

## **A VALORIZAÇÃO EDUCATIVA DOS SABERES DAS MULHERES MAIAS PARA PEQUENAS ATIVIDADES ECONÔMICAS SUSTENTÁVEIS<sup>1</sup>**

---

Glenda Galeotti (UNIFI/IT) – glenda.galeotti@inifi.it

### **RESUMO:**

Este artigo ilustra uma experiência de Educação de Adultos envolvendo um grupo de mulheres de uma comunidade indígena Maia da Guatemala, e pretende demonstrar como a ação de desenvolvimento local deve ser acompanhada de intervenções de formação que coenvolvem também e sobretudo a faixa mais frágil da população. Uma educação que quer incidir sobre processos de inclusão deve necessariamente partir do que as pessoas são e podem fazer, para prosseguir depois com a definição de itinerários existenciais e profissionais capazes de desenvolver plenamente a capacidade dos participantes. No caso aqui apresentado, a atividade educativa segue uma lógica de inclusão formativa de um grupo de mulheres, orientada para a criação de nós de comunicação, redes cognitivas, emocionais e motivacionais e que, a partir de exploração de seus conhecimentos e habilidades, move-se para a construção de novos conhecimentos úteis para encontrar soluções inovadoras para melhorar as suas condições de vida. As mulheres Maias da Guatemala, de fato, sofrem as formas de exclusão perpetradas por uma das empresas fortemente racistas e sexistas, produto das transformações decorrentes dos processos de globalização, a origem das fraturas nas relações sociais da comunidade, da perda e o desconhecimento dos saberes tradicionais.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos, empreendedorismo feminino, pesquisa ação participativa.

### **THE EDUCATIONAL VALUE OF KNOWLEDGE OF MAYAN WOMEN FOR SMALL AND SUSTAINABLE ECONOMIC ACTIVITIES**

### **ABSTRACT:**

This article illustrates an experience of Adult Education involving a group of women from an indigenous community Maya of Guatemala, and aims to demonstrate how local development action must be accompanied by educational interventions involving also and above all the weakest group of the population. An education that want to focus on the processes of inclusion must necessarily star from what people are and can do, to proceed then with the definition of existential journeys e professionals able to fully develop the capacity of participants. In the case presented here, the educational activity follows a logic of formative inclusion of a group of Mayan women, oriented to the creation of communication node, cognitive, emotional and motivational grids, from exploitation of their knowledge and skills, moves to the constructions of new useful knowledge to find innovative solutions to improve their living conditions. The Mayan women in Guatemala, in fact, suffer forms of exclusion perpetrated by one of the racist and sexist companies, product of the changes arising from globalization processes, the origin of the fractures on the social relations of community, loss and the lack of traditional knowledge.

**Keywords:** Adult Education; female entrepreneurship; participatory action research.

DOI: 10.28998/2175-6600.2015v7n13p01

---

<sup>1</sup> Tradução de Laura Cristina Vieira Pizzi.

## 1. DA INCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO FORMATIVA

Para falar de inclusão formativa é necessário refletir sobre o conceito de inclusão social. Em 1893 Émile Durkheim, interrogando-se sobre a mudança do legado social na passagem da sociedade pré-industrial à industrial, definiu o construto de “solidariedade mecânica” e “solidariedade orgânica”<sup>2</sup>. O mérito pela introdução do conceito de inclusão como nova categoria sociológica é, no entanto, de Thomas Marshall, que já nos anos de 1950 indaga sobre o nexos entre direito e estrutura social da desigualdade<sup>3</sup>. A partir de então inúmeras teorias sociológicas abordarão a inclusão, mas será a teoria de sistemas que dará a contribuição científica com maior credibilidade<sup>4</sup>.

Niklas Luhmann (1988) substituiu a análise da desigualdade social pela da exclusão, imprimindo, assim, uma abordagem completamente nova ao conceito de inclusão<sup>5</sup>. O autor define a exclusão como um processo multifatorial e dinâmico: afrouxamento dos sistemas de integração que envolvem a exclusão de um subsistema (econômico, político, cultural, etc.) produzindo a exclusão de outros subsistemas da vivência democrática. Através do estudo da exclusão e da marginalização, se atinge, assim, a descrição da inclusão, entendida como um processo de criação de rede de relações significativas que favoreçam a participação ativa e orgânica de todos sujeitos nos âmbitos fundamentais da sociedade democrática.

As primeiras tentativas de teorização do paradigma da inclusão em educação ocorreram nos anos 90 do século XX, da parte dos organismos internacionais<sup>6</sup>. No Século XXI, no Fórum Mundial sobre a Educação de Dakar, 164 governos se empenharam em fornecer uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e

---

<sup>2</sup>DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Alcan: Paris, 1893.

<sup>3</sup>MARSHALL, T.H. *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge University Press, 1950.

<sup>4</sup>VON BERTALANFFY, L. *General System Theory*. Braziller, New York, 1968

<sup>5</sup>LUHMANN, N. e SCHORR, K.E., *Reflexion Probleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp Frankfurt am, 1988. Trad. it. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando Editore: Roma, 1988

<sup>6</sup>A UNESCO está entre as organizações mais empenhadas em contextualizar a educação inclusiva a começar pelos documentos da Conferência de Salamanca de 1994, do Fórum Mundial da Educação de Dakar em 2000 e 48ª sessão da Conferência Internacional sobre a Educação da UNESCO de Genebra de 2008. Disponível em < [www.unesco.org](http://www.unesco.org) > Acesso em: 20 abril 2015.

## Debates em Educação

adultos, identificando seis metas a serem alcançadas até 2015<sup>7</sup>. Em um outro documento da UNESCO *Inclusive Education: the way of the future* del 2008<sup>8</sup> se definiu a educação inclusiva como um conceito em contínua evolução, capaz de orientar as políticas e estratégias que lidam com as causas e consequências da discriminação, desigualdade e exclusão no quadro global dos objetivos da *Educação para Todos*. Para a UNESCO, o elemento fundamental da educação inclusiva é a remoção das barreiras que impedem a participação na aprendizagem, o que requer políticas inter setoriais que visam eliminar os fatores, políticos, culturais e sociais e econômicos que produzem a exclusão do sistema de educação e da sociedade em geral, para torná-la mais justa, equitativa e pacífica.

A reflexão pedagógica dos últimos anos evidenciou que é necessário considerar educativa todas as experiências nas quais se verifica uma aprendizagem e não somente as áreas onde há uma intencionalidade (OREFICE, 2009). Mover-se para o centro da aprendizagem significa acreditar que a educação vai além dos processos intencionais, organizados e delimitados, espalhando-se por todos os setores da existência<sup>9</sup>. Tal consideração vale ainda mais ao se falar em aprendizagem transformadora, ou seja, a aquisição e/ou transformação de conhecimentos, habilidades, valores, sempre que essa se cumpra (MEZIRROW, 2003).

As inserções destes elementos de reflexão conduzem à passagem conceitual da educação inclusiva à *inclusão formativa*, o caminho a percorrer para combater as múltiplas formas de marginalização, precariedade, exclusão da *Sociedade do Conhecimento* (ALBERICI, 1995). Em uma ótica sistêmica, de fato, a inclusão formativa

<sup>7</sup>UNESCO, *Education for All*, 2000. Disponível em < <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> > Acesso em: 20 abril 2015

<sup>8</sup>UNESCO, *Inclusive education: the way for the future*, 2008, Disponível em < [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf) Acesso em 20 abril 2015.

<sup>9</sup> Nos referimos à superação da tripartição entre educação formal, não formal e informal e a introdução do conceito de educação permanente como é definida por: Delors J., *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission UNESCO, France 1996; OECD, *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris 1996; Commission of the European Communities, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, 2000; UNESCO/OECD, *Lifelong Learning, Policy Brief*, OCDE June 2004; UNESCO Report of 6th International Conference on Adult Education, *Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning*, 2009. Se observa também a mais recente estratégia europeia para a educação e formação da Europa 2020: European Council, *A strategic framework for European cooperation in education and training*, 2009.

## Debates em Educação

pode e deve sustentar as outras áreas do sistema de vida (político, econômico, cultural, etc.), *como um processo que visa criar nós de comunicação, redes cognitivas, emocionais e motivacionais na construção do conhecimento nos lugares naturais de existência.*

### **2. A INCLUSÃO FORMATIVA PARA SUPERAR A CONDIÇÃO DE INVISIBILIDADE DAS MULHERES MAIAS**

Promover a inclusão formativa das populações à margem como as Maia da Guatemala, significa levar em consideração quais são as principais trajetórias de exclusão que caracterizam a sua condição, para criar espaços educativos nos quais possam desenvolver estratégias e ações de superação de tais dinâmicas de marginalização. Com a adoção de uma abordagem sistêmica da análise de tais situações, além de revelar os âmbitos pelos quais esses grupos sociolinguísticos são excluídos, permite identificar relações horizontais de exclusão relacionadas a:

- Um indivíduo em relação aos outros membros do grupo;
- Alguns membros de um grupo em relação a outros ou ao grupo como um todo;
- O grupo de pertencimento em relação a outros grupos ou ao resto da população.

Esta tipologia de relações pode ser representada ainda verticalmente no nível local (entre habitantes de um mesmo lugar ou dentro do mesmo grupo de pertença), regionais (regiões para outra concentração indígena do que a outra), nacional (a população indígena em relação àquela na Guatemala) e internacional (o povo indígena em relação ao resto da população mundial).

Um exemplo extremamente adequado de tais dinâmicas de exclusão refere-se ao conhecimento indígena sobre a natureza<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Os conhecimentos indígenas são definidos como a bagagem cognoscitiva que a população residente há longo tempo em um território maturaram na relação com a biodiversidade e que contribuem para sua reprodução. Saberes que, como a diversidade de onde se deriva, apoiam a contínua seleção e evolução, constituindo gerações de pensamento e ação criativa, diretamente relacionada a prática da vida cotidiana, ao ser transmitida oralmente para o trabalho de sobrevivência. ( ELLEN, 1996).

## Debates em Educação

Os conhecimentos tradicionais da comunidade do planalto guatemalteco, de certa forma, hoje são inadequados, porque não conseguem mais garantir um padrão qualitativo mínimo de sobrevivência. Isso acontece não tanto pelo conhecimento em si, mas porque as comunidades vivem transformações produzidas seja por elementos endógenos quanto exógenos, como por exemplo, o crescimento da população e da pobreza extrema enfrentada pela população indígena e conseqüentemente aumento da pressão sobre o meio ambiente natural; o usufruto dos recursos naturais da parte dos latifundiários, das multinacionais minerais e de energia. Essas são algumas das causas do esgotamento dos recursos naturais, ao qual se acrescenta a poluição ambiental causada pela introdução de produtos que “veiculam” conhecimentos estranhos a esse sistema de vida<sup>11</sup>.

Os *saberes indígenas* dessa parte da Guatemala – assim como seus portadores – enquanto continuam a ser pertinentes no contexto local, são marginalizados em relação aqueles que movimentam o sistema administrativo e jurídico guatemalteco, aqueles técnico-científicos ocidentais dos operadores do desenvolvimento, aos saberes globais veiculados a partir dos produtos do mercado mundial que atraem as novas gerações, que rejeitam a tradição em nome da modernidade e do sonho de migração para os Estados Unidos.

Ao mesmo tempo, como destacam os documentos de alguns organismos internacionais e a reivindicação dos povos indígenas, é necessário tutelar e preservar esses saberes para a defesa dos povos que os detém, da biodiversidade e do patrimônio natural. No *mainstream* do desenvolvimento sustentável, os conhecimentos e práticas indígenas são considerados relevantes para a conservação e uso sustentável da biodiversidade, a manutenção de uma relação saudável entre o homem e o ambiente e do ecossistema<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Produtos de plástico e detergentes químicos substituíram produtos completamente naturais e biodegradáveis que eram utilizados até poucos anos atrás sem que, no entanto, tenham sido previstos sistemas de descarte dos mesmos e de depuração ambiental. Daí o problema urgente dos resíduos que aflige muitas comunidades indígenas desta região.

<sup>12</sup> Cfr. L'Art. 8 da *Convenção sobre a Diversidade Biológica* (Rio de Janeiro, 1992) reconhece o respeito, a tutela e a manutenção dos saberes, inovações e práticas dos indígenas, comunidades locais e estilos de vida tradicionais para a preservação do habitat natural. A Convenção 169 do ILO reconhece as práticas culturais e sociais dos povos tribais, garante o respeito das suas tradições e solicita que os recursos

## Debates em Educação

A intensificação da inadequação de certos conhecimentos tradicionais no que diz respeito a mudanças que estão ocorrendo não é o único fator a se ter em mente, como a perda deste conhecimento, na sequência da modernização dos estilos de vida, deve ser enumerado entre as causas do aumento da vulnerabilidade da população e em particular de alguns grupos, tais como os idosos e as mulheres. Na verdade, eles são os guardiões da cultura Maia através da comunicação na língua tradicional, na prática dos ritos ancestrais e das cerimônias, na transmissão aos próprios filhos do conhecimento sobre a natureza, da biodiversidade e do cosmos.

Na radicalidade do sistema ideológico guatemalteco de divisão etnocultural entre indígenas e *ladinos*, as mulheres são de fato guardiãs da tradição e “mais indígenas” porque portam ainda os *trajes* típicos, a *roupa* de tribunal e o *güipil*. O racismo que permeia todo o comportamento social, não apenas na forma pessoal, mas também institucional em diferentes graus e com diferentes expressões, é um elemento sociocultural que faz parte da construção ideológica nacional guatemalteca e que contribui para manter a situação de dominação e desigualdade. Usar os símbolos de pertencimento étnico revela sua dupla condição de minoria, de mulher e de indígena, que marca com toda sua dramaticidade a condição de vulnerabilidade de ser mulher, com agravante da pobreza e da exploração em que vive a população maia. Assim como o sistema de conhecimento do qual são portadoras, as mulheres maias vivem na própria pele as consequências de tal subordinação, atribuídas à falta de acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, como a educação, os serviços de saúde, a vida política e o trabalho.

No último Relatório Mundial sobre a condição das mulheres no mundo, se afirma que na Guatemala as mulheres representam 51% da população total do país, e continuam a ser ignorantes e historicamente excluídas dos benefícios do desenvolvimento, da igualdade social e dos direitos e das liberdades fundamentais

---

naturais da sua comunidade sejam protegidos. Nos últimos anos a nova Constituição Boliviana de 2007 assume, entre seus princípios éticos, o *buen vivir* entendido como diálogo harmonico e equilibrado entre os seres humanos e o mundo natural sancionando o Direito da Mãe Terra. Também a *Nova Constituição do Equador* de 2008 adota estes conceitos a partir dos quais define o desenvolvimento de um Estado pluricultural. Os direitos da Mãe Terra são reconhecidos na *Declaración oficial final de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra* di Cochabamba, Bolivia, del 2010.

## Debates em Educação

(UNWOMAN, 2015). A maior parte das guatemaltecas permanecem analfabetas, são mais pobres dos que seus companheiros homens e com mais frequência excluídas do mercado de trabalho formal e da esfera das decisões, registram condição de saúde mais precária com significativa taxa de mortalidade materna e de mal nutrição. A falta de oportunidades, a violência somada à segregação, a discriminação, o patriarcado, a injustiça, o sexismo e a misoginia sofrida pelas mulheres guatemaltecas e visível no impacto econômico, político, cultural e social tem um impacto direto no processo de desenvolvimento amplo da sociedade, sobre a produção econômica, a consolidação do Estado de direito e, em termos mais amplos, sobre o respeito aos direitos humanos<sup>13</sup>. As mulheres indígenas, em particular, são associadas ao mundo rural, sofrem uma terceira forma de exclusão no acesso à justiça, pois são na sua maioria monolíngues, que falam apenas a língua maia e representam o grupo social com o índice de Desenvolvimento Humano mais baixo do País: enquanto o IDH da população guatemalteca é média, o das mulheres é três vezes menor (UNWOMAN, 2015).

A UNICEF, questionando a condição das meninas indígenas na Guatemala, evidenciou quais são as razões históricas e estruturais que determinam a discriminação e a exclusão dos maias das decisões dos temas de interesse social e como as mulheres se submetem a esse tratamento (UNICEF, 2007). Os séculos de subjugação sofrida por indígenas guatemaltecos se refletem hoje nos silêncios das mulheres maias, no seu medo de expressar suas opiniões e sentimentos, na condição de “invisibilidade” que as acompanha desde a infância<sup>14</sup>. Se na esfera pública e social as mulheres indígenas permanecem vinculadas à família e à comunidade mais geral, no próprio cotidiano se percebem autônomas em relação aos homens. Esse vínculo, provocativamente, promove a mulher indígena em relação àquela *ladina*, porque, a partir da condição comum de subalternidade, o reconhecimento da contribuição para a vida familiar e da sua responsabilidade reprodutiva e educativa, decretam uma maior legitimidade social

---

<sup>13</sup> O Instituto Nacional de Ciências Forenses destacou que nos dois primeiros meses de 2013, os casos de morte violenta de mulheres foram 133, com um aumento de 16 homicídios em relação ao mesmo período de 2012. A cada mês são denunciados entre 1.000 e 1.200 abusos sexuais e físicos e atos de violência de diversos tipos. Não se deve esquecer o chamado “crime invisível”, ou seja, a violência doméstica, que geralmente permanece na esfera privada, não transcende o social, porque não é denunciado.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pag. 16

no interior daquele determinado contexto cultural<sup>15</sup>. A esse respeito, é importante destacar que o machismo, largamente difundido nessa parte da América Central é um dos frutos da colonização e afeta muito mais os *ladinos* que os indígenas. Como na cosmologia maia, a relação entre homem e mulher é concebida como expressão da dualidade, complementariedade e interdependência entre diferentes qualidades, mas entre eles necessária, como o dia e a noite, escuridão e luz, formação e desintegração, segundo o princípio do dualismo que governa o cosmos e de circularidade para a manutenção do equilíbrio e a harmonia entre as manifestações particulares e o universo<sup>16</sup>. Se isso permite que a mulher maia tenha mais ferramentas para lidar com a hierarquia patriarcal e na relação mais igualitária com o seu parceiro, não concede espaço e tempo para a participação política e pode ser uma das causas da não-notificação de violência familiar (INE, 2010)<sup>17</sup>.

### 3. UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DAS HABILIDADES DAS MULHERES MAIA

Um dos principais instrumentos para combater a invisibilidade das mulheres maias, promover a emancipação e que, ao mesmo tempo representa a sua principal aspiração, é a autonomia econômica. Tornar-se agente de desenvolvimento econômico no espaço local e da comunidade, como uma forma de cidadania ativa e instrumento de negociação da própria existência tem sido o foco de iniciativas internacionais e locais destinadas a reforçar as atividades produtivas das mulheres para promover a sua estruturação e sair da condição de informalidade (UNIFEM, 2009). Esse tipo de intervenção, muitas vezes no entanto, não fornece integração

<sup>15</sup> Cfr. Camus M., *Mujeres y Mayas: sus distintas expresiones*, INDIANA 17/18, Ibero-Amerikanisches Institut Preubischer Kulturbeitz, Berlin, 2002; Palencia T., *Género y Cosmovisión Maya*, Prodesa-Editorial Saquil Tzij, Guatemala, 1999; Hawkins J., *Inverse Images: The meanings of cultura, ethnicity, and family in postcolonial Guatemala.*, Albuquerque, University of Mexico Press, 1984; Bossen L., *The Redivision of Labour. Women and Economic Choice in Four Guatemalan Communities*, Albany, State University of New York Press, 1984.

<sup>16</sup> UNDP Guatemala, *Cosmovision Maya, plenitud de la vida*, Ciudad de Guatemala, 2007, p. 91.

<sup>17</sup> No ano 2008 os dados do Instituto Nacional de Estatística da Guatemala atestam que as mulheres vítimas de violência familiar são 55% pertencentes ao grupo de *ladinos*, enquanto o número total de atos de violência relatado são 24% relacionado com a Maia. É certamente para se ter em conta que para uma mulher Maia é muito mais difícil recorrer ao sistema de justiça oficial (INE, CONAPREVI 2010).



## Debates em Educação

ainda que com ações voltadas ao fortalecimento da participação política e social e, sobretudo, da autoestima das destinatárias, levando em conta, ao mesmo tempo, as peculiaridades do contexto cultural.

Seguindo a abordagem integrada da análise das causas e efeitos da exclusão é possível de fato proceder com a identificação dos percursos que prevêm mais aspectos e dimensões associadas a eles. Nessa moldura se desenvolve a pesquisa-intervenção com um grupo de mulheres de uma comunidade maia do Município de Santiago Atitlán, Guatemala, no âmbito de um projeto de desenvolvimento local realizado por uma ONG italiana<sup>18</sup>.

Uma pesquisa-intervenção que deseja a valorização do sistema de conhecimento e habilidades dos participantes deve valer-se de uma metodologia que seja capaz de reproduzir a estrutura e a dinâmica natural dos processos cognitivos humanos. A metodologia da Pesquisa Ação Participativa (PAP) (OREFICI, 2006), em particular, permite conjugar a exploração cognitiva do sentir com a do pensar, de prever as relações existentes entre os diversos elementos que concorrem ao processo formativo humano, individual e coletivo, de integrar o conhecimento com a prática (GALEOTTI).

No estudo em foco a PAP foi aplicada em dois níveis entre os integrantes. O primeiro para a análise participativa das condições de trabalho das mulheres, de suas habilidades, expressa e não expressa, e suas necessidades de formação. Esse tipo de pesquisa se vale da participação direta dos atores locais, com a intenção de promover a comunicação e integração entre saberes diversos, o local, mantidos no patrimônio cultural e natural dos territórios, e aquelas disciplinas trazidas pelos pesquisadores e os agentes de desenvolvimento, para construir inteligências, individuais e coletivas, relacionais e abertas, que alimentam a criatividade e a unidade do sujeito no mundo (DEL GOBBO, 2007). O segundo nível de aplicação da metodologia ocorreu no interior do percurso de Educação de Adultos e dirigido a reforçar as habilidades dos

---

<sup>18</sup> O projeto *Ressaneamento ambiental urbano em Santiago Atitlán* foi realizado pela ONG italiana África &) e financiado pelo Ministério do Exterior, Direção Geral para a cooperação ao desenvolvimento, *Iniciativa de emergência para a assistência à faixa vulnerável da população da Guatemala*.

## Debates em Educação

participantes para identificar e projetar soluções inovadoras em resposta às necessidades evidenciadas previamente.

A pesquisa-intervenção do tipo participativa, portanto, se desenvolveu a partir de uma análise das habilidades, conhecimentos, significados, ideias presentes nas práticas cotidianas de mulheres maias, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas úteis para reler as suas experiências e provocar mudanças no sistema de vida local, através de novas lentes interpretativas, adquiridas a partir da convergência entre conhecimento tácito, aprendizagem prévia e desejos.

Em consonância com o debate pedagógico em que diferentes enfoques teóricos concordam sobre a importância da aprendizagem informal adquirida nos vários contextos de vida<sup>19</sup> e sobre a superação dos limites da aprendizagem natural com a adoção de dispositivos educacionais reflexivos (SCHÖN, 1983), a pesquisa-intervenção coloca em evidência a dimensão de negociação situada do conhecimento articulada em variáveis relacionais, organizacionais e contextuais, e conjuga o desenvolvimento pessoal, com a prática local e a pesquisa.

### **3.1 As dificuldades de trabalho das mulheres maias**

A maior parte das mulheres maias, e em particular as da área rural, realizam produtos artesanais têxteis, atividade tradicional que se alia bem com às honras domésticas que devem cumprir<sup>20</sup>. A arte da tecelagem é um dos meios que concorrem para construir o senso de identidade e pertencimento das mulheres maias, processo que se aperfeiçoa através da aprendizagem, seja das técnicas têxteis, seja do legado entre produtos realizados e o seu significado social e cultural. Na cosmovisão maia,

---

<sup>19</sup> Em particular o *Embedded knowledge*, ou seja, o conhecimento que reside em processos, produtos, culturas, rotinas, artefatos ou estruturas (HORVATH, 2000), no âmbito dos estudos organizativos e knowledge management. Cfr C. KIMBLE, *Knowledge Management, codification and tacit knowledge*, in "Information Research" vol. 18 N. 2/6/ 2013.

<sup>20</sup> Outros produtos que são feitos são a *mostacilla*, ou seja, pulseiras, cintos e outros objetos feitos em tela e contas coloridas.

## Debates em Educação

tudo tem vida, também o tecido fala com *Ajaw* (AJPUB IXMATÁ, 2008) através do significado da figura realizada. O *güipil* das mulheres pode ser considerado um verdadeiro texto, no qual as estampas representam os princípios da ciência, tecnologia, da matemática maia, o conhecimento sobre o ambiente e o cosmo, em relação à vida do ser humano e do qual muitas vezes as mulheres, embora criando-os, não possuem plena consciência. A matemática maia é a ferramenta para construir e organizar o conhecimento daquilo que acontece no “espaço celeste”, sobre o movimento dos planetas, sobre o sol e as outras galáxias (AA. VV., 2009). A numeração à base das figuras que adornam os diferentes tipos de *güipil* representam a profunda relação entre o ser humano e a natureza: cada parte dessa indumentária possui um determinado número de elementos com significados bem precisos que estabelecem a relação matemática de mediação com o tempo e o espaço. Os desenhos sobre as roupas tradicionais, sejam masculinas ou femininas, de fato, tem a finalidade de trazer a vida do ser humano em sintonia com o universo, de harmonizar a existência com ele.

Após a chegada dos espanhóis nessa parte da América Central, foi imposto aos grupos sociolinguísticos maias que se distinguissem entre eles por meio de uma roupa específica, tecidas e bordadas pelas mulheres, que se tornou instrumento de identidade e requeria um sistema complexo de sinais e símbolos relacionados com a visão de mundo maia e à especificidade daquele grupo. Em tempos passados a fibra do algodão, ou de outro material vegetal ou animal, foram tingidos com corantes naturais extraídos principalmente de plantas locais: nessa parte da América Central a fibra vegetal mais utilizada era a *pita (manguey)*, enquanto que para o corante foi difundido o uso de uma planta conhecida como *sacatinta*<sup>21</sup>. Hoje, por causa da difusão nos mercados locais de produtos ocidentais e das mudanças desses produtos, na tecelagem estão sendo empregadas fibras sintéticas já coloridas, mas as representações e as cores utilizadas e que se referem aos pontos cardeais da cruz maia, mostram a persistência de elementos culturais de vários grupos indígenas,

---

<sup>21</sup> Os espanhóis chegaram na América Central e a chamaram de *pita*, a “vida do Novo Mundo”, porque dela podiam obter água, mel, licor, polpa comestível, fibras para tecelagem e cordas, medicamentos, materiais de construção para habitação e outros. Muitos são, portanto, os produtos obtidos a partir do processamento da planta que ainda é cultivada nas margens do Lago Atitlán e é utilizada especialmente para produzir cordas e cabos. Cfr. (MONTEROSO e BRAVO, 2008.)

## Debates em Educação

transmitidos ao longo dos séculos<sup>22</sup>. Em todas comunidades indígenas na Guatemala, a arte da tecelagem é o principal instrumento educativo comunitário das mulheres, seja porque na manufatura toma forma a tradição oral transmitida de geração em geração, seja porque essa atividade é um importante espaço de socialização para as mulheres que se encontram cotidianamente no quintal de casa para tecer<sup>23</sup> (CHOGUAI CHAJIL, 2006).

A fase da pesquisa participativa com o grupo de mulheres das comunidades maias destacou as principais dificuldades que este setor produtivo está atravessando hoje, porque todas elas estão envolvidas nessa atividade.

Ao contrário do que acontecia antes, a produção têxtil não é destinada somente a responder as necessidades da família, mas também à venda nos mercados da zona mais turística da Guatemala. Os principais compradores dos produtos têxteis são de fato os turistas estrangeiros, porque a maioria das mulheres cobrem as necessidades familiares com tais produtos, graças à própria atividade, os guatemaltecos não maias não se interessam pelo artesanato indígena, também por razões racistas, os produtos têxteis são muito caros para os bolsos dos locais, uma vez que para a fabricação desses artigos demandam muitas horas.

Como acontece para outras atividades produtivas tradicionais, também a tecelagem é, em sua quase totalidade, informal. Se caracteriza por ser de subsistência e está vivendo uma profunda crise, devido à queda da procura por esses produtos, que, segundo as próprias mulheres, se deve sobretudo à menor presença dos turistas em decorrência da crise econômica mundial.

Na realidade, as pesquisas se registra uma verdadeira e real saturação do mercado local, que adquiriu um forte caráter sazonal ligado ao fluxo turístico e observa um aumento substancial da oferta em relação à demanda dos produtos, pelo elevado número de mulheres que a ele se dedicam, com um consequente

---

<sup>22</sup> Conhecimentos relacionados com a produção têxtil e combinações de cores com elementos da antiga visão de mundo Mesoamericana parcialmente sobreviveram aos efeitos da conquista e colonização espanhola. (ROQUERO, 2006)

<sup>23</sup> CHOGUAI CHAJIL, E. E., *Ri Kem. El telar de Cintura*. Consejo Nacional de Educacion Maya, 2006. Além de roupas cotidianas e ceremonias, os principias productos desse oficio são bolsas, accesorios para casa, cintos e pulseiras.

## Debates em Educação

rebaixamento sensível dos lucros. Além de algumas experiências isoladas de inovação de produtos em termos de design ou reinvenção da tradição com utilização de colorações naturais, os produtos textéis que invadem o mercado de toda a Guatemala não se diversificam muito entre eles pela qualidade, mas quase exclusivamente pelas cores utilizadas referidas aos *pueblos* de proveniência.

A queda geral nos preços de venda desses produtos, associada à forte concorrência e à diminuição da demanda, tornam a receita da atividade apenas suficiente para cobrir as despesas de aquisição das matérias primas ou de transporte das mercadorias. Os ganhos das tecelãs são também limitados pela necessidade de recorrer à intermediários para a comercialização dos produtos, os quais se aproveitam da natureza informal do setor da produção, a forte concorrência existente, a impossibilidade de sair da comunidade, a falta de autoestima e competências linguísticas e de gestão da parte das mulheres para impor os preços de compra ou decidir arbitrariamente se o produto realizado está em conformidade com o valor pedido ou se vale menos do preço acordado.

Em suma, a tecelagem, por representar uma atividade que se concilia com as obrigações familiares é a principal fonte de renda das mulheres indígenas, não é capaz de garantir uma renda significativa e, portanto, de ser o meio de emancipação e empoderamento das mulheres. A situação crítica do mercado têxtil também é mais difícil de superar por fatores relacionados à posição subalterna das mulheres maias na sociedade. O analfabetismo e o conhecimento apenas do idioma maia local as obriga a depender dos outros para ser vender os produtos fora do Município de Santiago; a dependência do marido, da família e da comunidade em geral criam um forte senso de insegurança na maior parte delas e uma autoestima totalmente baixa que as fazem sentir-se incapazes de empreender atividade de trabalho diferentes daquelas atribuídas pela tradição. O conflito entre as mulheres, também, devido à falta de recursos econômicos e de espaços de mercado não disponíveis para esse setor decretou o fracasso das experiências associativas que haviam permitido superar alguns aspectos críticos deste campo de produção.

## *Debates em Educação*

Das análises participativas das dificuldades de trabalho das mulheres maias, emerge com força a necessidade de diversificar as suas oportunidades de emprego, nomeadamente através de cadeias produtivas mais articuladas. Como se verá mais adiante, as habilidades dos participantes identificados pela pesquisa são, de fato, muito mais extensas e articuladas, sobretudo no que se refere às relativas ao ambiente natural e seus recursos. Muitas vezes, no entanto, essa bagagem de saberes não sejam socialmente reconhecida e não sejam empregada para desenvolver atividades econômicas que possam constituir uma entrada substantiva ou complementar àquela da tecelagem. Cúmplice dessa condição é a falta de uma forte autoestima que as mulheres maias muitas vezes revelam, desenvolvida a partir da posição subalterna que ocupam na vida pública e também pelas altas taxas de analfabetismo que as atinge inclusive na esfera do trabalho. Acreditar que não são capazes de desenvolver outro trabalho, que não seja aquele atribuído pela tradição, ou de não poder sair da própria comunidade por barreiras objetivas de língua, são algumas das implicações devido à condição de invisibilidade e exclusão da sociedade guatemalteca que os indígenas sofrem e que limitam o raio de ação e também as oportunidades de desenvolvimento pessoal e ocupacional. Assim, cada planejamento de iniciativa que envolve as mulheres e que tem o objetivo de reforçar o seu estatuto de emprego, deve considerar essas limitações advindas da vulnerabilidade social, pessoal, psicológica no interior da sociedade guatemalteca em geral e na sociedade indígena.

### ***3.2 A formação para o planejamento de pequenas atividades econômicas sustentáveis***

A pesquisa intervenção realizada com as mulheres da comunidade maia buscou além de destacar os problemas de trabalho das tecelãs, descobrir a riqueza preciosa de conhecimentos e experiências sobre a natureza das quais são portadoras e nas quais estão imersas desde a mais tenra idade. Transmitida de geração a geração, esta riqueza de conhecimentos tem sido objeto de análise e reflexão realizada através

## Debates em Educação

do percurso formativo e o ponto de partida para identificar as novas oportunidades de emprego.

A partir dos problemas encontrados no trabalho e levando em conta a importância do trabalho como instrumento de emancipação pessoal e social das mulheres, a atividade proposta promoveu o planejamento de pequenas atividades produtivas que colocaram no centro os conhecimentos e práticas ambientais das quais são portadoras. Portanto, os objetivos da formação foram:

- Identificar os conhecimentos e habilidades das mulheres;
- Reforçar suas capacidades de planejamento e gestão;
- Reforçar a sua autoestima e o senso de autoeficácia (BANDURA, 1997).

O percurso envolveu um grupo de 15 mulheres de uma comunidade rural do município de Santiago Atitlán e foi articulado em 10 encontros de duração variada perfazendo um total de 25 horas. A quase totalidade das participantes é analfabeta e não frequentou a escola primária, falam somente o *tzutuj'íl*, o idioma maia local, e, além de tecerem, se dedicam exclusivamente ao cuidado da casa e dos filhos, ao cultivo de pequenas hortas familiares. Nenhuma delas tem um trabalho que as permita sair de casa ou da comunidade.

Do ponto de vista metodológico e educativo, a utilização da Pesquisa Ação Participativa permitiu desenvolver a atividade de educação de adultos através das seguintes fases:

- identificação do problema: momento inicial dedicado a fazer emergir a problemática de trabalho das participantes, bem como aqueles relativos à sua condição de mulher;
- análise do problema: nessa fase, a criticidade individual foi analisada e paralelamente foram detectados os conhecimentos e habilidades ambientais das mulheres por meio das análises das suas atividades e práticas cotidianas, graças à contribuição dos saberes disciplinares dos especialistas;
- Formulação da solução do problema: graças aos novos conhecimentos definidos do encontro das mulheres e da intervenção dos especialistas, foram

## Debates em Educação

hipotizadas as atividades produtivas que poderiam garantir renda econômica alternativa ou complementar àquela de tecelagem;

- Verificação da hipótese: a construção da proposta de projeto a ser apresentada aos potenciais financiadores, com o apoio das autoridades locais e associação comunitária;
- Avaliação do processo: a avaliação da aprendizagem foi realizada através de trabalho em grupo; a eficácia, a viabilidade do projeto e os resultados da atividade de formação, a avaliação foi feita pela autoridade local e a associação comunitária que acompanhou as mulheres na apresentação da proposta aos possíveis financiadores e sucessivamente na sua implementação.

O percurso formativo começou com a problematização da condição de trabalho das participantes e do significado relativo de haver um emprego que permita a ela contribuir com a economia familiar e emancipar-se da sua condição de marginalidade econômica e social. Quase todas se dedicam à realização de produtos do artesanato têxtil e denunciam a dificuldade que esse setor produtivo está atravessando, como já ilustrado. A partir da discussão do grupo e com a utilização de metodologia didática, tais como o *brainstorming*, foi identificada a necessidade de diversificar as suas atividades produtivas, partindo do que essas mulheres podem fazer. O trabalho procedeu à análise das práticas diárias das mulheres e as reflexões realizadas dentro do grupo revelaram as habilidades que as mesmas possuíam em relação ao cultivo e uso de ervas e plantas, até mesmo selvagens, na cozinha, na medicina tradicional e para outros usos diários.

As ervas selvagens fazem parte da cozinha tradicional *tzutuj'il*, que inclui pratos a base de peixe, carnes, legumes e, especialmente, o famoso *pulik*, o prato típico local. A dieta diária da maior parte dos habitantes de *Chukmuk* é significativamente distante dos pratos típicos *atitecas*, e cujos ingredientes têm preços inacessíveis à maioria. As famílias dos *Chukmuk* comem principalmente feijão com ervas, como *chipilin*, *hierba buena*, *hierba mora*, *punta de uisquil*; ocasionalmente compram uma libra de peixe e mais raramente a carne. O peixe, principalmente da lagoa, mas também do oceano pacífico, não muito distante do município, são cozidos



## Debates em Educação

somente de três formas: frito (*pescado dorado*), cozido (como o *pescado al limon*) e sopa de pescado (*caldo de pescado*).

As mulheres da comunidade também conhecem a maioria das plantas medicinais e sua utilização no tratamento de doenças mais comuns. Algumas dessas plantas medicinais são cultivadas diretamente em seus jardins ou hortas, como a *manzanilla* (camomila tropical), que cura inflamação, o *tè de limon* para a tosse, a *rosa de jamaica* (rosa canina) e o *majo*. Outras plantas crescem espontaneamente somente na montanha, como *apazote*, *hierba buena*, plantas de café, de abacate e de pêssago, de *guayaba*, de limão e laranja. Algumas das plantas medicinais mais utilizadas vêm da costa e as mulheres compram no mercado nas manhãs de sábado. Ao contrário do que acontecia antes e apesar das plantas medicinais serem capazes de tratar de forma eficaz e a custo zero as doenças comuns e não graves, hoje os maias recorrem à medicina tradicional somente quando não possuem dinheiro para comprar medicamentos ocidentais nas *tiendas*. Existem plantas e frutas selvagens que são utilizadas como detergente natural e produtos de beleza. Em particular são utilizados dois tipos de sabão natural que crescem espontaneamente na região: a *naranja amarga* e a *cebolla negra*. A *naranja amarga* é uma fruta que cresce na montanha e que é esmagada com pedra e esfregada sobre as roupas para lavar. Até mesmo a *cebolla negra*, ou *zacote del monte*, é uma fruta utilizada para preparar um tipo de shampoo natural que tingem o cabelo, impedindo-o de ficar branco. Sobre essa fruta também existe uma lenda: se crê que aqueles que pronunciam o nome *tzutuj'il* terão manchas no rosto. Esses foram os sabonetes naturais que foram usados até recentemente pelos habitantes da comunidade e que, ao contrário de produtos químicos, não causam poluição da água, do lago ou de outras fontes de água como acontece hoje.

Para sistematizar os saberes e as habilidades sobre o cultivo e a utilização das plantas e ervas medicinais, no interior do curso de formação foi realizado um laboratório para a redação de uma espécie de catálogo sobre as plantas utilizadas mais comuns. Para cada uma delas, foi elaborado um cartão, no qual, ao lado de um galho ou folha da planta em questão, vinha indicado o nome em *tzutuj'il*, quando possível

## Debates em Educação

também em espanhol, e seus principais usos. A tabela a seguir ilustra algumas das plantas tratadas no laboratório e os principais casos em que são empregados.

PLANTA	UTILIZAÇÃO
<i>Salvia</i>	Para a dor de garganta e febre.
<i>Albaaca</i>	Para a febre, a tosse e dor de estômago
<i>Altanish</i>	Dor de estômago e menstrual e estabilizar o ciclo mensal
<i>Alwaycá</i> (in <i>tzutuj'íl</i> )	Para febre das crianças. Se usa também para cozinhar: se coloca três ou quatro raminhos no arroz e no <i>pulik</i> .
<i>Tè de limón</i>	Essa planta possui diversos usos, mas principalmente é um calmante e refrescante natural: se utiliza no temascal, o banho de vapor indígena; a infusão é usada para banhar as testas de crianças com febre. Alguns participantes indicam que os cuidados pós-parto, outros para o a dor nas costas. Misturado ao bicarbonato, se transforma em um creme que se utiliza nos casos em que se deve refrescar uma parte do corpo.
<i>Lengua de venado</i> ( <i>Sakche'</i> in <i>tzutuj'íl</i> )	Para quem sofre de diabetes
<i>Arbol de cajita</i> ( <i>Qshe'et chía'</i> in <i>tzutuj'íl</i> )	Para quem sofre de diabetes
<i>Rak'msat</i> (in <i>tzutuj'íl</i> )	Para tirar as manchas da pele do rosto. Se prepara com água quente e quando é cozida com um pedaço de pano é espalhada sobre o rosto.
<i>Saq k'ish</i> ( <i>Blanca espina</i> in <i>spagnolo</i> )	Para as dores dos ossos e para pés e tornozelos tortos

O passo seguinte foi observar se esses conhecimentos sobre as plantas poderiam ser empregados para criar atividades capazes de produzir renda. Foi passada em seguida para uma outra fase do processo formativo na qual foram assumidas pequenas atividades produtivas que pudessem representar uma oportunidade de emancipação econômica e social para as mulheres da comunidade. O grupo decidiu

## Debates em Educação

concentrar-se em três ideias de negócio relacionadas ao cultivo, transformação e comercialização das ervas e plantas alimentares e medicinais:

- Uma espécie de *catering* tradicional indígena,
- A transformação da *naranja amarga* e a *cebolla negra* em shampoo naturais para vender no mercado local,
- O cultivo das plantas medicinais para vender no centro de saúde da comunidade e a seus habitantes.

Nessa fase da formação houve intervenção dos especialistas que facilitaram a idealização participativa dessas atividades empreendedoras e ajudaram a compilar uma espécie de *plano de negócios* para apresentar a proposta e solicitar os recursos necessários para implantar a atividade. Além do catálogo sobre plantas medicinais e alimentares *tzutuj'íl*, um outro produto da atividade formativa foi, portanto, a redação participativa da proposta de projeto<sup>24</sup>. Para desenvolver as suas atividades econômicas e coordenarem-se entre si, as participantes criaram uma associação com sede na *Acadia Auxiliar*, onde estava a sua disposição uma sala para poderem se reunir e estarem equipadas para realizar as atividades econômicas discutidas.

As dificuldades encontradas na execução das atividades educativas, aqui brevemente ilustradas, foram significativas ou diretamente ligadas à condição subalterna que as mulheres indígenas vivem na sociedade guatemalteca. Pouquíssimas participantes compreendiam e somente duas falavam mais ou menos corretamente o espanhol. Durante os primeiros encontros prevaleceu por parte das mulheres um sentimento de fechamento e desconfiança no confronto dos docentes e facilitadores formativos, de tal modo que a primeira fase da atividade não foi nada evidente. Se, de fato, não se é capaz de instaurar uma relação de confiança é muito difícil que as mulheres maiias chegassem a exprimir o seu ponto de vista, ou até mesmo abrir a

---

<sup>24</sup> A proposta de projeto foi apresentada pela associação da comunidade ADECCAP, ao Programa de Emergência da Cooperação Italiana na Guatemala que financiou a compra do equipamento necessário para iniciar o empreendimento. Sucessivamente o grupo de mulheres, com o acompanhamento de uma ONG italiana e da ADECCAP obteve empréstimo para o cultivo e preparação de plantas e ervas medicinais, com uma chamada para a proteção da biodiversidade da Expo 2015.

## *Debates em Educação*

boca. Isso resultou em um constante trabalho de aproximação e familiarização com o seu mundo, através da participação na comunidade e sobretudo nos seus espaços de socialização. Foi interessante notar que no grupo, o corte intergeracional, aquelas com mais dificuldades e temores de se expressar eram as mais jovens, enquanto as senhoras de uma certa idade tiveram menos dificuldades para falar e expressar seus pontos de vista sobre as diversas questões abordadas, em virtude também do papel social que desempenham dentro da comunidade.

Para favorecer a participação e garantir a frequência no percurso formativo foram adotadas uma série de critérios que acompanharam a realização das atividades. Acima de tudo, e em continuidade com a cultura indígena local foi considerado as mulheres mais velhas como depositárias da “sabedoria ancestral” que lhes dá uma posição de autoridade dentro da comunidade e que se traduziu na dinâmica de interação, sobre quem detinha a palavra e sobre como se desenvolvia as discussões orientadas para a tomada de decisões. Para lidar, no entanto, com as preocupações de algumas participantes sobre quem deveria se beneficiar dos resultados do trabalho de grupo, foi definido uma espécie de regulamento interno que previa decidir por consenso a possibilidade de acolher ou rejeitar novos participantes, posteriormente ampliado a todas as questões e decisões relativas ao grupo de trabalho. Para evitar criar expectativas não realizáveis nas participantes e sustentar a sua motivação para participar, foi inserida uma espécie de acordo formativo com as participantes. Nesse pacto foram definidos colegiadamente os compromissos assumidos pelas partes envolvidas, as organizadoras e as participantes, o tempo e a modalidade de trabalho, assim como os objetivos a serem alcançados, as representantes do grupo de trabalho entre as mulheres mais ativas e alinhadas à iniciativa, de modo a atuar na rede e no envolvimento e empenho das outras. Essa estratégia permitiu superar as dificuldades encontradas no início, para criar uma atmosfera de cooperação, favorecendo a expressão dos diversos pontos de vista, adquirir confiança nas suas capacidades e ao mesmo tempo a criação de um grupo de trabalho coeso e produtivo.

#### 4. CONCLUSÃO

A pesquisa-intervenção pode ser inserida no quadro definido a partir de duas importantes vertentes de estudos sobre o desenvolvimento humano. O primeiro é a abordagem da capacidade, inaugurada por Amartya Sen (1999) e desenvolvida por Martha Nussbaum<sup>25</sup> (2011), que considera as pessoas o fim de cada ação de desenvolvimento da sociedade, questionando quais são as oportunidades para cada um e que coisas são efetivamente capazes de fazer. O respeito pela escolha ou a liberdade de definir a própria subjetividade é a base dessa abordagem, segundo à qual o bem primário de cada sociedade consiste na promoção de oportunidades, ou liberdade substancial, em que as pessoas possam desfrutar.

O segundo se refere ao trabalho de Barbara Rogoff (2003) sobre o desenvolvimento humano como processo cultural, que evidencia como a aprendizagem de conceitos, valores, sentimentos são o resultado da participação dinâmica e ativa dos indivíduos na prática, no sistema de atividade e comportamento cotidiano, os quais constituem o corpo semântico do contexto de vida local. Para a estudiosa, o papel da cultura não se limita no estudo do desenvolvimento em termos gerais, mas compreende as suas variações na atividade humana, incluindo as estratégias para enfrentar os problemas práticos que possam se apresentar. Devido à perspectiva histórico-cultural da formação humana, essa abordagem legitima os âmbitos de pesquisa que consideram o valor educativo do contexto natural e o poder regenerador e transformativo do conhecimento, das habilidades, representações, estratégias de ação, sistemas de significados da vida cotidiana.

A valorização educativa dos saberes das mulheres maias reconhece na experiência cotidiana o terreno no qual recuperar os saberes úteis para gerir a complexidade da contemporaneidade e o projeto existencial. Este tipo de trabalho

---

<sup>25</sup> SEN, A. K., *Development as freedom*, Knopf Press New York 1999; NUSSBAUM, M. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge MA 2011. Para Sen, o interesse é focado em identificar a capacidade e o critério mais adequado de confronto aos fins da avaliação, também comparativa, da qualidade de vida, distanciando o debate sobre o desenvolvimento do único critério do PIB. Para Nussbaum a abordagem da capacidade é a base para definir uma teoria da justiça e dos direitos.

## Debates em Educação

educativo se desenvolve a partir da relação entre sujeito e prática de vida e trabalho, que se torna objeto de reflexão orientada a fazer emergir o conhecimento informal e tácito presentes na vida cotidiana, para promover a mudança produto do encontro destes com o saber formal, através de uma transformação negociada em conjunto.

No caso apresentado, a adoção de dispositivos educativos crítico-reflexivos teve o objetivo de fortalecer a capacidade de leitura da realidade das participantes, de análise dos pontos de força e de fraqueza, de conceber ações que incidam sobre questões críticas relevantes.

Segundo Schön (1987), a reflexão sobre a ação pode ser definida como uma forma de racionalidade que ativa percursos heurísticos funcionais para analisar “repertórios”, para detectar problemas e apontar soluções criativas e estratégias práticas, imaginar e introduzir novos cursos de ação e construir formas de conhecimento. Adotar procedimentos reflexivos em percursos de Educação de Adultos é útil para identificar características de uma situação anterior ou para assinalar novos significados a elementos conhecidos com a finalidade de realizar novos percursos de ação. Eles são explicados em um processo circular de tipo indagativo que, assim como foi também desenvolvido no caminho apresentado, envolve a identificação de um problema, a sua redefinição e sua resolução (LIPMAN, 2003). A reflexão sobre a ação, a priori e a posteriori se propõe como prática ao mesmo tempo heurística e formativa, funcional para identificar e reconstruir determinadas práticas e as habilidades empregadas neles. O processo reflexivo permite também identificar crenças, ideologias, preconceitos, teorias implícitas que orientam o agir em determinados contextos, assim como distorções e restrições estruturais que os condicionam<sup>26</sup>.

Em termos de inclusão formativa, a atividade educativa começou com a pergunta “o que sabemos fazer?” para sugerir soluções culturalmente e socialmente adequadas para os problemas de trabalho das mulheres maias, para conectar as dimensões cognitiva, emocional e motivacional dos conhecimentos e os seus saberes com os saberes técnico-científicos e da modernidade. A definição de itinerários

---

<sup>26</sup> Ver Maura Striano: STRIANO, M. *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli, 2001; FABBRI, L. E All. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

# Debates em Educação

existenciais e profissionais das participantes não podem prescindir de conectar o empoderamento psicossocial ligado à baixa autoestima com a sua condição econômica (RAPPAPORT, 1981); (SYED, 2010).

A intervenção educativa se desenvolveu, portanto, sobre dois eixos paralelos: o fortalecimento das habilidades empreendedoras e de projetar das mulheres; a diminuição da distância entre a percepção de si e a ideia de si no contexto familiar e comunitário, mostrando como as habilidades permitiram identificar áreas ocupacionais alternativas e graças à possibilidade de experimentar atividades que produziram pequenos mas significativos sucesso.

O ponto central dessa atividade foi, portanto, o investimento no potencial inexplorado para desenvolver oportunidade de emancipação social e econômica, redefinindo oportunidade ocupacionais que respeitem o modo como organizam o trabalho das participantes: somente assim é possível obter melhores resultados na luta contra sua marginalização.

## 5. REFERÊNCIAS

- AA.VV. *Raíz y Espíritu del Conocimiento Maya*. Serviprensa: Ciudad de Guatemala, 2009.
- ALBERICI, A. *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Mondadori: Milano, 2002.
- AJPUB IXMATÁ, P. G. *Los numeros y la vestimenta maya*, Revista Voces N. 2, 3 anno, Universidad Rafael Landivar: Ciudad de Guatemala, 2008.
- BANDURA, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman, NY 1997.
- BOSEN, L. *The Redivision of Labour. Women and Economic Choice in Four Guatemalan Communities*. Albany: State University of New York Press, 1984.
- CAMUS, M. *Mujeres y Mayas: sus distintas expresiones*. INDIANA. Ibero-Amerikanisches Institut Preubischer Kulturbeit: Berlin, 2002.
- CHOGUAI CHAJIL, E. E. *Ri Kem. El telar de Cintura*, Consejo Nacional de Educacion Maya, 2006
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A Memorendum on Lifelong Learning*, Brussels, 2000.
- LUXEMBOURG. Commission of the European Communities, *Teaching and Learning: Towards The Learning Society*. Luxembourg, 1995.

# Debates em Educação

- DEL GOBBO, G. *La dimensione partecipativa nella formazione. Studio introduttivo al contributo di Antonio Damasio*. Edizioni ETS: Pisa, 2007.
- DELORS, J. *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission UNESCO, France 1996.
- DEMETRIO, D. *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi d'intervento*. NIS, Roma, 1990.
- DESCOLA, P. PALSSON, G. *Nature and Society: Anthropological Perspectives*. Routledge: London, 1996.
- DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Alcan: Paris 1893.
- ELLEN, R. F. The cognitive geometry of nature: a contextual approach. In: DESCOLA, P. PALSSON, G. (orgs.), *Nature and Society: Anthropological Perspectives*. Routledge: London, 1996.
- FABBRI, L. Et. All. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli: Milano, 2008.
- GALEOTTI G., *La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*. Arance: Roma (no prelo).
- GAMBLE, P. R. e BLACKWELL, J. *Knowledge Management. A state of the art guide*, Kogan Page, London, 2001.
- HAWKINS, J. *Inverse Images: The meanings of cultura, ethnicity, and family in postcolonial Guatemala*. Albuquerque: University of Mexico Press, 1984.
- HORVATH J. A., *Working With Tacit Knowledge, IBM Institute for Knowledge Management*, 2000
- INE, CONAPREVI. *Informe de Estadísticas de Violencia Intrafamiliar 2008*, Città del Guatemala, 2010.
- MONTEROSO, M. AZURDIA, I. *Ciencia y Tecnica Maya*. Fundacion Solar: Ciudad de Guatemala, 2008.
- KIMBLE, C. *Knowledge Management, codification and tacit knowledge*. In: Information Research. vol. 18, N. 2/6/ 2013.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 2003
- LUHMANN N., Schorr K.E., *Reflexion Probleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp Frankfurt am, 1988.
- MARSHALL, T.H., *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press, 1950.
- MEZIRROW, J. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina Editore: Milano, 2003;
- GUATEMALA. Mydel Centroamerica. *Mujeres y economias locales, territorios, saberes y poderes*. Unifem, Guatemala, 2009.



# Debates em Educação

- NUSSBAUM, M. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge MA 2011.
- OECD, *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris 1996.
- OREFICE, P. *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori, Milano, 2011.
- \_\_\_\_\_. *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e Pratica. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Vol. I, Liguori Editore: Napoli, 2006.
- OLIVIER De Sardan J. P. *Antropologia e sviluppo*. Raffaele Cortina Editore: Milano, 2008.
- PALENCIA, T. *Género y Cosmovisión Maya*. Prodesa-Editorial Saquil Tz'ij: Guatemala, 1999.
- RAPPAPORT, J. *In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention*. In: *American Journal of Community Psychology*. p. 1-25, 1981.
- ROGOFF. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University: Oxford, 2003.
- ROQUERO, A. *Tintes y tintores de America. Catalogo de materias prima y registro etnografico de Mexico, Centro America, Andes y Selva Amazonica*. Ministerio de la Cultura de España: Direccion General General de Bellas Artes, 2006.
- SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco, 1987
- \_\_\_\_\_. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith: London, 1983.
- SEN, A. K. *Development as freedom*. Knopf Press: New York, 1999.
- SYED, J. *Reconstructing Gender Empowerment*. In: *Women's studies International Forum*. p. 283-294; 2010.
- STRIANO, M. *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori Editore: Napoli, 2001
- TRAMMA, S. *Che cosa è l'educazione informale*. Carocci: Roma, 2009.
- GUATEMALA, UNDP. *Cosmovision Maya, plenitud de la vida*. Ciudad de Guatemala, 2007.
- UNESCO, Report of 6th International Conference on Adult Education, *Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning*, 2009. European Council.
- A strategic framework for European cooperation in education and training*, 2009.
- UNESCO. *Inclusive education: the way for the future*, 2008. Disponível em [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf)
- UNESCO/OECD, *Lifelong Learning, Policy Brief*, OCDE June 2004. Acesso em: 20 abril 2015
- UNESCO, *Education for All*, 2000. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>. Acesso em: 20 abril 2015.
- UNICEF. Defensoria de la Mujer Indígena. *Mírame. Situación de la niña indígena en Guatemala*. Magna Terra: Ciudad de Guatemala, 2007.

# Debates em Educação

UNWOMAN. *Progress of the World's Woman. In pursuit of justice 2011-2012.*

Disponível em <http://progress.unwomen.org/pdfs/SP-Report-Progress.pdf>

VILLATORO, E. M. *Etnomedicina en Guatemala.* Editorial Universitaria: Ciudad de Guatemala, 2005.

VON BERTALANFFY L. *General System Theory.* Braziller: New York, 1968.