeiro não conseguisse incidir efetivamente, em outras palavras não foi possível causar algum impacto no enfrentamento às desigualdades raciais e ao racismo. É preciso que se diga que direitos humanos não são neutros e quando se pretende sê-lo é quando mais corrobora com a perspectiva moderna/colonial/exploradora. Por isso, a universalização também é uma falácia. E sua pretensão também esconde o fortalecimento da perspectiva colonial e violenta, à medida que desconsidera os diferentes entendimentos de cada região do mundo e privilegia certas compreensões em detrimento de outras.

Partindo da compreensão de que os direitos humanos são uma expressão que pretende dar conta das múltiplas possibilidades de ser humano e não de uma pretensa neutralidade e universalidade colonialmente construída, a educação em direitos humanos seria a perspectiva de educar para promoção desses direitos. E assim fortalecer uma cultura de respeito aos direitos humanos. Importante destacar que isso inclui a problematização de visões coloniais e a introdução a temas decoloniais, em se tratando da construção de um mundo mais plural e diverso.

Assim sendo, o conceito de educação em direitos humanos é historicamente novo, sendo cunhado inicialmente no início dos anos 80 em âmbito nacional. Em outros países da América Latina também estava sendo debatido o tema da educação em direitos humanos, tendo em vista,

como já apontado anteriormente, o contexto político de transição de regimes ditatoriais para regimes democráticos. Assim, o fomento da discussão sobre o próprio conceito de direitos humanos foi uma demanda da sociedade civil à época. Como aprofundado pela professora Nazaré Zenaide (2016) no livro *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*:

Na América Latina, a educação em direitos humanos tem um ponto em comum, como afirma Sacavino (2009), trata-se de experiências que surgem no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo dos regimes ditatoriais e das lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta. Educadores do Peru, Chile, Argentina, Costa Rica, Brasil e outros, com experiências em educação popular, serviço de paz e justiça, comissão de justiça e paz, cátedras, articulam-se em seminários, oficinas sub-regionais e redes para intercambiar, refletir e multiplicar práticas de promoção e defesa dos direitos humanos, tendo a educação como parte do processo de mobilização, organização, denúncia, defesa e reparação (Zenaide, 2016, p. 55).

Noutro pólo a educação popular é conceituada e praticada por muito mais tempo. Utilizada principalmente no âmbito dos movimentos sociais e populares, ficou mais conhecida por conta das obras de Paulo Freire, que popularizou este conceito e criou visibilidade nacional e internacional acerca da educação popular no Brasil.

Apesar de não se tratarem da mesma coisa, compreendo que a educação em direitos humanos “bebe” bastante da consolidação do que se entende por educação popular, por isso entendo-a como um legado. E, apesar de serem dois conceitos diferentes, eles estão intimamente ligados e relacionados. Ainda que esta última seja compreendida como uma forma de fazer educação, como um método, em que diversos conteúdos podem se valer da educação popular para serem ensinados e trabalhados por educadores.

De acordo com Paulo Freire, a educação popular seria o contrário da educação bancária, conceito bastante discutido pelo autor no livro *Pedagogia do Oprimido* (2021) onde ele coloca a educação bancária como essa ideia de depositar no educando “vazio” informações que o educador em tese “detém”. Então a educação popular é uma concepção de educação, a educação como prática de liberdade quer superar essa dicotomia educador e educando. “A [educação] problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação” (p. 101) e continua:

Na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2021, p. 101).

Importante destacar que Paulo Freire é um autor central neste escrito, uma vez que não há em suas obras a dissociação da educação com a transformação social. A transformação social

é inerente à prática da educação problematizadora, não bancária. O entendimento de si como sujeito transformador da realidade é ideia central dos escritos de Paulo Freire.

Já a educação em direitos humanos, como conceito mais novo, possui algumas definições. A definição cunhada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o termo é largamente utilizada. Importante ressaltar que a ONU é uma agência que reúne diversos países e é entusiasta das ideias de universalização já criticadas no presente texto, assim como a palavra tolerância não é a mais adequada quando estamos falando de respeito à diferença. Ainda assim, é a partir desta definição em âmbito internacional que se inicia um processo de formalização de algumas nações no sentido de reconhecer a educação em direitos humanos enquanto políticas públicas. Vejamos a definição trazida por Maia (2007) em seu artigo sobre a educação em direitos humanos e os tratados internacionais:

As Nações Unidas proclamaram o período entre 1o de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Para tal propósito, educação em direitos humanos é entendida como treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Maia, 2007, p. 85).

Apesar da história dos direitos humanos ser liberal, desde a sua criação e de acordo com muitos autores até os dias atuais, não sendo emancipadora necessariamente. Fato é que permanece em disputa e assim também o é o conceito de educação em direitos humanos. O termo também é utilizado por setores mais críticos da sociedade, que buscam o propósito de se divorciar desse entendimento liberal, construindo práticas e um conceito mais crítico e profundo no que se refere ao potencial transformador desta educação. Sem sair deste lugar de “em disputa”, uma vez que está atrelado ao conceito de direitos humanos em si. Assim, a educação em direitos humanos como conceito firmado pelo Brasil no Plano Nacional é:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção,

da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007, p. 25).

Ainda no que tange à discussão sobre o conceito de Educação em Direitos Humanos, a professora Maria Nazaré Zenaide (2016) reflete sobre o direito à resistência como um princípio fundante e orientador da educação em direitos humanos que, como já falado anteriormente, surge no Brasil e na América Latina no contexto de resistência contra regimes políticos ditatoriais e retomada da democracia.

Enquanto forma institucionalizada, organizada em práticas sociais e institucionais, seja por parte da sociedade civil, seja por parte do Poder Público, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática (Zenaide, 2016, p. 41).

Conforme Candau (2007) as experiências de educação em direitos humanos praticadas no continente latinoamericano tem se realizado em sua maioria no âmbito da educação não-formal, ou seja, historicamente promovida pela educação popular. Nessa perspectiva, o autor Luis Enrique Sime (1994), pesquisador sobre educação no Chile e no Peru defende que a educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular a vocação para a construção de um projeto:

La educación en derechos humanos nace heredando de la educación popular una vocación explícita por construir un proyecto histórico, una voluntad movilizadora definida por una opción hacia el cambio estructural y un compromiso con los sectores populares. Ello marcará discrepancias con visiones educativas neutrales y otras que no tuvieran ambas opciones... La educación en derechos humanos ha venido y debe continuar dando un aporte importante para dicha revisión. En realidad, se trata de contribuir a recrear un proyecto de sociedad y de persona que se defina no sólo por lo que niega sino por lo que afirma (Sime, 1994 *apud* Candau, 2007, p. 88).

No contexto brasileiro as primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos se deram no momento no contexto de reconstrução democrática, tendo como protagonistas grupos e pessoas ligadas a esse entendimento de construção de mudança social, como mencionado anteriormente. Como também foi constatado pela professora Zenaide (2016) “do uso da força emergiram ações educativas em direitos humanos em modalidades não formais e não escolares” (p. 57), ela cita diversos ações e mobilizações nesse sentido, como por exemplo cursos de justiça, de educação popular, visita à prisões, entre outros, inclusive se articulando local e nacionalmente em torno da defesa dos direitos humanos.

Assim, a luta por direitos humanos tem sido árdua, não só no Brasil, mas principalmente em toda América Latina. No texto sobre os desafios atuais da educação em direitos humanos, Vera Candau (2007) traz uma reflexão de Basombrio – pesquisador do processo de origem da educação em direitos humanos em diversos países – que sintetiza o seguinte:

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política da América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (Basombrio, 1992, p. 33).

Fica evidente para o pesquisador supracitado a relação entre a educação popular e as raízes da educação em direitos humanos, num momento de resistência latinoamericana contra os governos autoritários e principalmente à violência de Estado que atingia a população de diversos países. Mas antes, a própria educação popular foi instrumento de organização política conforme abordado por Maria da Glória Gohn (2013):

A educação popular no Brasil e demais regiões da América Latina, nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular (p. 39).

Inclusive, diversas práticas de educação popular foram reprimidas e destruídas, gerando muitas prisões arbitrárias e torturas à educadores e educadoras, ainda que ou principalmente, por estarem atuando em formações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. Como já dito por Paulo Freire (2011) em sua obra acerca do processo de alfabetização de camponeses “(...) o processo de alfabetização deve relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo” (p. 80). É exatamente por ter um potencial mobilizador para construção de transformação social que a prática da alfabetização foi duramente perseguida e coibida pelos órgãos repressivos da ditadura militar, num momento em que era formalmente proibida a organização popular.

O processo de alfabetização no qual Paulo Freire se debruçou é exemplo de educação não formal produzida por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, assim como a educação popular, conforme constatado por Candau (2007). Nas pesquisas realizadas pela autora foi constatado que a maior parte das experiências de educação em direitos humanos mapeadas na América Latina “tem sido realizada em âmbito da educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular” (p. 401). Estas experiências também foram alvo de repressão e perseguição na época da ditadura militar e eram reconhecidas pelos regimes autoritários pelo teor de transformação da sociedade.

Além disso, é inegável o caráter político da educação em direitos humanos que surge no contexto de redemocratização, como já mencionado neste texto e também como uma das medidas de transição de ditadura para democracia. A educação para os direitos humanos pode ser utilizada como uma das formas de lidar com passados traumáticos ditatoriais e fortalecer a democracia, construindo o que virá a ser a ideia coletiva do “nunca mais”, com verdadeiros valores democráticos e humanos. Ainda na análise de Candau (2007), existiriam três componentes que “constituem o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos” hoje: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”.

Educar para o “nunca mais” está intrinsecamente ligado à ideia de construção de uma memória coletiva sobre o período autoritário e as violações de direitos humanos pelas quais a ditadura foi responsável, como tortura, desaparecimento forçado e morte. Como cita Zenaide (2016, p. 53) “Resistir à violência em todas as suas dimensões, estrutural, institucional e social, significa aprofundar o processo da justiça de transição, que não só exige que a verdade não seja esquecida, para que não se repita outras atrocidades”. E continua:

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror (Zenaide, 2016 p. 41).

Por sua vez seria diretamente ligada ao conceito de direito à memória, que preza pela não repetição daquelas violações e, ainda, seria entendida como uma das formas de reparação às vítimas das violências citadas. Ou seja, lutar contra o esquecimento é parte do objetivo da educação para o “nunca mais”. Como explicitou Abrão (2012) “Uma sociedade do presente fundada no esquecimento será sempre uma sociedade injusta”. Ademais, o autor também aponta para o papel dos movimentos sociais enquanto fundamental para a construção dos valores democráticos:

(...) o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais democráticos é determinante para a disputa das leituras produzidas e construídas sobre a história, afinal deve-se compreender fundamentalmente que, em primeiro lugar, a história é um dos elementos de legitimação constitucional (para uma efetiva justiça de seus conteúdos) e, em segundo lugar, deve-se convencer de que na interpretação do passado joga-se o futuro dos Estados democráticos (Abrão, 2012, p. 56).

O modo como lidamos com o passado enquanto sociedade se mostra fundamental para o futuro da democracia e o seu fortalecimento ao longo dos períodos históricos. A educação para o “nunca mais” pode então ser compreendida não só como aprendizado para garantia da

não repetição de grandes violações como também uma sentença afirmativa no sentido de construir memória coletiva em torno da importância do regime democrático de direito.

## 2 O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS CIRANDAS INFANTIS

Neste capítulo abordaremos alguns conceitos-chaves para compreensão da atuação do Movimento, como o conceito de barragem, rompimento e outros. Também serão explicitados as origens do MAB, o contexto político e social do seu surgimento e consolidação no país, bem como marcos históricos fundamentais para o Movimento. O papel fundamental das mulheres no Movimento e os desafios para sua plena participação. Além disso, na segunda parte do capítulo farei uma apresentação da prática pedagógica da Ciranda Infantil em si, um histórico da sua construção no interior do Movimento e seus objetivos políticos e ideológicos para a manutenção da luta por soberania energética.

### 2.1 O MOVIMENTO

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é caracterizado como um movimento social nacional, autônomo, de massas que reivindica um Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade. O Movimento está presente atualmente em 19 estados do Brasil e tem como objetivo “organizar os atingidos por barragens (antes, durante ou depois da construção dos empreendimentos)” (MAB, 2020, p. 22).

Para o MAB, são atingidos(as) todos(as) aqueles(as) que, proprietários(as) ou não de imóvel urbano ou rural – neste caso, que exploram a terra em regime de economia familiar na condição de proprietário(a), meeiro(a), posseiro(a), trabalhador(a) rural, filho(a) de proprietário(a) etc. – assim como aqueles(as) que, não se enquadrando em uma dessas categorias, mantêm vínculo de dependência com a terra ou com o território atingido, dela dependendo para sua reprodução física, cultural e mental, e que se sentem sujeitos(as) aos impactos. (MAB, 2020, p. 22)

A barragem é definida como qualquer estrutura em um curso permanente ou temporário de água para fins de contenção ou acumulação de substâncias líquidas ou misturas de líquidos e sólidos, compreendendo o barramento e as estruturas associadas, segundo a Agência Nacional das Águas; Ministério do Meio Ambiente (ANA, 2013).

O colapso dessas barragens pode causar danos ao ambiente e à propriedade, provocando diversos impactos, diretos e indiretos, que podem perdurar por longo tempo. Em sua vida útil, a infraestrutura das barragens pode se desgastar ampliando o risco de rompimento e, com isso, o risco à vida (Silva e Silva, 2020, p. 243)<sup>2</sup>.

O rompimento, ou como é chamado por Silva e Silva (2020) o colapso dessas barragens pode ocorrer por diversos motivos: “o projeto ou a localização inadequada, processo de

---

<sup>2</sup> Mais informações disponíveis em: <https://shre.ink/rOLL>. Acesso em: 22 jun. 2023.

construção e de operação negligenciados levando ao comprometimento da estabilidade física ao longo do tempo” (p. 244). Ademais, é difícil estimar o real risco a que estão submetidas as barragens existentes, por conta da ausência de dados e regulamentações destas, conforme informações obtidas no âmbito da Política Nacional de Segurança de Barragem, (PNSB, instituída pela Lei nº 12.334/2010): “De todas as barragens, 42% (24 mil) não possuem nenhum ato de autorização, outorga ou licenciamento; e, em 76% dos casos, foi definido se a barragem é ou não submetida à Política Nacional de Segurança de Barragem (PNSB), também por ausência de informação” (Silva e Silva, 2020, p. 244).

O MAB e outros movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), têm sua origem associada às demandas sociais emergenciais para grande parte da população, como o acesso à terra ou o impacto das barragens em diversas comunidades. Além disso, estas organizações são ligadas ao próprio ressurgimento da democracia em nosso país, uma vez que emergem no bojo da rearticulação das lutas por direitos concomitantemente à luta pelo fim do próprio regime autoritário na época, como ocorria em outros países da América Latina.

As primeiras ocupações e reivindicações de trabalhadores atingidos por barragens ocorreram ainda no contexto da Ditadura empresarial-militar brasileira (1964 - 1985), embora a primeira Reunião Nacional dos trabalhadores atingidos tenha acontecido no período da Assembleia Nacional Constituinte (1988). A “Constituição Cidadã”, como foi posteriormente chamada, foi fruto de muitas lutas de combate à ditadura e de pressão popular para o retorno à democracia e a construção de nova constituição. Ainda assim, esta não significou uma ruptura com o modelo político conservador, apesar de apresentar diversos avanços no campo social, consequência da disputa política em torno do texto final. Também no contexto da ditadura militar estavam sendo construídas as primeiras usinas hidrelétricas do país a partir de estudos sobre o potencial energético do Brasil, que não levavam em consideração as populações que viviam próximas onde seriam essas grandes construções.

Vale ressaltar que, neste momento histórico, o mundo enfrentava uma grave crise energética devido à crise do petróleo, o que leva os países centrais a buscarem novas fontes de geração de energia, sobretudo as chamadas fontes “renováveis” (Silva, 2020, p. 60).

A partir desse contexto, como já dito, diversas lutas se iniciaram ao longo de vários estados, contra as grandes construções, mais precisamente há registros de mobilizações significativas nos estados de São Paulo, Bahia, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul, entre outros. Inclusive, o primeiro acampamento de que se tem registro foi em frente à empresa responsável por construir a Usina de Itaipu no Paraná e exigindo negociações, na época

realizado pelo então Movimento Justiça e Terra, formado por agricultores e outras pessoas atingidas.

Diante da ocorrência dessas lutas espalhadas pelo território nacional, mas com pautas e reivindicações em comum surgiu a ideia de construir uma primeira reunião nacional dos atingidos por barragens, com o objetivo de trocar experiências diante das articulações que estavam sendo gestadas em cada estado. Essa primeira reunião nacional foi preparada em quatro etapas regionais no Brasil, abrangendo o norte, nordeste, sudeste e sul, culminando no encontro nacional em Goiânia em 1989.

Nessa reunião nacional entendeu-se a necessidade de unificar a luta dos atingidos por barragens e de criação de um movimento que pudesse dar conta das diversas situações enfrentadas em cada região e território atingido. “Foi um momento importante, onde se decidiu por constituir uma organização nacional forte para fazer frente aos planos de construção de grandes barragens no Brasil” (MAB, 2020, n.p.).

A construção do movimento nacional implicou no reconhecimento de que as lutas de cada região, isoladamente, não conseguiam confrontar o modelo energético vigente e que, para isso, era preciso unir forças entre os atingidos, sejam eles pertencentes às comunidades indígenas da Amazônia ou descendentes de imigrantes europeus no sul do país (Silva, 2020, p. 64).

Ainda que a luta das pessoas atingidas por barragens seja anterior a esta data, em março de 1991 é fundado, em Brasília, o Movimento dos Atingidos por Barragens. E, para marcar o nascimento do movimento, o dia da plenária final do I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens, em 14 de março de 1991, foi consagrado como Dia Nacional de Luta Contra as Barragens, sendo celebrado desde então em todo o país. Posteriormente o MAB estabelece suas duas principais frases como palavras de ordem “Águas para a vida e não para a morte” e “Água e energia não são mercadoria”, esta última foi atualizada para “mulheres, água e energia não são mercadoria” na medida em que o movimento se organiza e fortalece internamente a luta feminista.

Desde sua criação enquanto movimento nacional, o MAB tem crescido e atuado nas áreas atingidas por barragens. Por outro lado, esse incremento também envolve um número expressivo de crimes socioambientais. Consequência direta do avanço das políticas neoliberais, do sistema capitalista, considerando a realidade de atuação das empresas de construção e manutenção das barragens, que compreendem o lucro como mais importante do que a vida de milhares de brasileiros. Na prática, não prezando pelas políticas de prevenção ao rompimento de barragens, pelo contrário, priorizando cálculos cruéis sobre a quantia a ser indenizada depois do rompimento ser mais lucrativa do que as ações de prevenção e preservação da vida.

Cabe enfatizar o caráter internacionalista que o MAB foi adquirindo ao longo do tempo. Um marco fundamental se constituiu ao organizar o I Encontro Internacional de Atingidas por Barragens (1997), com a presença de delegações de 20 países. Além de, mais tarde, atuar junto a uma rede mais ampla de movimentos sociais, ao participar do *Movimiento de Afectados por Represas na América Latina (MAR)*, se integrando a organizações de outros 10 países: México, Colômbia, Chile, Honduras, Guatemala, Bolívia, El Salvador, Argentina, Peru e Cuba.

Ao mesmo tempo também foi se constituindo uma forte linha de organização e atuação feminina e feminista no Movimento. Internamente foi sendo construída a ideia de entender a questão de gênero e a luta em defesa das mulheres e de combate ao patriarcado enquanto base estruturante do capitalismo que explora o trabalho das mulheres. Especialmente a partir do 1º Encontro das Mulheres Atingidas por Barragens ocorrido em 2011 que contou com a participação de aproximadamente 500 mulheres atingidas.

Desde o início, as mulheres tiveram um papel ativo e importante na construção do MAB em todas as regiões do Brasil, seja nas tarefas de liderar as lutas, seja nas tarefas organizativas na comunidade que fortaleciam o movimento garantindo a organicidade das atividades. Cada região traz suas particularidades, o importante é evidenciar que as mulheres atingidas sempre estiveram em busca de seus direitos. Com base nisso, a organização foi amadurecendo a necessidade da participação das mulheres nos espaços de decisão, construindo condições para acelerar processos de protagonismo feminino dentro do movimento. Entre 2007 e 2010, foram realizados diversos encontros com as mulheres de diferentes regiões com o objetivo de fomentar a participação e construir coletivamente um entendimento de como as barragens afetam a vida das mulheres. Com isso, sistematizamos as violações aos direitos das mulheres atingidas, nos seguintes eixos: Mundo do trabalho, Participação política, Relação com as empresas, Perdas dos laços comunitários, Direitos sexuais e reprodutivos, Acesso a políticas públicas (MAB Mulheres, [s.d.], n.p.)<sup>3</sup>

**Figura 1** - Cartaz da organização feminina no MAB



Fonte: Site do MAB.

<sup>3</sup> Mais informações disponíveis em: <https://mab.org.br/mulheres/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Merece menção que, ainda sobre a questão das mulheres, no que se refere aos impactos das barragens, levando em consideração o antes, durante e depois das barragens, as mulheres são o grupo atingido de forma mais intensa em todos esses períodos, concluiu o MAB. As violações de direitos humanos a que as mulheres são submetidas estão desde o não reconhecimento do seu trabalho, uma vez que se entende que seu salário é sempre um complemento ao do homem. Sem contar que ocupam, na maioria das vezes, os postos de trabalho mais precarizados e, ainda, têm mais de uma jornada de trabalho, muitas vezes até três, já que são responsabilizadas pelo cuidado da casa, de crianças e idosos ou doentes.

Para além da questão de gênero, o MAB também enfatiza a dimensão dos Direitos Humanos, especialmente em se tratando do direito à vida. De tal maneira, a luta passa a ser organizada em torno do combate a qualquer tipo de violação aos direitos, por parte do Estado e das empresas privadas. Por isso, dentre os marcos fundamentais na história de organização do Movimento são listados os crimes socioambientais de Mariana (2015) e Brumadinho (2019). Mariana e Brumadinho são cidades do estado de Minas Gerais, onde ocorreram rompimento das barragens existentes, gerando um impacto social e ambiental de grandes proporções, uma vez que ambas as cidades foram tomadas por lama numa grande extensão, desterritorializando famílias, matando pessoas, destruindo casas e demais construções e muitos outros impactos. Os impactos precisos são incalculáveis, mas é certo que os atingidos sofrem consequências de saúde física e psicológica que perduram até os dias de hoje. “Essas são as ocorrências que ganharam visibilidade pelo seu impacto imediato, mas não foram as únicas registradas no Brasil” (Silva e Silva, 2020, p. 243).

Inclusive não é exagero dizer que a Companhia Vale do Rio Doce, empresa responsável pelo rompimento da barragem de Mariana (MG), estava ciente do perigo de que essa tragédia ocorresse. Destaco, então, que o acontecimento não foi um desastre (como largamente noticiado na grande mídia e pela própria empresa), mas sim crime ambiental. Como demonstra a pesquisa sobre os impactos psicológicos deste crime, Pessoa (2020) escreve que a Vale estava ciente dos problemas técnicos apresentados pela barragem do Fundão e mesmo assim não tomaram nenhuma medida cabível para resolução dos problemas conforme denúncia apresentada pelo Ministério Público Federal.

A desterritorialização consequente das barragens também atinge mais diretamente às mulheres, posto que o papel da comunidade é muito central na coletivização dos cuidados da casa e dos filhos, e este cuidado é realizado pelas mulheres com o apoio de uma rede de vizinhos e familiares que estão por perto. Uma vez que o rompimento faz com que o território se encha de lama e dejetos e a família tenha que sair para sobreviver, a rede citada fica desagregada, se

espalham. E, por isso, a desterritorialização é tão cruel para a comunidade como um todo, mas especialmente por quebrar uma rede de cuidados construída por mulheres coletivamente organizadas.

Há ainda a disputa em torno do conceito de “atingidos” uma vez que para as empresas só é reconhecido como “atingido” pessoas que são proprietárias das terras que foram atingidas, ou seja, em sua maioria esmagadora, homens. Além de ser uma visão patriarcal, dando a entender que o homem é o único provedor e responsável pelo lar, ainda restringe o número de pessoas a quem legalmente são obrigados a indenizar, uma vez que estreitam a categoria que teria direito a uma indenização pecuniária e porque não dizer, reparatória. Essa exclusão da categoria de atingido coloca as mulheres numa situação de subjugação diante de seus maridos ou familiares. Há uma disputa entre as empresas e o Movimento, porque para este último o conceito abrange as pessoas que sofrem as consequências diretas ou indiretas desta violação que tinham relação com aquela terra, com aquele território atingido.

Para o MAB, são atingidos(as) todos(as) aqueles(as) que, proprietários(as) ou não de imóvel urbano ou rural – neste caso, que exploram a terra em regime de economia familiar na condição de proprietário(a), meeiro(a), posseiro(a), trabalhador(a) rural, filho(a) de proprietário(a) etc. – assim como aqueles(as) que, não se enquadrando em uma dessas categorias, mantêm vínculo de dependência com a terra ou com o território atingido, dela dependendo para sua reprodução física, cultural e mental, e que se sentem sujeitos(as) aos impactos (MAB, 2020, p. 22).

Além do mais a desterritorialização acarreta em outras consequências para as mulheres, como por exemplo o não reconhecimento do seu trabalho rural ou decorrente das relações comunitárias e em rede, fazendo com que o seu restabelecimento em áreas urbanas acarretasse uma dificuldade objetiva de conseguir empregos, tendo em vista sua relação social, cultural, laboral e afetiva com a área rural. E mais, com o não reconhecimento enquanto atingida há ainda o desenvolvimento nas mulheres de um sentimento de não pertencimento que é adoecedor e promove sofrimento psíquico, uma vez que não são percebidas como sujeitos reivindicadores de direitos naquele contexto. Desse modo, os homens são chamados para debater as soluções e propostas das empresas violadoras e as mulheres ficam excluídas destas e outras negociações, como se não fossem parte do contexto de atingidos por barragem ou, pior ainda, como se não fossem indivíduos com agência social e política.

A consequência disso é a negação às mulheres do status de cidadãs, de sujeitas de direitos e porta-vozes das suas demandas. Os construtores de barragens agravam intencionalmente esse problema, para dividir as comunidades atingidas e afastar as mulheres do processo de luta, pois sabem que elas possuem um papel fundamental no fortalecimento da comunidade e do processo de resistência (MAB, 2020, p. 25).

É inegável o papel das mulheres de unir a comunidade e coletivizar a resistência contra as opressões. Historicamente desde que a presença das mulheres na vida política começou a ocorrer houve repressão, por vezes pelo braço armado do estado no contexto ditatorial, por exemplo, exatamente pelo fato de que estas mulheres estavam ultrapassando e indo além do papel social estipulado para elas na divisão sexual do trabalho permeada por desigualdade de gênero. Nesse sentido, as mulheres tiveram e ainda têm, principalmente no Movimento em tela, um protagonismo na luta contra as violações de direitos humanos de toda a comunidade atingida por barragem e papel fundamental na construção efetiva de resistência a estas violações. Nos últimos anos o MAB tem aprofundado a discussão sobre estas e outras questões relativas à opressão e violência contra as mulheres, resultando em diversas ações do Movimento para combatê-las e melhorar a vida das mulheres de forma concreta:

No jeito de fazer a luta também existe a preocupação permanente em garantir conquistas concretas que melhorem de fato a vida das mulheres, como o acesso à água, incentivos à produção de alimentos saudáveis por meio de hortas orgânicas, tecnologias sociais de armazenamento e aquecimento de água, formação e educação, e ações relacionadas também aos seus filhos, como a ciranda infantil, entre outras (MAB, 2020, p. 24).

O protagonismo das mulheres atingidas fica evidente e é o tema trazido ao longo do documentário *Arpilleras – Bordando a resistência* produzido em 2015, porém, ainda bastante atual no que se refere às violações sofridas e as consequências dos desastres anunciados.

A técnica surgiu em Isla Negra, no Chile, e era utilizada pelas mulheres como forma de subsistência. Mas os dias sombrios da repressão militar no país transformaram o bordado em uma verdadeira arma contra o governo comandado por Augusto Pinochet. Com as roupas dos parentes desaparecidos costurados sobre a juta, as mulheres do subúrbio de Santiago denunciaram as diversas violações de direitos humanos cometidas contra aqueles que se colocaram em oposição ao regime comandado pelo ditador chileno (MAB, 2011, p. 47).

O contexto de violação de direitos humanos era então denunciado em forma de arte em costura pelas mãos de mulheres chilenas e evidenciava as situações de desaparecimento forçado, tortura e morte de opositores da ditadura naquele país. As arpilleiras chilenas inspiraram as arpilleiras brasileiras a registrar as violações de direitos pelas quais as mulheres passam, nesse caso, as mulheres atingidas pelas barragens no Brasil.

**Figura 2** - Bordado costurado pelas mulheres do MAB e que foi parte da exposição “Arpilleras: Atingidas por Barragens Bordando a Resistência na Amazônia” em Belém do Pará em 2019



Fonte: Arpilleras: Atingidas por Barragens Bordando a Resistência na Amazônia, 2019.

O filme foi produzido pelo próprio Movimento, sobre a atuação das mulheres nas lutas contra as barragens e em defesa do direito à água e energia. Essa atuação fica evidenciada no longa metragem e é jogado luz acerca do protagonismo feminino que envolve o movimento. É possível perceber que há o interesse deste em divulgar a concepção feminista e fomentar não só o debate de gênero e patriarcado internamente, mas também e, principalmente, transformar o próprio fazer cotidiano do Movimento em base para a construção de novas relações e novos modelos que respeitem e promovam igualdade entre homens e mulheres.

Nos termos do próprio MAB, o Movimento desenvolve um trabalho de construção coletiva, visando a organização dos atingidos por barragens, na luta contra injustiças e a destruição da natureza. A pedagogia do exemplo e a solidariedade representam forças de construção da identidade entre os povos, no enfrentamento dos inimigos poderosos que exploram e expulsam as comunidades de seus territórios, historicamente.

O Movimento dos Atingidos por Barragens tem uma longa história de resistência, lutas e conquistas. Nasceu na década de 1980, por meio de experiências de organização local e regional, enfrentando ameaças e agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas. Mais tarde, se transformou em organização nacional e, hoje, além de fazer a luta pelos direitos dos atingidos, reivindica um

Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade (MAB, [s.d], n.p.).<sup>4</sup>

**Figura 3** - Cartaz sobre o crime socioambiental de Mariana



Fonte: Site do MAB.

**Quadro 1** - Marcos históricos fundamentais do MAB

1987	Primeira Reunião Nacional dos Atingidos Por Barragens
1989	I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens
1991	I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens.
1993	II Congresso Nacional do MAB
1996	III Congresso Nacional do MAB
1997	I Encontro Internacional de Atingidos por Barragens
1999	IV Congresso Nacional do MAB
2003	5º Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Atingidos
2004	Marcha Nacional “Águas Pela Vida”
2006	6º Encontro Nacional dos Atingidos por Barragens
2010	III Encontro Internacional dos Atingidos por Barragens
2011	I Encontro das Mulheres Atingidas por Barragens
2013	7º Encontro Nacional do MAB
2015	Rompimento da Barragem de Fundão em Mariana (MG)
2016	Participação do MAB no Movimento de Afectados por Represas na América Latina (MAR)
2017	8º Encontro Nacional do MAB
2019	Rompimento da Barragem da Vale em Brumadinho (MG)

<sup>4</sup> Mais informações disponíveis em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

2021	MAB – 30 anos de lutas
------	------------------------

Fonte: Faria, 2021, p. 26

A tabela acima (Faria, 2021) traz pontualmente a trajetória do MAB para que seja possível a compreensão acerca da sua consolidação enquanto um Movimento comprometido com a luta popular. É possível perceber que seu caminho é marcado por resistência, mas, ainda que não seja parte da tabela, o movimento também foi vítima de ataques diretos e indiretos e de repressão e perseguição política, muitas vezes repressão policial, como ocorreu e ocorre com movimentos sociais até os dias de hoje. Mas também é vítima da omissão do estado quando sofre perseguição de grandes empresas, como ocorreu com uma liderança do MAB que sofreu ameaças de morte em Rondônia, no contexto da ampliação do reservatório da usina Hidrelétrica de Santo Antônio, que gerou conflitos na região de acordo com o site da CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço é uma organização ecumênica)<sup>5</sup>.

Ao longo da história brasileira, a criminalização da luta por direitos e, conseqüentemente, dos movimentos sociais, acabou representando uma tendência recorrente, sobretudo em função dos interesses de grupos, política e economicamente, dominantes. Mesmo após a ditadura, momento em que mobilização popular e sindicatos deixaram de ser considerados como atividades ilegais, por estarem previstas na Constituição de 1988, as situações de violação aos direitos e perseguição aos grupos continuaram existindo.

Assim, as mobilizações em torno do avanço de direitos da população são percebidas pela classe dominante como alterações no status quo, ou seja, ainda que sejam alterações pequenas, a burguesia se sente ameaçada na luta de classes, à medida que trabalhadoras e trabalhadores conquistam mais e mais direitos sociais. Ainda que não sejam mudanças profundas o suficiente para que se altere essa correlação de forças entre classes, não deixam de ser um caminho para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária<sup>6</sup>.

## 2.2 A CIRANDA TEM HISTÓRIA

*A criança que vivia  
A sua vida contente  
Vê a barragem destruir  
Tudo ali na sua frente  
Se torna desde pequeno  
Na luta, um combatente*

<sup>5</sup> Mais informações em: <https://www.cese.org.br/lideranca-do-mab-sofre-perseguiçao-e-ameaca-de-morte/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

<sup>6</sup> Neste escrito compreende-se o conceito de equidade como tratar de formas diferentes as diferenças, para que o alcance das mesmas oportunidades seja de fato possível. Em contraposição a ideia de igualdade que pressupõe uma universalização do tratamento, ignorando que nem todos partem das mesmas condições.

*Quem mal conheceu a vida  
E vê tudo se acabar  
Sozinho não tem saída  
Vai com os pais se organizar  
E percebe que a luta  
É quem pode transformar*

*Com todas as contradições  
das barragens no Brasil  
As negociações dos direitos  
e o tratamento hostil  
É muito importante para o MAB  
A Ciranda Infantil*

*(Samuel Oliveira – 1º Encontro de educadores/as da Ciranda – CE)*

Neste tópico será abordado a história das Cirandas Infantis, que se iniciaram no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, posteriormente, trazida a discussão sobre a construção e mobilização das Cirandas no âmbito do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

A história das Cirandas Infantis se confunde com a história dos movimentos sociais do campo, na medida em que este nome foi dado pelo Setor de Educação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, no momento em que este estava se organizando e criando creches e pré-escolas, num movimento de fortalecimento e promoção da educação infantil como prioridade das lutas no campo naquele momento:

O nome Ciranda Infantil não surge por acaso, ele surge expressando aquilo que buscávamos, que sonhávamos para as crianças das áreas de Assentamentos e Acampamentos no que se refere aos processos educativos para essa faixa etária e também no direito de ser criança, enquanto sujeito de direitos. O nome Ciranda nos lembra criança em ação. E essa ação dá-se na brincadeira, que deve ser uma brincadeira coletiva. Vai além do brincar juntos, pois é um espaço de construção de relações através das interações afetivas, da sociabilidade, da amizade, de fraternidade, de solidariedade, de linguagem, de conflitos e de aprendizagem (Bihain, 2001, p. 29).

Bihain (2001) traz a reflexão sobre o nome dado a esta atividade com as crianças dos movimentos, que são parte efetiva da militância. Sujeitos de direitos que assim devem ser vistos tanto por si próprios, quanto para o devido movimento e, principalmente, quando pensamos nas vítimas de violências sofridas, como no caso dos atingidos por barragem, que as crianças também devem ser compreendidas como atingidas pela barragem e por isso devem ter direito à justiça e reparação, igualmente aos adultos.

Assim, a definição utilizada pelo MST para as Cirandas é a seguinte:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São espaços educativos intencionalmente planejados,

nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 25).

Importante frisar também a importância do debate interno sobre a pauta feminista dentro do Movimento, uma vez que a divisão sexual do trabalho e a desigualdade de gênero também são colocadas como expressão do capitalismo e estão cada vez mais sendo discutidas. No Movimento dos Atingidos por Barragens, tanto nas instâncias de direção quanto nas suas fileiras de militantes, as mulheres historicamente são maioria e, territorialmente são as que estão na linha de frente das violações e das resistências a essas violações sistematicamente.

Para além da discussão interna no MAB, a ideia consolidada na sociedade de que o cuidado é papel intrínseco das mulheres, ainda pauta as discussões de gênero dentro e fora dos movimentos sociais. Como já citado no capítulo anterior, o cuidado de idosos e crianças, bem como da casa e de outros membros da família, são atribuídos de forma naturalizada às mulheres. Sendo o perfil das mulheres atingidas por barragem, em sua maioria, mulheres negras moradoras de regiões rurais.

Ademais, às mulheres negras foi negado historicamente o papel de participantes da política, ainda que as mesmas estivessem em todas as expressões de resistência nos quilombos, por exemplo, na luta contra a escravização. As mulheres são protagonistas das lutas por direitos humanos no Brasil e as mulheres negras, principalmente. Bell hooks (2020) faz uma análise da desvalorização contínua da mulheridade negra (p. 91), que reforça essa compreensão social de que mulheres negras não tem agência e por isso, não deve participar politicamente. A autora está analisando o contexto estadunidense, mas a afirmação a seguir demonstra que esse processo tem similaridades com o contexto brasileiro: a desvalorização da mulheridade negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção de autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra (hooks, 2020). O que demonstra o histórico que leva o MAB e outros movimentos a pensar uma estratégia de garantir, promover e valorizar a participação e o protagonismo das mulheres no Movimento.

Cabe então, neste contexto de violação que perpassa toda a família, a necessidade de um instrumento que possibilite a garantia da atuação política de mulheres militantes mães. Uma vez que a efetiva participação dos homens é garantida na medida em que a mulher, geralmente cuidadora principal, fica responsável pelos cuidados da criança, e assim a ela é de certa forma imposto a impossibilidade de estar na luta também. Como acontece por exemplo em encontros em que as mulheres estão na cozinha e não podem participar de debates e espaços de decisão ou reuniões às quais elas precisam faltar porque precisam ficar cuidando de

crianças/doentes/idosos etc. Essas impossibilidades são reproduzidas pelo Movimento<sup>7</sup>, uma vez que este faz parte da sociedade e isso se naturaliza em nosso dia a dia. Mas, em contrapartida, como o Movimento tem a perspectiva de construir outro mundo e outras formas de ser e estar nesse mundo, a igualdade em todos os trabalhos, inclusive nos trabalhos relacionados ao cuidado é uma decisão política importante. E, para que essa seja uma realidade possível, é necessário criar ferramentas específicas para garantir a participação das mulheres em todos os espaços do movimento.

Além disso, a abordagem dos assuntos nas atividades exigidas pelos adultos, como reuniões, encontros, seminários não estavam de acordo com a abordagem que leva em consideração um público adulto e infantil, apenas este primeiro estava contemplado na metodologia historicamente colocada ao longo da trajetória do movimento. Como no trecho a seguir:

Devido às especificidades das pautas, geralmente ficam entediadas e não se sentem bem com a linguagem e a abordagem dos assuntos e debates dos adultos. Daí a importância de viabilizarmos e valorizarmos um espaço específico para a criança e a infância popular. Um espaço em que elas possam se expressar, e com isso discutir sobre a violação de direitos que sofrem e suas demandas enquanto crianças (MAB, 2020, p. 63).

Sendo assim, as Cirandas Infantis se iniciam como uma forma de garantir que não apenas os homens estejam inseridos nas atividades políticas do Movimento, mas principalmente as mulheres mães, que se encontram neste lugar de cuidadoras principais, pudessem se colocar e atuar diretamente nas reuniões e atividades do movimento, numa concepção que coaduna com a luta pelo fim do capitalismo e por uma sociedade equalitária e justa. Além disso, passa-se a ter um espaço em que a criança pode ser criança e deixam assim de serem vistas como uma forma de atrapalhar a atividade dos adultos, bem como de serem repreendidas por não se comportarem como adultos, posto que não o são, de fato, requerendo atividades e metodologias específicas para suas faixas etárias e momento de desenvolvimento.

O MAB organiza-se por diferentes frentes, entre as quais o Coletivo de Formação, para construir a organização, o estudo e a luta para contestar o modelo energético vigente. Decorrente da percepção das violações sistemáticas dos direitos das comunidades e povos atingidos (ANAB, 2011) e da necessidade de ampliação da presença feminina entre as coordenações e as frentes de luta do MAB, estava presente a necessidade de se estabelecer um projeto que assumisse a Educação Infantil Popular das crianças e adolescentes do MAB (Nogueira *et al.*, 2020, p. 263).

---

<sup>7</sup> A palavra Movimento em letras maiúsculas estará sempre se referindo ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Quando for o MST este será escrito por extenso ou pela sigla MST.

Assim, o MAB passou a ter, como um dos seus pilares, o trabalho com as crianças atingidas por barragens, sobretudo por intermédio do instrumento da Ciranda. “A Ciranda é a energia do Movimento”. E como Ciranda entende-se hoje o espaço, não só de cuidado das crianças, enquanto seus familiares adultos estão inseridos em atividades políticas. Mas também, e principalmente, como atividade político-pedagógica das próprias crianças atingidas por barragem, tendo em vista que elas também estão inseridas neste contexto e as pautas do movimento estão presentes na vida e no cotidiano das crianças.

Inicialmente, as primeiras cirandas infantis das crianças atingidas por barragens eram entendidas como um espaço apenas de ‘cuidado’ das crianças enquanto os pais estivessem em atividades. No decorrer do tempo, com a ampliação qualificada da participação das mulheres atingidas, foi-se avançando na reflexão, estruturação e construção das cirandas infantis como um importante espaço educativo para e das crianças atingidas por barragens. Foi um período em que debatemos que “essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós” (cantiga popular, imortalizada com Lia de Itamaracá), refletindo e provocando os militantes e os estudiosos da Infância e da Sociologia da Infância a discutir a infância popular (MAB, 2020, p. 64).

O espaço da Ciranda preconiza uma educação infantil popular, onde o protagonismo da criança seja valorizado e ela seja reconhecida como sujeito histórico, político e social capaz de compreender e principalmente contribuir com a luta popular, trazendo, inclusive, a sua visão sobre as barragens e sobre as consequências desta e das diversas violações que eles também estão inseridos enquanto atingidos. Assim:

O objetivo central da ciranda é organizar as crianças despertando o espírito da luta social e o seu protagonismo enquanto sujeitos históricos, proporcionando espaços prazerosos de formação, juntamente com a arte do brincar. Esses elementos devem ser desenvolvidos a partir de muitas atividades pedagógicas como rodas de conversa, brincadeiras, elaboração de músicas, contação de histórias, leituras, escritas, desenhos, teatros, colagens, filmes, alfabetização, entre outras (MAB, 2020, p. 65).

Mais do que conceituar as Cirandas, é interessante trazer o debate acerca da criança enquanto protagonista, conforme discussão aprofundada na publicação supracitada da cartilha intitulada *Educação Popular, Direitos e participação social: bordando a saúde das mulheres atingidas por barragem*, uma publicação do Movimento dos Atingidos por Barragens em conjunto com a Fiocruz/RJ (2020).

O entendimento político de que as crianças são sujeitos políticos protagonistas, “capazes de refletir e agir no mundo em que vivem”, em contraposição aos ideais adultocêntricos, combatido pelo próprio Movimento, uma vez que não entende a criança como um sujeito passivo, como uma folha em branco na qual deposita-se conhecimentos e valores sem que a mesma seja parte desta construção interna e externa, ou seja, em relação com as práticas

culturais e sociais as quais está inserida. Ou seja, um espaço de respeito à criança e ao seu livre pensar e interagir com o mundo, ser sem subestimada ou subalternizada.

Ainda que não sejam “folhas em branco”, as crianças estão em desenvolvimento e ainda não naturalizam a sociedade como ela é, como adultos fazem. No livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática libertadora*, bell hooks (2017) traz algumas de suas experiências ao longo de sua trajetória de vida para compreender e dialogar com a educação que se pretende libertadora. Num dos capítulos ela expõe que desde criança era repreendida por questionar os padrões estabelecidos e traz uma citação de Terry Eagleton (1991 *apud* hooks, 2017) que diz:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas diferentes (p. 83).

Essa visão de que as práticas sociais estabelecidas são inevitáveis ou, ainda, impossíveis de serem alteradas é uma visão dos adultos, de forma geral. Essa é uma potência do trabalho desenvolvido com as crianças, a possibilidade de acessar um olhar diferente sobre as bases em que estão colocadas a sociedade e traz ainda a possibilidade de compreender o quanto os adultos estão inseridos a ponto de introjetar e naturalizar de forma profunda uma infinidade de situações e práticas cotidianas. Essa disposição para descoberta e eventual posicionamento de fazer diferente do estabelecido precisa de alguma forma ser incentivado e celebrado, e não repreendido. Uma vez que compreendamos que as crianças não são “o futuro”, como muito ouvimos no senso comum, mas sim podem ser entendidos como agentes políticos no e do presente.

A brincadeira é uma forma de vivência da criança com o mundo exterior e também representa um encontro com a suas próprias subjetividades que também estão em um processo de desenvolvimento. A partir do momento que são tratadas e entendidas enquanto sujeitos políticos as crianças vão, concomitantemente, se familiarizando e se entendendo também enquanto tal. É importante considerar o potencial da brincadeira enquanto criadora de mundos e possibilidades, o sujeito se faz enquanto brinca e transforma a si mesmo e o mundo no qual está inserido, como compreendido por Vygotsky num trecho trazido por Bihain (1989An) em sua dissertação “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1989, p. 117).

Ainda em diálogo direto com Bihain (2001), que escreveu sobre a Ciranda no MST, a Ciranda também precisa ser um local de afeto, de liberdade, que promova a construção de uma relação saudável consigo mesma, “que sejam cultivados e vivenciados valores como o amor, a responsabilidade e a solidariedade para com todos” (p. 31). E, para o MAB cabe também neste espaço a discussão do entendimento delas enquanto atingidas e do sofrimento ao qual estão expostas junto à sua família, um espaço seguro, de cuidado, “um espaço em que elas possam se expressar, e com isso discutir sobre a violação de direitos que sofrem e suas demandas enquanto crianças” (MAB, 2021, p. 63).

Ademais, há uma dimensão coletiva da Ciranda, que enseja o olhar de compreensão da categoria de atingido, desde a mais tenra idade, como uma categoria coletiva e mais que isso, enquanto sujeito coletivo, como força coletiva voltada para a luta social contra as violações sofridas. As crianças já começam então a se perceberem no mundo como seres individuais, mas também coletivos e, por assim serem, podem reagir coletivamente às injustiças pelas quais passam.

A ciranda não pode ser compreendida apenas como um lugar para ‘deixar as crianças’ para serem cuidadas. Também não pode ser identificada como o lugar em que elas fiquem ocupadas enquanto durem as atividades dos adultos. É um espaço com uma proposta político-pedagógica elaborada, organizada e executada por diversos(as) educadores(as) infantis populares (MAB, 2021, p. 64).

Um espaço que nada mais fosse do que garantir e proporcionar os direitos das próprias crianças de acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente de acesso a uma educação infantil popular. Ademais, os valores supramencionados de responsabilidade e solidariedade coletiva já são os valores dos movimentos sociais do campo popular na sua essência e, principalmente no seu fazer cotidiano em meio as lutas travadas pela garantia dos seus direitos e sua dignidade. “O objetivo central da ciranda é organizar as crianças despertando o espírito da luta social e o seu protagonismo enquanto sujeitos históricos, proporcionando espaços prazerosos de formação, juntamente com a arte do brincar” (MAB, 2020, p. 65).

### **3 AS CIRANDAS INFANTIS COMO UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Neste terceiro capítulo farei uma análise de algumas das atividades desenvolvidas com as crianças atingidas no espaço das cirandas infantis do MAB. A ideia é sistematizar um conjunto de atividades, desde aquelas realizadas em Cirandas maiores, como geralmente são as dos Encontros Nacionais do MAB, até as Cirandas mais pontuais, cotidianas, de reuniões organizativas, por exemplo. A cada atividade analisada relacionarei os conteúdos e objetivos desta com as diretrizes da educação em direitos humanos, compreendendo de que forma e em que medida esta última está sendo trabalhada junto a cada atividade proposta e construída pelo Movimento.

Mais detidamente, as atividades que serão analisadas aqui são: uma carta aberta construída pelas crianças coletivamente; vídeos da série “glossário das crianças atingidas”; a confecção de um mapa da comunidade atingida e, por último, um jogo de tabuleiro com as bandeitas de luta dos atingidos.

#### **3.1 AS DIMENSÕES ORGANIZATIVAS E METODOLÓGICAS DAS CIRANDAS**

Antes de toda e qualquer ciranda acontecer há um Plano Metodológico a ser cumprido, que compreende pré-organização, organicidade, programação, mística, acolhida e avaliação como ação final. A pré organização leva em conta questões mais estruturais, como o local adequado para a realização, separação de materiais pedagógicos, tanto práticos quanto teóricos, ornamentação do espaço da ciranda, que significa enfeitar o local com intencionalidade política, com elementos da cultura popular “que contemplem as simbologias dos atingidos por barragens e também que agreguem as linguagens e artes das próprias crianças” (MAB, 2017, p. 36). Ainda na pré organização se pensa na alimentação saudável e de qualidade para as crianças participantes da ciranda e também a quantidade necessária de educadores, de acordo com o número de crianças presentes.

A organicidade por sua vez consiste em envolver as crianças na organização e desenvolvimento da ciranda, dividindo-as em grupos de trabalho com tarefas distintas para manter a ciranda funcionando, assim como estabelecer acordos coletivos com as crianças desde o início. Desde a metodologia, a proposta é a inclusão das crianças em todo o processo de organização, elas não são espectadoras e nem estão alheias ao processo todo, pelo contrário. Assim como é a dinâmica de envolvimento de todos os adultos nas formações e cotidiano político, o Movimento replica com as crianças, sempre há divisão de tarefas para todos e todas.

A organicidade também tem relação com as intervenções e místicas programadas na ciranda e momentos de brincadeira que garantem a vida da ciranda. “As atividades propostas devem ser explicadas, discutidas, refletidas e avaliadas junto com as crianças” (MAB, 2017, p. 37). A programação da ciranda deve estar alinhada com os temas dos encontros e com a realidade da vida das crianças atingidas por barragens. Como nos conta, por exemplo, Andreoli no artigo de Ana Aparecida Alberti (2015):

Começamos a trabalhar com elas a partir da luz, como imaginam de onde vem a iluminação de suas casas e vamos desenrolando até chegar à questão da construção das barragens, de serem atingidas com suas famílias, tentando fazer com que entendam também o porquê o pai e a mãe têm de sair muito de casa para irem à luta, para a organização (p. 37).

A mística é um princípio do movimento e serve para estimular a luta, para além da dimensão racional, “significa o elo entre o sentir, o pensar e o fazer agir, impulsionando as pessoas para a mudança da sociedade” (Ana Aparecida Alberti, 2017, p. 37). É na mística que se alimenta a esperança na construção de uma sociedade com justiça social, dos princípios do amor pelo povo, humildade, honestidade, solidariedade. Sendo a mística parte fundamental das cirandas, esta deve ser construída também por educadores e crianças conjuntamente. A mística é um elemento utilizado também no cotidiano do Movimento com os adultos, ela pode ser um poema lido antes de começar uma reunião, uma música para finalizar um encontro, ou intervenções mais elaboradas, dependendo do que se quer abordar e sensibilizar com a referida mística. Como um princípio do Movimento a mística está sempre presente e é tarefa de todos os militantes pensar em como desenvolvê-la nos diferentes espaços.

O momento de acolhida e apresentação das crianças é parte fundamental da ciranda, uma vez que todas as crianças precisam se sentir seguras e acolhidas neste ambiente, ademais, as apresentações podem ser feitas várias vezes e também de forma lúdica, citando o nome e alguma outra informação sobre si mesmo, por exemplo, comida preferida, o que mais gosta de fazer, ou algo do gênero.

A avaliação aqui colocada é fundamental para qualquer processo formativo popular. Paulo Freire levantou a importância de uma avaliação constante do trabalho com educação popular em “Ação Cultural para a Liberdade” e outros escritos, que leve em consideração educadores e educandos em avaliação conjunta:

(...) a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (...) Neste sentido, em lugar de um instrumento de fiscalização, a avaliação é problematização da própria ação (Freire, 2011, p. 36).

Assim, na Ciranda ela deve ser feita constantemente, dentro da programação. A avaliação tem duas formas, uma é esta mais constante a fim de avaliar o processo todo em conjunto com as crianças atingidas e, a outra, é uma avaliação com coordenadoras(es) e educadoras(es), sobre a ciranda em si e tem o objetivo de compreender o que foi positivo e negativo para que sejam aprimoradas tais questões nas próximas cirandas a serem desenvolvidas.

### 3.2 ATINGIDINHOS E ATINGIDINHAS POR BARRAGENS: TRADUZINDO A VIOLAÇÃO DE DIREITOS

A Ciranda Infantil é uma tarefa executada por diversos educadores(as) infantis populares e “não se trata apenas de um espaço preenchido por conteúdos, é também um espaço gostoso, lúdico, alegre, descontraído...” (MAB, 2017, p. 31). Sendo assim, antes de adentrar especificamente nas análises de atividades em si, faz-se necessário apresentar a metodologia utilizada pelo Movimento para a preparação das Cirandas, desde o seu planejamento até a execução, finalização e avaliação.

Nesse sentido consideramos que a ciranda infantil é um dos espaços educativos da infância popular dos atingidos e atingidas por barragens e tem como finalidade reconhecer e valorizar os(as) militantes do MAB nas suas tarefas, sejam eles(as) crianças ou adultos, viabilizando que todos(as) possam assumir os afazeres políticos e organizativos das populações atingidas. Em toda atividade (reunião, encontro, ato, marcha, seminário, entre outras) as crianças sempre estão presentes junto aos seus familiares (MAB, 2020, p. 65).

Enquanto espaço educativo da infância popular, a Ciranda pensada para inserir de forma lúdica e natural os pequenos atingidos e atingidas na atividade que está sendo desenvolvida pelos adultos. Visualizar toda a família desempenhando diferentes tarefas ao longo dos processos organizativos do Movimento é pedagógico num sentido mais amplo, de compreensão do fazer parte daquele coletivo politicamente constituído e da luta em si que toda a família está travando juntas.

A Ciranda Infantil se configura como espaço educativo para crianças atingidas por barragem de 0 a 12 anos e tem quatro dimensões como seus pilares. São elas: 1. a dimensão da criança protagonista, ou seja, a concepção de que a criança não é uma “folha em branco” a ser preenchida, um ser passivo e recebedor de informações para que em algum momento coloque suas opiniões e desejos, “compreendemos que as crianças também são capazes, a partir de suas vivências, experiências e aprendizados, de dizer e pronunciar ideias, argumentar, sugerir, compreender, criticar e fazer o mundo à sua maneira” (MAB, 2017, p. 32). A ciranda então

incorpora uma educação infantil que admite a criança enquanto sujeito autônomo e protagonista da sua vida e de suas vivências. É nesse contexto que promover e fomentar a fala e a participação efetiva das crianças são ações prioritárias e tratadas como essenciais pelo Movimento.

A segunda dimensão fundamental é da criança atingida por barragem, que é um recorte específico de vulnerabilidade, então a ciranda precisa ser um espaço que pense a partir dessas vivências de perda de direitos por conta das barragens e do modelo energético vigente no qual estas crianças estão inseridas. Além disso, a realidade vivida por elas é de um conjunto de violações decorrente da construção das barragens, a ciranda deve fazer referência a essa realidade. E complementarmente a este, a terceira dimensão da criança que se organiza e busca seus direitos. Porque ainda que estejam inseridas na realidade de violação de direitos, estão igualmente inseridas no contexto de resistência a essas violações, num contexto coletivo de organização popular contra essas violências sofridas e mais, que têm conseguido coletivamente algumas vitórias no que concerne o acesso à alguns direitos. A organização em torno da busca por direitos vivenciada pelas famílias atingidas por barragem acaba por adquirir um teor pedagógico.

Dessa forma, todos os envolvidos que se dispõem - adultos e crianças que estão nesse contexto - no seu espaço - Ciranda Infantil - tem construído sua identidade como atingida por barragem, em que ela aprende que também é sujeito, é escutada, propõe, demanda, realiza tarefas, se organiza, vivencia a organicidade, é parte de um coletivo e constrói novos valores (MAB, 2017, p. 34).

Há uma potência no sentimento de pertencimento quando se vivencia o contexto de movimento social e, no caso do Movimento dos Atingidos por Barragem, essa vivência também abarca as famílias das crianças, então é um espaço muito importante de se reconhecer como parte da sociedade, e ainda, como parte fundamental daquele movimento e dos desdobramentos e lutas que ali estão sendo construídas e organizadas.

Por último, a dimensão do brincar, que está intrínseca ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, e as brincadeiras são simbologias que auxiliam a criança a compreender e vivenciar o mundo da sua perspectiva. A imaginação potencializa a criatividade e a socialização, promove a construção de relações entre as próprias crianças e também com educadores, “cria vínculos com outros (as) e desenvolve e fortalece a solidariedade e o respeito às diferenças” (MAB, 2017, p. 34). É nesse espaço da ciranda onde as crianças vão começar a partilhar e construir coletivamente a sua visão de mundo e se reconhecerem como sujeitos e protagonistas de suas próprias histórias, de luta e resistência.

Além disso, é na dimensão do brincar que as crianças se desenvolvem social e

politicamente. Nas brincadeiras também é possível passar valores e entendimentos de mundo. Os sujeitos brincantes conseguem compreender a violência que passaram criticamente, sem naturalizar ou a perceberem como algum tipo de azar, compreende a violação como algo político. Inclusive independente da educação formal, da escola a qual estão inseridos que, muitas vezes coloca a violência e a ocorrência dessa violência como natural, tragédia. Enquanto o MAB entende como crime. Então é através do brincar que a criança lê a sua realidade de outra forma.

### 3.3 O CARÁTER EDUCATIVO DAS CIRANDAS EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

#### 3.3.1 Carta Aberta das crianças atingidas

Como primeira atividade a ser analisada segue transcrito abaixo a carta aberta ao Movimento escrita pelas crianças atingidas por ocasião da Ciranda realizada no âmbito do 7º Encontro Nacional do MAB, que aconteceu entre os dias 1 a 5 de setembro de 2013, no estado de São Paulo. O referido encontro reuniu cerca de 2.500 atingidos de todo o país e na ocasião foi definido que o Movimento daria prioridade na luta contra as construções de grandes barragens, em especial na região da Amazônia, avançaria na construção do Projeto Energético Popular e participaria das lutas gerais do povo, sem deixar de fortalecer a organicidade interna do Movimento.

A escrita da carta que se segue foi uma das atividades realizadas pelos educadores da Ciranda para que, coletivamente, as crianças conseguissem criar um material registrando seu sentimento diante daquele momento importante para a luta que eles fazem parte:

Nós, crianças atingidas por barragens, participando do Encontro Nacional, vindos do norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, deste imenso Brasil, queremos dizer que o encontro também é nosso. Na Ciranda nestes dias fizemos muitas atividades, muitas brincadeiras e muita diversão. Também discutimos os direitos das crianças atingidas por barragens. Nesta carta queremos expressar a importância das crianças e de seus direitos:

1. Educação de qualidade;
2. Na escola tenha merenda e educadores para nos ensinar;
3. Alimentação saudável, sem agrotóxicos, com muita fruta, verdura e de vez em quando uns docinhos;
4. Ter terra para plantar e casa para morar. Que tenha espaço para a gente brincar do mesmo jeito ou melhor que a gente tinha antes da barragem;
5. Precisamos ter parquinhos para a gente se divertir;
6. Nossos rios livres e limpos para podermos nadar e brincar muito.

Então pedimos que vocês que são grandes nos ajudem e nos ensinem como garantir esses direitos e outros mais. E podem contar com as crianças atingidas que estaremos por perto e, claro, lá na Ciranda (MAB, 2017, p. 39).

Ciranda é a energia do movimento!

Importante lembrar que a escrita de uma carta compromisso é uma das ações ao final de Encontros de movimentos sociais, que tem o objetivo de sistematizar demandas daquele movimento, majoritariamente. Escrita pelos adultos participantes daquele Movimento, a ideia também é que a carta seja um documento conciso, capaz de reunir e resumir as discussões presentes naquele encontro e as maiores questões pontuadas e necessárias de serem colocadas como demanda para a sociedade.

Em cada encontro do Movimento, os adultos fazem um documento final que no geral reafirma os compromissos estabelecidos e também lista demandas que são consequência dos debates realizados no referido encontro. Assim, inspirados nessa ação, a Ciranda se propôs a criar, junto às crianças atingidas, um documento similar a esse descrito em forma de carta. A carta traz um pouco sobre como foi esse encontro para os participantes da Ciranda e cita ponto por ponto demandas e desejos dessas crianças.

É possível visualizar na carta as demandas pensadas e externalizadas pelas crianças, mas outras questões devem ser levadas em consideração. Como por exemplo a frase “queremos dizer que o encontro também é nosso” demonstra uma ideia de pertencimento àquela situação, a necessidade de se afirmar como pertencente àquele coletivo que está reunido para pensar situações nas quais as crianças também estão vivenciando. E essa afirmação também pode dizer muito sobre a reprodução ainda dentro dos movimentos de uma cultura adultocêntrica. Ou seja, que compreende a criança como um apêndice dos pais, na maioria das vezes, da mãe, ou desprovida de agência para expressar suas opiniões e entendimentos das vivências que são suas.

As crianças ensinam e aprendem sobre as vivências, relatam, descrevem, desenham e se enxergam como atingidas. Eles refletem a partir das suas perdas, por exemplo, lembrando do momento que poderiam estar com seus pais pescando no rio e que agora não podem mais por causa de um crime”, conta a experiência Tatiana (MAB, 2020, n.p.)

Para além de ouvir e ter contato com a carta dos adultos, a construção de uma carta das próprias crianças traz a visão destas sobre o que ocorreu em sua comunidade e, mais que isso, indica sobre quais medidas poderiam ser tomadas para reparar, de alguma forma, a violência sofrida. A reparação e o processo de participação das crianças evidenciado nesta atividade descrita está diretamente relacionado com uma das diretrizes da educação em direitos humanos, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação (Brasil, 2018, p. 29).

Outra questão citada foram as brincadeiras e a diversão proporcionada pela Ciranda. Sem perder de vista que crianças são sujeitos políticos, a Ciranda se propõe como um espaço seguro e traz a possibilidade de as crianças vivenciarem a dimensão lúdica da infância, que é um direito de toda criança. Mas a situação de violação também tira a possibilidade de ser criança e agir como tal, conforme é citada em um dos textos do coletivo de comunicação do MAB (2020): “infelizmente, muitas das crianças não têm o momento de ser criança em casa devido às consequências das violações sofridas nos territórios” (n.p.). O que evidencia a perda do direito à infância, em princípio, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que também garante o direito de brincar e se divertir.

A imposição da desterritorialização impacta negativamente em várias frentes do que a criança está começando a compreender enquanto comunidade. Uma vez que a remoção forçada impõe que as crianças quebrem vínculos com amigos, professores e parentes. Há ainda a dificuldade de recolocação em outra escola, muitas vezes localizada nas grandes cidades, com realidades completamente distintas daquela vivida na sua comunidade de origem.

As mudanças dos lares, promovidas através de processos de remoção forçada das famílias atingidas, alteram toda a dinâmica de relação com a terra e território, afetando os laços comunitários de proteção da criança. Além disso, a migração forçada atinge o universo de formação da criança. Em muitos casos, as famílias se deslocam para outros estados. Muitas crianças são separadas de seus avós, tios, primos e vizinhos (MAB, 2017, p. 17).

Além desta questão, em muitas situações a nova escola está muito distante e as crianças precisam percorrer longos caminhos de transporte para chegar. Ou ainda, quando a nova escola está situada em zona urbana e essa diferença faz com que as crianças sejam alvo de preconceito e discriminação por serem atingidas.

Na carta estão presentes desde a reivindicação de direitos que foram violados pelas barragens, como também a menção a brincadeiras, e a diversão colocadas como ponto central na vivência da infância. A Ciranda não nega, pelo contrário, concebe e fortalece a ideia de que a brincadeira é parte intrínseca e fundamental do desenvolvimento e comunicação das crianças. Sem perder a centralidade o plano político e pedagógico também preconizado pelas Cirandas. E, de acordo com o Relatório do Conselho as crianças são um dos grupos mais atingidos no que tange à violação de direitos, como: direito à participação, direito de ser reconhecida como atingida, à saúde, à educação, aos laços sociais e comunitários, entre outros.

As crianças são vítimas triplamente atingidas: primeiro por não serem reconhecidas, tendo que provar sua existência naquele espaço; segundo por não serem contabilizadas nas estatísticas das empresas como atingidos e, terceiro, não são consideradas suas características e necessidades específicas, como um ambiente

seguro, saudável e que lhe garanta o direito de ser criança e de brincar (MAB, 2017, p. 14).

### 3.3.2 Vídeos da série “Glossário das crianças atingidas”

O MAB utilizou como estratégia na pandemia, a construção de vídeos com as crianças atingidas. Utilizar a ferramenta dos vídeos no contexto de pandemia foi uma forma de seguir mobilizando as crianças desde seus territórios para outros contextos. Inclusive além da importância de gerar um debate sobre conceitos e como eles são trabalhados na cabeça das crianças atingidas, os vídeos também são ferramentas de divulgação do Movimento para fora. E, ainda, a produção audiovisual faz com que as crianças se vejam nos canais de divulgação do MAB, se sintam ouvidas acima de tudo e também responsáveis por aquilo que é mostrado ao mundo de toda a mobilização que ela é parte fundamental.

Ademais, o movimento trabalha com o conceito de comunicação popular, uma comunicação participativa, democrática e educativa, que, de acordo com Ana Aparecida Alberti (2015):

Possui conteúdo crítico emancipador e reivindicativo e tem o “povo”, como protagonista principal [...] trata-se de um instrumento político das classes subalternas no sentido de externar sua concepção de mundo (p. 36).

Os vídeos aqui analisados são dois de uma série de vídeos construídos com as crianças atingidas no âmbito de uma atividade em várias Cirandas em estados diferentes do Brasil, mas nem todos eles têm na descrição a região onde foi filmado. Na descrição de todos os vídeos aparece a legenda a seguir, que explica um pouco qual foi a atividade que deu origem a eles:

Este vídeo compõe a série Vídeo Glossário das crianças atingidas, que parte de uma reflexão construída na Ciranda do MAB sobre a realidade destas a partir da violação de direitos que as barragens imprimem em seu cotidiano. Educadores e crianças conversam sobre o que é água, rio, barragem, sobre a condição de ser atingido, sobre o MAB e sobre a luta, de forma lúdica, comprovando que brincar é coisa séria (MAB Brasil, 2020, n.p.).

O primeiro deles está intitulado “O que é Atingido”, o segundo “O que é a Ciranda”. Alguns dos vídeos desta série foram construídos em 2020, no início da pandemia de COVID-19, que durou três anos, quando os encontros começaram a acontecer menos presencialmente e diversas atividades passaram a ser conduzidas também de forma remota. Porém, o vídeo sobre “O que é ser atingido” foi produzido em 2016, na cidade de Mariana (MG), durante as atividades da Ciranda, no Encontro de 1 ano de “Lama e Luta”. O encontro citado levou esse

nome pois ocorreu um ano depois do rompimento da barragem pertencente à empresa Samarco, ocorrido na cidade de Mariana (MG) em novembro de 2015. Na ocasião, aproximadamente 40 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério encobriram comunidades inteiras, contaminando o rio Doce e deixando 19 pessoas mortas.

**Quadro 2** – Vídeo “O que é ser atingido”

Criança	O que é ser atingido?
1	“São as pessoas que foram atingidas pelas barragens”
2	“A barragem estoura”
3	Educadora: Você gostou de ser atingida? Criança: Não Educadora: Você bebe água do Rio? Criança: Não Criança: Você nada no Rio? Criança: não Educadora: Você nadava antes? Criança: Sim Você achou que sua vida melhorou ou piorou? Criança: Piorou
4	“A lama entra na casa dos outros”

Fonte: quadro construído pela autora

Ao serem perguntadas sobre o que é ser atingido/a, as crianças responderam de formas diversas, demonstrando que elas têm diferentes visões do que é ser uma pessoa atingida por barragem. A primeira criança responde “quando você mora num lugar e luta para não ter barragem nele”. O que vai se diferenciar das outras respostas, como veremos mais adiante. Tendo em vista que a atuação do MAB engloba locais onde não há ainda barragem, mas sim um processo de pressão popular contra as empresas locais para construção das barragens. Provavelmente esta primeira criança está inserida nesse contexto, como é o caso de Cachoeira de Macacu no interior do estado do Rio de Janeiro, por exemplo.

A ciranda também é responsável pelo intercâmbio de informações e experiências entre os estados quando se trata de encontros nacionais, fazendo com que as crianças entrem em contato com diversas atuações do movimento pelo Brasil e também violações diferentes a que os atingidos estão expostos. Assim como trocam sobre as estratégias de resistência em cada território, entre outras questões. Outras três crianças conceituam: “é quando a pessoa mora no lugar onde a lama derrubou tudo”, “quando a casa caiu na barragem” e “quando a barragem

estoura e atinge as pessoas”. Essas frases fazem referência a situação em que a barragem já se rompeu e a lama tomou conta de cidades inteiras, como ocorrido em Mariana, cidade de Minas Gerais. E uma delas inclusive cita a cidade de Mariana, e diz “é quando é atingido por uma barragem, e algumas pessoas morreram aqui em Mariana”.

Quer dizer, as crianças compreendem que há graus de atingidos e que as barragens podem causar morte, violências e tristeza. Em uma das respostas ainda neste vídeo uma criança só diz “eu acho que é triste” e outro “atingido pela Samarco”, ambos compreendem que o conceito de atingido perpassa por questões tristes e de injustiça, ainda que na visão de duas crianças, é possível perceber que conseguir identificar tristeza independe do entendimento e amadurecimento em relação à idade. Concomitantemente para uma das crianças o que é dito quando perguntada o que seria ser atingido ela cita a empresa que está envolvida no crime que gerou o rompimento da barragem localizada em Mariana (Samarco). Ainda que a atividade tenha acontecido no âmbito de um encontro em MG, é possível que crianças de outros estados e outras realidades estivessem presentes, ainda que não possamos ter certeza sobre essa informação, mas o vídeo e as respostas parecem apontar para essa direção.

Assim, o exercício de pronunciar suas condições de vida, sua identidade de atingido, categoria que os coletiviza e une a partir de uma violação, que causa tristeza, mas também potencializa a participação popular desde crianças, faz com que essa seja uma atividade que está nitidamente em consonância com as colocações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), quando este informa:

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal (em direitos humanos) quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea (Brasil, 2013, p. 35).

Os vídeos trazem a perspectiva do olhar das crianças sobre as problemáticas desenvolvidas pelos adultos e que são geralmente já debatidas nesse contexto adultocêntrico, sem a participação das crianças. Ainda que o recorte seja realizado por outros adultos no âmbito das educadoras e educadores que estão responsáveis pela tarefa da ciranda do Movimento, não deixa de evidenciar a percepção e o entendimento que esses assuntos chegam e se desenvolvem no âmbito da vivência da infância dos “atintinginhos e atingidinhas”, como são chamadas as crianças no interior do movimento.

Ao falar do 7º Encontro Nacional do MAB em entrevista para o artigo de Alberti, intitulado “Ciranda do MAB: o imaginário infantil nos movimentos sociais” a autora afirma que participaram em torno de 120 crianças da Ciranda. Na ocasião, de acordo com ela, foi

necessário abordar com as crianças temas profundos que eram parte do mote daquele encontro: “Água e energia com soberania, distribuição de riqueza e controle popular”.

Como já mencionado no capítulo anterior, os temas dos encontros são bastante importantes de serem debatidos no contexto da Ciranda. Tendo em vista que a Ciranda não é só um local em que as crianças ficam sendo cuidadas fora do encontro, pelo contrário, a Ciranda é uma forma de incluir as crianças no debate e na luta contra as mineradoras e pela soberania energética, que está sendo travada no âmbito adulto daquele encontro. Nesse sentido, elas são incentivadas a serem sujeitos políticos ativos e sujeitos da sua própria história contra violências que nasceram naturais, não são castigo divino. É de suma importância que as crianças compreendam que tais violações são direcionadas para um grupo específico de pessoas, em um território específico, e um perfil, como já dito, composto por pessoas negras, pobres e moradores de áreas rurais ou em vulnerabilidade.

Trabalhar com as crianças temas complexos como o projeto energético do Brasil; a luta contra a privatização da água, da energia, do petróleo; pela diminuição do preço da luz e do gás; os direitos dos atingidos e dos trabalhadores do setor elétrico e petrolífero, debatidos pelos participantes do encontro nacional, exigiu dos organizadores um programa pedagógico específico (Alberti, 2015, p. 33).

No segundo vídeo a ser analisado do Glossário o tema é “o que são as cirandas”.

### Quadro 3 – Vídeo “O que é Ciranda”

Criança	O que é a Ciranda?
1	“Ciranda é quando a gente vem pro MAB e brinca muito”
2	“são as crianças que aprendem mais sobre as barragens?”
3	Ciranda são as crianças que ficam juntas com os integrantes do MAB que são os educadores”
4	“Ciranda é uma coisa que brinca, igual aqueles meninos estão brincando.

Fonte: Construído pela autora

A primeira criança fala que “ciranda é quando a gente vem pro MAB e brinca muito”, seguida da interrogação de uma delas “seria a criança que aprende mais sobre as barragens?” demonstrando o caráter lúdico, que não está nunca desvinculado da dimensão do brincar, mas também o caráter formativo deste espaço, conforme já citado anteriormente. Uma outra criança explica que “ciranda é um conjunto de crianças, que ficam juntas e os integrantes do MAB são os educadores” e a última diz “ciranda é uma coisa que brinca, igual aqueles meninos estão brincando (enquanto aponta para um local que não está na filmagem do vídeo).

Importante trazer à reflexão um texto de Regiane Sbroion de Carvalho; Wisner Tahan Filho e Ana Paula Soares da Silva: “A ciranda infantil na visão de crianças de um assentamento

rural vinculado ao MST”.

O trabalho teve como objetivo ouvir as próprias crianças sobre o espaço da Ciranda, buscando compreender as significações por elas construídas sobre as atividades e relações nesse espaço (Carvalho *et al.*, 2018, p. 4).

Como já citado, as cirandas, enquanto instrumento político pedagógico, foram concebidas inicialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e este artigo em específico traz, assim como o vídeo, o entendimento das crianças sobre esse espaço e alguns elementos que seguem também como características da ciranda no Movimento dos Atingidos por Barragem. Uma delas é a concepção de educação dos movimentos, contrários à concepção capitalista de educação bancária, MST e MAB comungam do entendimento de uma educação freireana, que visa a autonomia e a participação social.

Arenhart (2004) destaca algumas características da Ciranda do MST, que a colocam como um espaço que se contrapõe à formação da criança na sociedade capitalista. São elas: a participação infantil; a valorização do coletivo; o cuidado mútuo; a construção de valores e símbolos que levam ao sentimento de pertença social; a solidariedade; o cultivo da memória social; o respeito à natureza; a valorização do ser humano como sujeito histórico (Carvalho *et al.*, 2018, p. 839).

As características da Ciranda do MST descritas na citação acima, são comuns às cirandas do MAB. A valorização do ser humano como sujeito histórico é uma premissa dos movimentos sociais do Campo Popular e no que se refere aos princípios da educação não formal em direitos humanos. A Ciranda se propõe como esse espaço, de valorizar as crianças como sujeitos históricos, sujeitos transformadores da realidade social. E aqui não estamos entendendo a criança como transformadora da realidade num futuro distante, quando não mais forem crianças, mas sim com toda a potencialidade e compreensão próprias desse momento da vida, compreendendo que elas são capazes de incidir e construir novos caminhos exatamente porque estão experienciando as situações de formas diferentes por estarem em desenvolvimento. Conforme Gisele Rocha afirma:

Acreditamos que nossos meninos e meninas atuam na política e conscientemente no presente [...] não só o amanhã, mas reafirmam o seu compromisso com a transformação social desde o hoje (Rocha, 2008, p. 40).

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, alinhado à essa perspectiva descrita temos o item dos princípios da educação não formal em direitos humanos, que diz que este é: “instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para transformação da sociedade” (Brasil, 2013, p. 36).

Percebemos que as falas do vídeo glossário que entendem a ciranda como um local em

que estão as crianças que vão aprender mais sobre as barragens diz sobre o caráter formativo que as crianças também compreendem naquele espaço, e que é permeado por brincadeiras e contextos lúdicos. O que também se verifica no artigo de Regiane Carvalho, Wisner Filho e Ana Paula da Silva (2018), na fala de Sabrina, uma das “sem terrinha”, maneira como são chamadas as crianças dentro do MST. Perguntada sobre o que é a Ciranda para ela, disse: “é onde brinco e aprendo também”. O caráter pedagógico da Ciranda atribuído por Sabrina a esse espaço fica evidente. É importante salientar que o artigo em questão está circunscrito à realidade de crianças “sem terrinha” no contexto de assentamento rural do MST, com as particularidades que essa situação impõe, e, no caso do MAB, estamos utilizando cirandas em contexto de encontros nacionais ou reuniões mais pontuais, majoritariamente.

As duas últimas atividades a serem analisadas foram escolhidas entre outras atividades que constam na Cartilha de Atividades Político-pedagógico da Ciranda Infantil, construída pelo MAB em parceria com o Ministério de Direitos Humanos em agosto de 2017.

**Figura 4** - Foto da capa da Cartilha produzida pelo MAB de 2017



Fonte: Acervo da autora

Elas estão divididas em Atividades Pedagógicas, onde foram descritos quatro exemplos de atividades desenvolvidas e uma delas será analisada mais à frente. Outra seção é de Momentos Brincantes e Oficinas, onde estão as músicas e brincadeiras cantadas com diversas músicas que trazem a cultura popular e são geralmente cantadas em roda, terminando esse

tópico com três músicas sobre a própria ciranda do MAB, uma delas é a “mas é bonita a ciranda do MAB” escrita por Jadir Bonacina:

Mas é bonita, mas é bonita a ciranda do MAB (4x)  
 Aqui tem brincadeira, aqui tem diversão  
 Viva os atingidinhos que tem amor no coração (2x)  
 Mamãe está lutando, papai está também  
 Todos nós lutamos juntos para ter direito também  
 (MAB, 2017, p. 33)

Os tópicos seguintes da Cartilha são “Construção de brinquedos com materiais reutilizáveis”, como por exemplo, máscaras feitas de jornal, fantoches entre outros, todos com fotos e ensinando o passo-a-passo. A seguir também são trazidas na cartilha “Contação de histórias e estórias”, com exemplos de histórias baseadas em fatos reais que tragam reflexões para os participantes e estórias inventadas que incentivam a criatividade. Inclusive as histórias aqui elencadas indicam por quem são contadas e ilustradas, entre educadoras e crianças das cirandas. Ao final, há uma sessão de jogos para serem feitos na própria cartilha, entre cruzadinha, caça palavras e jogo de tabuleiro. A última atividade analisada neste trabalho será um deles, o jogo de tabuleiro chamado “jogo dos direitos dos atingidos por barragens”.

### **3.3.3 Confecção do Mapa da comunidade ou da região atingida por barragem**

Esta atividade da cartilha tem como tema a violação dos direitos das crianças e jovens com a construção das barragens. A atividade descreve três objetivos: “demonstrar as mudanças que ocorrem na comunidade com a construção das barragens; refletir sobre os impactos dela no meio ambiente e identificar as violações que acontecem na vida das crianças e adolescentes atingidas” (MAB, 2017, p. 20).

Para além da listagem dos materiais necessários para a construção do mapa em si, o texto traz uma metodologia que deve ser trabalhada com as crianças a partir de perguntas que iniciam os debates, como: se alguém conhece o que é uma barragem, se há barragens pela sua região e, caso não haja crianças em locais já com barragens, perguntar como elas imaginam que seria se construíssem uma barragem no seu local de moradia, como ficaria a natureza, rios, os animais e o que elas acham que a família poderia perder.

Também é importante nessa atividade, segundo a referente Cartilha, refletir sobre as relações sociais, sobre as instituições existentes no local, como escola, posto de saúde, igrejas e etc. Assim como fazê-las ter contato com relatos de crianças já atingidas e como foi essa vivência, descritos na própria cartilha. Na confecção do mapa as crianças vão identificar dois rios, o antes e o depois das barragens se romperem, como forma de comparar o que aconteceu

e os danos sofridos em consequência da lama, inclusive preferencialmente utilizando materiais orgânicos, próprios da natureza para dar vida ao Mapa.

Ao final da construção do mapa é importante retomar as perguntas iniciais e analisar junto às crianças a diferença de um mapa para o outro. Visualizar as consequências pode se tornar mais fácil de forma a construir uma memória visual do antes e depois, assim como de compreender a riqueza do que existia anteriormente a violação em si. Ou seja, a atividade é uma das formas de trabalhar com as crianças as prováveis perdas de direitos associadas à construção de barragens e também das consequências do possível rompimento das barragens que já estão construídas.

Uma questão já citada e bastante delicada para crianças e adolescentes é o próprio movimento de desterritorialização é uma questão muito forte para os atingidos por barragens, e ainda mais para as crianças e adolescentes, que estão construindo sua rede de segurança e afetos com a comunidade e familiares. Muitas vezes o novo local de moradia é bem distante e, para além da dicotomia entre rural e urbano, há ainda o impacto referente às mudanças em todos os âmbitos da vida. O direito à convivência familiar e comunitária é garantido do Estatuto da Criança e do Adolescente, desde 1990 em seu art. 19:

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990, n.p.).

Importante acrescentar que a convivência familiar de seu núcleo, ou seja, que mora junto com a criança pode ser mantido, tendo em vista que o núcleo familiar se muda para uma nova região. Mas essa mudança não abarca família extensa, amigos, vizinhos e demais relações que a criança cria no território e são tão importantes para sua socialização quanto conviver com seus pais. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária compreende que a infância é diretamente influenciada pelo contexto social ao qual às crianças estão inseridas:

[...] a partir da sua entrada na educação infantil ou no ensino fundamental, a criança expande seu núcleo de relacionamentos para além da família. Durante a infância e a adolescência o desenvolvimento é continuamente influenciado pelo contexto no qual a criança e o adolescente estão inseridos. A partir da relação com colegas, professores, vizinhos e outras famílias, bem como da utilização das ruas, quadras, praças, escolas, igrejas, postos de saúde e outros, crianças e adolescentes interagem e formam seus próprios grupos de relacionamento. Na relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, eles se deparam com o coletivo – papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração – expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento (Brasil, 2006, p. 32).

A cartilha traz fotos (em sua maioria dos arquivos do movimento), com exemplos dessa atividade em diversos estados em que ela já foi realizada, como Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais. É interessante ver a participação ativa dos atingidinhos e atinginhas nas imagens e como os mapas se apredentam de formas bastante diferentes, demonstrando a riqueza de diversidade entre os estados, mas também dos territórios onde o MAB está inserido e atuando.

**Figura 5** - Foto da cartilha do MAB: atividade de construção do Mapa



Fonte: Acervo da autora

### 3.3.4 Jogo de tabuleiro dos direitos dos atingidos por barragens

A última atividade a ser analisada é um jogo de tabuleiro dos atingidos por barragens, onde cada casa tem uma ação a ser feita, que vai do número 1 ao 6. “Este jogo visa proporcionar às crianças a trajetória de luta dos atingidos por barragens no Brasil” (MAB 2017, p. 55). Para irem passando de uma casa para outra elas precisam achar bandeirinhas correspondentes e gritar

palavras de ordem como: “somos todos atingidos e atingidas”, “indenização justa”, “mulheres, água e energia não são mercadoria”, entre outras. A própria metodologia do movimento em torno de suas bandeiras de luta fica mais evidente ao passo que vão passando as casas do jogo.

**Figura 6** - Foto da cartilha do MAB - Jogo dos direitos dos atingidos por barragem



Fonte: Acervo da autora

As palavras de ordem são marcas dos movimentos sociais e trazem a dimensão coletiva de gritar junto, como se fosse um chamado àquele desejo que pulsa forte nos corações de cada militante. A união em torno do grito de uma palavra de ordem materializa a força de se saber enquanto grupo, de compreender que não se está sozinho. Portanto, o jogo aqui analisado acaba por fortalecer nas crianças do movimento esse sentimento de pertencimento e principalmente o entendimento de reconhecimento enquanto parte desta coletividade e portanto, desta luta que não é realizada sozinho. Inclusive é um jogo que não há ganhadores no final, não competitivo e sim colaborativo.

Um elemento importante que pode ser trabalhado a partir da metodologia do jogo acima descrito é a questão da memória do Movimento. O direito à memória das lutas é um dos aspectos muito importantes para os movimentos sociais como um todo, principalmente para os novos militantes que chegam e precisam se apropriar e ter conhecimento da trajetória do movimento. Além disso, o direito a memória é um aspecto importante das ações da educação em direitos humanos, a compreensão da memória coletiva de graves violações como uma possibilidade de prevenir que aconteçam novamente.

A atividade em tela é um exemplo de possibilidade para trabalhar não só a perda de direitos mas a luta dos atingidos por barragens de modo a auxiliar na construção de um caminho de conquista de direitos no imaginário das crianças atingidas. Os direitos narrados na atividade, como direito à moradia, saúde, cultura, indenização justa, estão em sua maioria citados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como por exemplo no artigo 25:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4)

Quer dizer, podemos perceber um potencial de trabalhar com as crianças atingidas não só as violações oriundas da condição de vulnerabilidade em que elas estão inseridas enquanto atingidas por barragens, mas também as potencialidades da atuação coletiva dos movimentos sociais e suas possibilidades enquanto sujeitos de transformação na mesma medida em que os adultos o são.

Desde o início do presente trabalho temos falado sobre o objetivo da Ciranda de ser um espaço formativo e lúdico para propiciar que mães e pais possam participar do Movimento, mas a Ciranda vai muito além desta função, ainda que não neguemos que elas são fundamentais sim para garantir a participação política principalmente das mulheres atingidas por barragem. Conforme dito por Ana Aparecida Alberti, a formação das crianças atingidas por barragem é também, um investimento do movimento de que a luta continuará nas próximas gerações.

Seu objetivo maior [das cirandas] vem de encontro à preocupação do movimento em formar novas lideranças que deem continuidade à luta pelos direitos dos atingidos e dos trabalhadores dos setores energético e petroleiro. Bem como na construção de um projeto energético popular, em que a energia seja uma produção social histórica dos trabalhadores e não mercadoria para gerar lucro de empresas nacionais e internacionais (Alberti, 2015, p. 40).

Nesta atividade analisada, em específico, podemos identificar a presença de pelo menos um dos princípios elencados pelo PNEDH, que é a “promoção do conhecimento sobre direitos humanos” (Brasil, 2013, p. 36). É possível compreender que o jogo em questão mobiliza conceitos de direitos humanos do início ao fim, dando assim informações para os participantes sobre o acesso aos seus próprios direitos. Além disso, também proporciona o entendimento de que estes direitos precisam ser conquistados e fortalecidos, posto que há social e politicamente uma possibilidade de que a depender do contexto eles não sejam garantidos e/ou efetivados para uma parcela de pessoas mais vulnerabilizadas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento deste ciclo de escrita está sendo muito importante, tendo em vista que cursei o mestrado em muitos contextos que se misturaram: uma gravidez, uma pandemia, mudança para outro estado e uma separação. É inegável que a gravidez implica numa maior inserção das crianças no meu pensar, permeando outros tantos campos que não só o acadêmico. E mais ainda a compreensão de que não só os movimentos sociais precisam desse espaço da ciranda, mas também um espaço para um olhar sobre o cuidado com as crianças, que precisa ser efetivamente coletivo e compartilhado.

E as Universidades precisam também estar atentas a essa problemática, apesar de a realidade ser bem difícil no que tange a ausência de creches universitárias, o que implica diretamente numa dificuldade para que mulheres universitárias permaneçam no curso e se formem ou pesquisem, principalmente pelo entendimento social de que o cuidado está associado sempre às mulheres.

Assim, este trabalho se mostra de suma importância, pensando não só os movimentos sociais e suas estratégias de transformação do mundo mas toda a sociedade. E os movimentos são protagonistas e vanguarda nesse tipo de dispositivo que se revela fundamental para pensar o cuidado com as crianças que conseqüentemente funciona como cuidado de quem cuida, que são de fato as mulheres na nossa sociedade.

Pudemos perceber na análise das atividades como que a escuta das crianças é de suma importância para percepção de como estão chegando à elas esses dispositivos que criamos a partir de um olhar na maioria das vezes adultocêntrico. É fundamental a compreensão de que elas podem ser protagonistas das suas vidas e tem ciência e compreensão das coisas que acontecem ao redor delas. A violência conseqüente dessa política energética voltada para o lucro acima da vida, interfere na vida de milhares de pessoas e também na vida das crianças, no presente e no seu futuro.

No que tange ao futuro, é legítimo que reconheçamos as cirandas como essa ferramenta de continuidade da luta por uma soberania energética, distribuição de riqueza e controle popular. Vimos relatos de crianças que fizeram parte da ciranda e posteriormente se incorporaram a tarefa pedagógica do Movimento ao se tornarem adultas. Essa perspectiva de manutenção da memória e da luta do Movimento é uma das faces mais importantes da tarefa de priorizar as cirandas infantis e as relações das crianças com o MAB. É parte fundamental do trabalho com as crianças que elas se entendam como militantes no hoje e também, que se

enraizem nessa luta e nessa militância para dar continuidade à mesma, também na fase jovem e posteriormente adulta.

Mas é preciso reafirmar a condição de militantes ainda que enquanto crianças, as práticas pedagógicas propiciam um olhar diferenciado para o mundo, e que estas crianças levarão consigo para onde forem, por onde viverem e construirão suas conexões seja de estudo, trabalho, militância, vida.

Foi possível observar que não há dúvidas na constatação de que as atividades desempenhadas no âmbito das cirandas infantis são consideradas práticas pedagógicas de educação em e para os direitos humanos. Ainda que o próprio Movimento não as nomeie estritamente desta forma ou dentro deste conceito. Diversos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão sendo trabalhados com as crianças no espaço das cirandas, para além disso, a dimensão dos direitos enquanto uma conquista social está evidenciada a cada construção aqui analisada.

Portanto, as cirandas infantis se constituem em uma ferramenta de promoção da cultura de respeito aos direitos humanos como também de compreensão destes direitos enquanto passíveis de serem disputados, mas não sem luta em torno do acesso a eles e à sua efetivação no que depender dos atingidos por barragem.

Para além, toda a discussão trazida pelo presente estudo, toda ela é uma disputa e processo histórico vivo, que ocorre enquanto estas linhas estavam sendo escritas e seguem ocorrendo. O que não se pode perder de vista é que a Ciranda Infantil vai além da educação popular, é processo sensível e potente que reorganiza a estrutura da sociedade e vai além da institucionalidade dos conceitos aqui colocados. A prática pedagógica da Ciranda traz o passado histórico como memória, entende as crianças como sujeitos no presente e constrói o futuro das lutas sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo; GENRO, Tarso. **Os direitos da transição e a democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

ALBERTI, Ana Aparecida Frabetti Valim. Ciranda do MAB: O imaginário infantil nos movimentos sociais. **Revista Alterjor**, v. 2, n. 12, p. 30-43, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/aj12-a02>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **EccoS**, v. II, n. I, p. 141-156, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/1538/1269/7274>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ANA. **Classificação de Barragens: Melhores Práticas Nacionais e Internacionais**. Brasília: ANA; 2013.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BASOMBRI, Carlos. **Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina**. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: De que se trata? **Respeitar é preciso**, São Paulo, 07 nov. 2016. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: De ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faculdade de Educação, UFRGS), Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010. Estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens destinadas à acumulação de água para quaisquer usos, à disposição final ou temporária de rejeitos e à acumulação de resíduos industriais, cria o Sistema Nacional de Informações sobre Segurança de Barragens e altera a redação do art. 35 da Lei no 9.433, de 8 de janeiro de 1997, e do art. 4º da Lei no 9.984, de 17 de julho de 2000. **Diário Oficial da União**, 21 set. 2010, p. 1.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Maria Vera. Educação em Direitos Humanos: Desafios Atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; STEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Regiane Sbroion; FILHO, Wisner Tahan; SILVA, Ana Paula Soares da. A ciranda infantil na visão de crianças de um assentamento rural vinculado ao MST. **Psicologia em revista**, v. 24, n. 3, p. 834-354, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p834-854>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERAN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CESE. Liderança do MAB sofre perseguição e ameaça de morte. **CESE**, Salvador, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cese.org.br/lideranca-do-mab-sofre-perseguiacao-e-ameaca-de-morte/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FARIA, Caroline Cunha. **Uma abordagem teórica e didática do conceito de movimentos sociais para professores da Educação Básica: Uma proposta sociológica a partir do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 78. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERMANI, Gino. **Estudios sobre Sociología y Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1966.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 06 mar. 2024.

- GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos sociais. STRECK, D. R.; STEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIPSET, Seymour Martin. **O homem político**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.
- MAB Brasil. Ciranda do MAB – O que é Ciranda? **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wipm2klsoBE>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- MAB BRASIL. Ciranda do MAB – O que é Rio? **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bA2qHZiQEGU>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- MAB. Em Brumadinho (MG), ciranda do MAB permanece como espaço importante da organização. **MAB**, São Paulo, 10 set. 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2020/09/10/em-brumadinho-mg-ciranda-do-mab-permanece-como-espaco-importante-da-organizacao/>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- MAB. **Movimento dos Atingidos por Barragens**, 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- MAB; ANAB. **As crianças atingidas por barragens e a ciranda infantil**. São Paulo: MAB; ANAB, 2017.
- MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101.
- MELO, Dafne. Escracho, um instrumento de luta. **Le Monde Diplomatique**, 04 maio. 2012. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/escracho-um-instrumento-de-luta/>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MST. MST: 20 anos de lutas e conquistas. **MST**, [s.l.], 02 fev. 2004. Disponível em: <https://mst.org.br/2004/02/02/mst-20-anos-de-lutas-e-conquistas/>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; YAMASAKI, Alice Akemi; CARDOSO, Fernanda Serpa; *et al.* Reflexões sobre ensino de ciências com jovens atingidos por barragens na educação do

campo no Rio de Janeiro. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 12, p. 261-274, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3090>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

ROSSETO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1912/1913>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SILVA, Camila Veras Pessoa da. **Lama, Luto e Luta: Os impactos psicossociais e o enfrentamento dos atingidos pelo rompimento da barragem da mineração em Mariana (MG)**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SILVA, Eliane Silva e; SILVA, Mariano Andrade da. Segurança de barragens e os riscos potenciais à saúde pública. **Saúde debate**, v. 44, spe.2, p. 242-261, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/GxCcNJjsWLzNqmN9HbsFgqG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SILVA, Gabriel. Por que todo preso é um preso político? O debate sobre o cárcere no partido dos panteras negras e no movimento negro unificado. **Quilombo Invisível**, 23 maio. 2019. Disponível em: <https://quilomboinvisivel.com/2019/05/23/por-que-todo-presos-e-um-presopolitico-o-debate-sobre-o-carcere-no-partido-dos-panteras-negras-e-no-movimento-negro-unificado/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: ZENAIDE, M. N.; RODINO, A.; TOSI, G.; FERNANDEZ, M. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.