



SABERES POPULARES, CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS: AS MULHERES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

CORNELI, Cristiane¹
cristianecorneli@mx2.unisc.br

MORETTI, Cheron Zanini²

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) através de observação participante. Buscamos investigar os conhecimentos científicos e os saberes populares das mulheres vinculados à alternância entre o tempo-escola e ao tempo-propriedade, bem como identificar as dimensões sexualizadas do conhecimento a partir da experiência educativas que educadoras, educandas e camponesas possuem.

Palavras-chave: Saber Popular e Científico, Mulheres do Campo, Pedagogia da Alternância.

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: processos emancipatórios e (des) colonialidade na América Latina*³. Esse projeto tem por objetivo buscar por *fontes do pensamento pedagógico latino-americano* que contribuíram para a emancipação do pensamento colonial eurocêntrico. É com inquietude ante a realidade que surgem questionamentos sobre a origem e a construção do conhecimento. Nesse recorte, portanto, apresentamos a dimensão pedagógica existente na alternância do tempo-escola e do tempo-comunidade, para entender a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento

¹ Graduanda em Pedagogia Licenciatura; bolsista PUIC na Revista Reflexão e Ação (UNISC) e integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale dos Sinos/UNISINOS. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais. E-mail: cheron.moretti@gmail.com

³ Esse recorte, em particular, tem o seguinte tema: *Conhecimento Científico e Saber Popular: um estudo com as mulheres da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul* (EFASC). A mesma foi realizada entre junho e dezembro de 2018.



popular na Pedagogia da Alternância e como as mulheres constroem e se apropriam dos mesmos.

Partindo dessas considerações, na região do Vale do Rio Pardo, encontra-se a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a qual recebe estudantes agricultores/as de vários municípios, assumindo um compromisso de valorizar a identidade rural desses/as jovens. Essa escola, em sua proposta, aborda sua realidade, seus conhecimentos e de suas famílias como objeto pedagógico de ensino.

É dessa forma, a partir de sua organização pedagógica e potencializada pela pertença a movimentos sociais e/ou grupos de pessoas que buscam mudanças nas concepções de vida no e com o campo, que a Pedagogia da Alternância assume-se como uma proposta educativa na perspectiva de uma teoria - prática – emancipatória. Pois ela se apresenta em oposição à naturalização da exclusão como lógica dominante e, neste sentido, possibilita vivências de aprender e conhecer trabalhadas na perspectiva da horizontalidade dos saberes imersos na diversidade, ou seja, tem-se o diálogo de saberes como alternativa de um processo educativo emancipatório (CAVALCANTI; VERGUTZ, 2014, p.385).

A Pedagogia da Alternância surgiu em Sérignac-Péboudou, interior da França, em 1935. Emergindo da necessidade de uma educação capaz de garantir a educação para os filhos de agricultores e agricultoras. Uma vez que, nessa época, havia um tremendo distanciamento desses sujeitos à escola, pois geralmente era preciso um deslocamento do campo para a cidade ou era preciso que eles morassem nos chamados pensionatos urbanos (COSTA, 2012).

As primeiras experiências da alternância aconteceram dentro de uma igreja, nas *Maison Familiale*. A ideia de criar a escola da alternância foi oriunda de um padre chamado Granereau. Ele preocupava-se com a educação dos/as jovens e do descaso que o estado tinha com os/as camponeses/as, uma vez que o governo da época, priorizava a forma escolar urbana. A nova proposta pedagógica reunia a juventude que se encontrava dispersa em diferentes localidades e trabalhando no campo. Logo, durante alguns dias do mês, permaneciam juntos na escola para retornarem às suas respectivas propriedades rurais.

O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou. Portanto, desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida (NOSELLA, p. 47-48, 2014).



De acordo com Nosella (2014), além de criar a escola, também fundou, em 1911, um sindicato rural. E assim, as experiências da Alternância foram crescendo e se espalhando na França, seguindo para a Itália, para países da África e da América Latina (NOSELLA, 2014).

A primeira experiência no Brasil, surgiu na década de 1960, em Olivânia no município de Anchieta, no estado do Espírito Santo, trazida pelo padre Umberto Pietrogrande, com a denominada *Escola Família Rural*. Já no Rio Grande do Sul, a Pedagogia da Alternância se concretiza a partir das Casas Familiares Rurais que se instalam no estado em 2002, sendo a primeira, a Casa Familiar Santo Isidoro, no município de Frederico Westphalen (VERGÜTZ, 2013). No entanto, a primeira *escola* que adotou a pedagogia da alternância como centro de seu processo educativo foi a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), em 2009. Essa escola família agrícola está situada no Vale do Rio Pardo, atendendo 13 municípios da região, recebendo somente alunas/os agricultoras/es.

A pedagogia da alternância, conforme objetivo historicamente construído, propicia aos/às jovens estudarem por um certo período em suas casas e, na escola, outro período, valorizando tanto o conhecimento científico quanto o comum na construção de novos conhecimentos. Ou seja, valoriza os conhecimentos que o educando e a educanda cultivam na sua realidade sem desassociá-lo ou desconsiderá-lo no espaço escolar. Para isso, utiliza de diferentes instrumentos pedagógicos. Assim, destacamos alguns dos principais instrumentos que auxiliam na construção de uma educação pautada na conscientização, sendo eles: a roda⁴, plano de estudos⁵ e coletivos⁶. A formação dos jovens camponeses e das jovens camponesas tem como objetivo uma educação também pautada na *conscientização* que pode ser compreendida, segundo Freitas:

⁴ A chamada “roda” ocorre sempre antes das refeições, todos/as os/as estudantes e monitores/as se reúnem em um círculo no refeitório e em outros momentos considerados importantes que exigem a participação, através do diálogo, de todos e todas para a resolução (de algum problema) ou compartilhamento de algum acontecimento. É uma forma que exige autonomia dos alunos e alunas, além disso é uma forma de partilha entre educadores/as e estudantes.

⁵ Um caderno que os estudantes ocupam para fazer as anotações em relação às práticas realizadas em casa e na escola, sendo que se inclui no caderno as concepções familiares sobre as atividades tempo-propriedade.

⁶ Os alunos realizam grupos, e cada grupo se responsabiliza por alguma atividade da escola. Os coletivos são: limpeza do primeiro, segundo e terceiro piso, coletivo da área agrícola e o coletivo da cozinha), visitas às propriedades (os monitoras e monitores se deslocam até a casa dos estudantes e das estudantes para conhecer suas realidades e acompanhar as atividades que estão sendo realizadas no tempo-propriedade.



Como um processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. no processo de conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo do fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos (FREITAS, 2016, p. 88).

A partir dessas reflexões, entende-se que a EFASC busca construir uma educação comprometida com os jovens e as jovens do campo, sobre seus direitos e da igualdade humana, visando o pensamento crítico ante à realidade em que vivem e a ação ante mundo a partir das suas *praxis*⁷. Um exemplo dessa busca, é a ampla reflexão proposta na escola acerca das práticas agrícolas relacionadas com o mundo que os/as estudantes vivem. Já nas primeiras observações participantes foi possível constatar que os monitores e as monitoras problematizam amplamente os temas cotidianos através de um diálogo que envolve a todos e todas, caracterizando uma ação dialógica, distanciando-se de uma perspectiva empirista e de mera transmissão. Na aula de Ciências Humanas⁸, pudemos observar como foram abordadas as diferenças do modo de produção camponês para o modo de produção empresarial, que é a lógica capitalista. Realizou-se uma discussão sobre as consequências que esses dois diferentes modos de pensar e agir, geram na sociedade. Considerando que a lógica empresarial, em função da produtividade, possui como objetivo principal a desvinculação do homem/mulher da natureza para a produção do alimento como uma mera mercadoria; a lógica camponesa familiar vinculada à agroecologia, visando a produção de alimentos orgânicos, fonte importante e essencial na promoção da saúde das pessoas. A partir disso, os jovens e as jovens realizaram um amplo diálogo buscando fazer ligações do conteúdo da área das Ciências Humanas com suas experiências na lida no campo, com o seu cotidiano.

A partir dessas reflexões os/as jovens passam a estabelecer relações com sua realidade, é que vai acontecendo a tomada de consciência que Freire (1980) se refere, ou seja, na medida em que o sujeito toma a ação sobre o conhecimento, tenha curiosidade para com a realidade, para questionar e formar um olhar criticizador para compreender e romper com as estruturas que dominam (FREIRE, 1980). Além disso, ocorre a aprendizagem a partir da autonomia que

⁷ *Práxis* “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (ROSSATO, p.325).

⁸ Anotações de Diário de Campo. Observação realizada em: 13 de setembro de 2017.



os alunos vão construindo sobre si mesmos e sobre a escola, tramada à uma relação dialógica, em que os/as estudantes vão criando uma rede de assimilação entre o conhecimento científico que aprendem na escola com as experiências e saberes populares com suas famílias.

1. Percurso teórico-metodológico

Através da pesquisa participante é possível ter um contato direto entre as pesquisadoras com o fenômeno que se pretende estudar, oportunizando, assim, contato com as informações produzidas pelos atores/atrizes sociais em seus próprios contextos. (MINAYO, 2002). Assim, acompanhamos a rotina dos/das estudantes da EFASC, convivendo com a realidade escolar, registrando os acontecimentos e as informações em um *diário de campo*.

Estar envolvidas com a realidade dos/das sujeitos implica realizar uma *pesquisa de partilha*, na qual se busca a valorizar tanto a objetividade quanto a subjetividade no processo de investigação, pois:

Simplemente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível de sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidência de meu estudo (FREIRE, 2006, p. 35).

Seguindo a perspectiva epistemológica de Paulo Freire (2006), de que não é possível conhecer a realidade dos sujeitos a não ser que com eles e elas se participe, essa pesquisa foi constituída com a finalidade de aproximar-nos organicamente dessa realidade. É importante registrar que a própria Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul considera que para melhor conhece-los à de se “viver a própria escola”⁹.

De um modo geral, “a comunidade ocidental faz delimitações com o intuito de monopolizar a definição de ciência e a decidir o que é e o que não é científico” (BORDA, 1980, p.44). Dessa forma, o Fals Borda evidencia que a chamada ciência popular ou folclore (que são

⁹ A EFASC tem muito cuidado na aproximação e vinculação de pesquisadores/as que desejam pesquisa-los. Em diferentes momentos, a autorização para fazê-lo deu-se mediante diálogo com o conjunto da coordenação da escola e o comprometimento da convivência cotidiana de suas atividades para melhor “explorá-las”.



os conhecimentos empíricos ou fundados no senso comum) não é considerada como espaço do conhecimento válido no padrão da forma dominante, como conhecimento científico. Por tanto, sendo inferiorizado como se não tivesse um “certo direito” de se estruturar e se expressar com seus próprios termos. Para Fals Borda (1980, p.47), se torna imprescindível que:

(...) Ser um cientista hoje significa estar compromissado com alguma coisa que afeta o presente e o futuro da humanidade. Portanto, a substância da ciência é tanto qualitativa quanto cultural; não é apenas uma mera quantificação estatística mas a compreensão da realidade. O verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca-se em questões como: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos?”; “A que se destina o conhecimento científico e de quem ele se beneficiará?”.

Assim, o autor apresenta seis princípios metodológicos da pesquisa participante que podemos levar em consideração em nossa atuação de observantes, sendo eles: a *autenticidade e compromisso*; *antidogmatismo*, *restituição sistemática*, *feedback para os intelectuais orgânicos*, *ritmo e equilíbrio de ação-reflexão* e *ciência modesta e técnicas dialogais*.

Em relação a *autenticidade e compromisso*, se considera a honestidade e compromisso do/da pesquisador/a com a causa popular a qual se insere sua pesquisa. O *antidogmatismo* está relacionado com o rompimento de princípios ideológicos ou ideias preestabelecidas e aplicadas na pesquisa. Caracteriza-se por *restituição sistemática*, a desmistificação de conceitos alienantes na relação pesquisador com a classe que se realiza a pesquisa. O *feedback orgânico* é a possibilidade de se realizar uma análise do particular para o geral e deve ser feita de uma forma a envolver todos e todas que integra toda a classe social que foi pesquisada. A capacidade de refletir e agir, concomitantemente, entre a esfera entre o concreto e o natural, conceitua o *ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão*. Por fim, caracteriza-se como *ciência modesta e técnicas dialogais* a capacidade de tornar legítimo a ciência popular, ampliando esse campo. Para a realização da nossa pesquisa, foram observadas as aulas de Ciências Humanas, Linguagem Português/Literatura, Gestão e Engenharias.

Além das aulas, houve participação na *colocação em comum*, momento em que os/as compartilham as pesquisas realizadas no tempo-espaço propriedade com a turma do primeiro ano, e a participação nos coletivos de trabalhos. Participação e colaboração das atividades de dois coletivos: o da limpeza e o a área agrícola. Salientando a atuação no coletivo da área agrícola de extrema importância pela construção de fortes laços criados no local com os meninos e meninas, sendo um momento de muito aprendizado sobre suas práticas. As tarefas realizadas



foram colher hortaliças e irrigar mudas. Outros momentos foram vivenciados nas rodas de chimarrão, nas partidas de vôlei, nas rodas de conversas nos intervalos das aulas no refeitório, nas tutorias, e nas “rodas de diálogos” antes das refeições.

Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, como forma de identificar os aprendizados/ensinamentos presentes na Alternância entre o tempo-escola e tempo-propriedade com duas (2) educadoras, duas (2) educandas e duas (2) agricultoras¹⁰, familiares das alunas da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Segundo Triviños (1987,p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as propostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa.

Nesse sentido, foram elaborados três (3) roteiros: um para as educandas, um para as agricultoras e outro para as educadoras. As entrevistas foram realizadas com as educadoras na própria escola, com as educandas e as agricultoras em suas residências. Ainda, proporcionamos (pesquisadoras-pesquisandas) amplos espaços de diálogos sobre suas vidas na relação do educação-trabalho, práticas cotidianas e cultura do meio à qual se inserem. Consideramos, ainda, que a *epistemologia* é um dos grandes pilares de investigação dessas relações, uma vez que é fonte para explicar a origem da estruturação do conhecimento das mulheres do campo. Dessa forma, embasando-nos no pensamento de Oliveira (2016), compreendemos nesse processo existem: pré-saber, o saber, o conhecimento e a ciência. O conceito de ciências é considerado um conjunto de aquisições intelectuais, comprovado cientificamente. Partindo disso, considera-se o pré-saber um conjunto de aquisições, formado de modo natural e espontâneo, considerado não científico. Já o saber, caracteriza-se como sendo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos (JAPIASSU, 1992).

Partindo destas compreensões, destacamos os *saberes populares* e os *saberes culturais*. O primeiro se caracteriza, segundo Oliveira (2016), como sendo conhecimentos oriundos de práticas do cotidiano, já o segundo pelas práticas culturais e “jeitos sociais” de viver. Brandão

¹⁰ Os nomes próprios das mulheres foram preservados atendendo à uma solicitação das próprias participantes. E, em acordo com a EFASC.



(2006) acentua que a educação popular, como sendo o saber das classes populares e/ou de comunidades, é transferido/constituído entre grupos ou pessoas pela tradição ou através dos tempos. Acentua, ainda, que a divisão social do saber é histórica, e que essa divisão foi ocorrendo ao longo do tempo. Para tanto, destaca que havia um saber de todos que foi separado e tornou-se o saber erudito que foi considerado como “o” legítimo enquanto que o saber popular, não legítimo, pertencente exclusivamente às classes populares.

Frente à esta relação estabelecida, compreende-se que há uma certa distância entre o conhecimento científico e conhecimento popular, pois o popular de uma certa forma, acaba sendo desconsiderado dentro da apropriação do conhecimento por uma “categorização pejorativa: opinião, conhecimento comum ou vulgar, etc”. (JAPIASSU, 1992, p.18). Para Paulo Freire, existe a necessidade de que a educação sirva como prática para a liberdade dos educandos e das educandas. Isso foge da educação bancária, exclusivista e elitista, e, por isso, mecânica, que visa a reprodução de saberes institucionalizados.

Para tanto, é preciso uma forma educacional que, “Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial (...) mas numa atitude de criação e recriação. (FREIRE, 1967, p.111).

Dessa forma, na pedagogia da alternância se criam relações entre o conhecimento científico e o saber popular das educandas, das educadoras e das trabalhadoras rurais fugindo dos traços tradicionais de ensino, ainda que contraditoriamente, alguns traços permaneçam, tendo como objeto pedagógico, a valorização da cultura e a experiência existencial das educandas.

2. Mulheres camponesas, saberes populares e conhecimentos científicos

A partir das falas das mulheres, foi possível identificar a articulação dos saberes tanto científicos quanto os populares. Um dos principais conhecimentos científicos que as mulheres se apropriam em seu trabalho é em relação ao *solo*, principalmente no que diz respeito a aprenderem e a incorporarem em suas práticas cotidianas que não é necessário o uso do agrotóxico para a produção de alimentos e outras culturas. É possível identificar isso na fala da camponesa *Luciane*:



Que nem, nós plantava diferente deles (fazendo referência ao modo de produção de alimentos com sua experiência na sua propriedade antigamente coma de sua filha, na atualidade) hoje em dia. Eles hoje planta tudo sem adubo, sem veneno. Nós lá, (na antiga propriedade) era tudo com adubo, nós achava que sem veneno não produzia nada. Eles lá faze assim (antiga família da entrevistada), me ensinou fazer assim. O que tem ali (entrevistada faz referência à horta) fomos nós duas que fizemos, ela falando e eu só ajudando mas quem fez o começo foi ela. É bom, é bom aprender essas coisas.

A educanda *Janaina*, destaca a importância da valorização do solo, pois mora em uma propriedade urbana, com sua casa construída sobre terra planagem, e mesmo assim, conseguiu realizar a produção alimentos. Destacou ainda, que utilizou esterco de cavalo e biofertilizante, produzido por ela mesmo, de forma natural, em sua horta. Sem a utilização de agrotóxicos e adubos que prejudicam o solo e, conseqüentemente, a alimentação. Para tanto, evidencia:

Tu aprende a respeitar o meio ambiente, sabe. De certa forma a vida no solo, é uma questão que eu levei muito pra mim, porque aqui como é uma terra que foi feita terra planejem não é um solo fértil, daí a gente teve que comprar a terra e daí tu vê importância que tem o solo a partir do momento que tu vê que ele não tá produzindo, que tu quer tornar ele fértil, sabe. Então a gente, é uma coisa que eu trago muito da escola, sabe, da vida no solo. De até porque no meu estágio desse ano eu coloquei, a gente teve que fazer: pegar um pano e daí fazer alguma coisa e daí eu e a Carmim colocamos assim: o Chão dá se a gente planta, se a gente não planta o chão não dá. Que é parte de uma música, mas a gente viu aquilo ali como algo importante pra gente porque ela teve que mudar de propriedade também, então mesmo que a gente tenha um espaço pequeno, a gente pensa: ah é muito pequeno, não dá nada, sabe. A gente tem que tentar, a gente tem que pegar e fazer aquilo. Então eu comecei sem nada e hoje eu tô conseguindo produzir e produzindo no meio urbano, sem muito apoio sabe, tu não tem onde tirar recurso e a gente conseguiu.

A educanda *Sofia*, respondendo à questão dos conhecimentos construídos na escola, relata que em sua propriedade “A gente já fez aqui os biofertilizantes para aplicar nas hortaliças, também a pilha de compostos (...) a gente fazia antes plantação de ervilhaca como cobertura de solo e algumas outras que eu também aprendi na escola e passei a utilizar na propriedade”.

Pode-se considerar, que os conhecimentos são construídos através de uma pedagogia que visa a conscientização, voltada para a sustentabilidade que humaniza nossos modos de vida, fazendo-nos ter consciência das escolhas que fazemos e das conseqüências para o meio em que vivemos (GADOTTI, 2008). Além disso, é uma educação pautada na possibilidade de romper com a lógica da mecanização da agricultura que surgiu no Brasil, entre as décadas de 1960 a 1980, e supervalorizou o uso de agrotóxicos na produção de alimentos com o objetivo de fortalecer o processo de industrialização.



As educadoras articulam seus conhecimentos científicos com os populares para produzir conhecimentos com os educandos/educandas, uma vez que procuram valorizar e problematizar suas práticas pedagógicas com os saberes populares. A educadora *Cristina* salienta que os conhecimentos que são sucintos e que considera de extrema importância na vida das mulheres estão relacionados com a produção dos alimentos:

Acho que os saberes popular que mais me encantam são aqueles saberes dos quais as mulheres trabalham e não são percebidas que é o gerar e reproduzir da vida, que é a alimentação, né! eu acho que isso é o grande e que muitas vezes não é percebido e não é dado um valor, sabe, porque é um saber que não existe, tu pode ter um livro de receitas mas ele não consegue ser da mesma forma, eu não consigo talvez reproduzir da mesma forma. Então essas singularidades assim que tem nesses saberes populares que me encanta muito, então eu vejo isso e a partir disso eu trabalho com eles pra que eles consigam ver e valorizar isso e entender a importância disso dentro da vida deles, porque parece que a alimentação e o trabalho doméstico das mulheres vinculados com a questão da alimentação é um trabalho naturalizado e é um trabalho que não é valorizado e que é natural assim, vai acontecer, não pensa que isso, olha o que envolve uma pessoa pensar que tudo vai gerar de alimentação durante tanto tempo ou naquele dia pra aquela criança que tá doente, pra aquele idoso que pode comer isso ou aquilo, isso é trabalho que as mulheres desenvolvem muito e são sabedorias delas.

Cristina frisou, ainda, que a partir da sabedoria das mulheres relacionadas à produção de alimentos, que ela repensa sua prática e faz uma problematização com o intuito de conscientizar os/as estudantes e as próprias famílias sobre a importância dos conhecimentos e do trabalho das mulheres, e o quanto são desvalorizados. Dessa forma, ela enfatiza:

É isso é eu perceber essas mudanças e junto com isso tentar o tempo todo, em todos os espaços, isso não é só dentro da sala de aula em todos os espaços pra ti poder dizer assim: olha só a alimentação que tu tá trazendo quem é que plantou esse chuchu? (...) A gente vai lá e pede: ó que é que plantou esse chuchu, quem é que fez essa compota, então é muito assim quando tu faz esse trabalho de problematizador e valoriza as pessoas, as pessoas vem e te mostram daí tu vê. Que nem um dia eu fui na casa de uma mãe e daí eu comecei a perguntar se ela fazia as bolachas, daí ela começou a tirar bolacha, tirou geleia, tirou compota, mostrou uma mesa cheia. Ah olha isso tudo eu faço e tava lá dentro da dispensa, guardado era um trabalho que ela faz, que garante alimentação da família mas que nem é visto pelo resto da família, pro estudante não era visto, peço pai não era visto, aquilo faz parte e quando eu cheguei lá e fiz toda essa problematização daí ela se sentiu valorizada e mostrou todos os resultados do trabalho dela naquele momento, o que já tinha sido feito. Porque fazer uma compota são coisas que demoram tempo, quanto trabalho foi investido dela, além de ter fruta, de uma pessoa ir lá e observar que de aquele pêssgo não dá pra comer o pêssgo in natura mas dá pra fazer uma compota, isso é uma sabedoria popular.

A educadora *Maira*, responsável pela área de linguagem na EFASC, também destaca a ligação que faz com os saberes populares ao planejar suas aulas, além de problematizar a partir



da realidade de seus/suas educandos/as. Ela afirma que o saber popular que ela traz para si é a literatura, procurando articular os contos, poesias, textos de forma coerentes com a realidade dos/as educandos/as. A partir disso, ela trabalha com o conto do *Jéca Tatu*, do autor Machado de Assis, para tentar desconstruir a imagem do “caipira agricultor”. Ressalta:

Aqui a gente tenta ver o que eles vão precisar a partir dos meus conhecimentos, né. Eu trabalho muito, também, com a base dos contos pra eles trazerem, por exemplo as trovas das famílias deles. O que eles conhecem por trovas o que é a trova. É a partir daquilo, contos: ah, o que a família tem por contos, porque normalmente quando tu senta com alguém mais velho, mais de idade eles começam te contar e eles tinham vergonha disso, eles tinham vergonha de trazer as superstições eles tinham vergonha de dizer: ah, porque tem que plantar milho em tal época e por isso, por aquilo, eles tinham vergonha disso. Então nas minhas aulas eu tendo expor isso, trazer um texto sobre isso e perguntar pra eles o que eles conheciam, o que eles tinham contato com isso, aí eles vão devagarinho explicando e vendo que realmente tem a ver. E a linguagem com questão aos planos de estudo, né, eu trago um texto e pergunto assim pra eles: Tá, mas o que tem a ver esse texto com o plano de estudo que a gente tá trabalhando, com os sistemas de produções do segundo ano, né. Que linguagem tem a ver com o sistema de produções, daí eles começam: ah, língua é um sistema. Aí tem a fonética, tem a morfologia, tem a sintaxe. Então é um sistema que tem que estar junto, que é uma engrenagem que a gente começa com os meus conhecimentos com os conhecimentos deles.

Por fim, compreende-se que os conhecimentos científicos que as camponesas e as educandas se apropriam para as suas práticas, se findam em relação a preservação e manutenção do solo, indo na contracorrente da lógica da produção de alimentos com agrotóxicos, uma vez que seus conhecimentos populares estão relacionados aos afazeres domésticos e de cuidados. As educadoras, assim, para formularem suas práticas se ancoram nos conhecimentos populares das educandas e de suas famílias para a elaboração de suas práticas pedagógicas.

3. As dimensões “sexualizadas” do conhecimento: experiências educativas das mulheres da EFASC

Nesse momento, buscamos analisar as dimensões sexualizadas do conhecimento em relação as experiências das mulheres. Entendendo que o trabalho da mulher do campo é, por vezes, considerado inferior em relação ao do homem, e que as camponesas têm a sobreposição de múltiplas atividades, somando o doméstico com o profissional, torna-se imprescindível conhecer mais sobre a opressão específica. Segundo Faria e Moreno (2008), o sistema



capitalista e o patriarcado atribui o trabalho doméstico e de cuidados como se fossem de naturais e exclusivas das mulheres. Essa opressão específica tem suas repercussões na própria ciência, uma vez que ela reproduz uma forma patriarcal de conhecimento- somente os homens poderiam produzir conhecimentos válidos na forma *sistema-mundo*.

Dessa forma, Gergen (1993, p. 50) abordando a epistemologia feminista, evidencia, que: “As regras metodológicas empiricistas são constantemente aplicadas, (...) E, porque essas hipóteses orientadas representam perspectivas masculinas dominantes, as realidades científicas tipicamente suprimem a voz feminista”.

Partindo de tal reflexão, foi possível identificar, nas entrevistas concedidas tanto pelas educadoras, educandas quanto camponesas, algumas dimensões sexualizadas do conhecimento e do trabalho, embora algumas não sejam explícitas. Em relação às educadoras, ambas entrevistadas identificaram, quando questionadas se já enfrentaram alguma dificuldade ou obstáculos por serem mulheres na relação com as famílias, afirmam que sim. A educadora Cristina destaca:

Sim, tem muito a dificuldade muitas vezes é de quando tu vai fazer uma visita vamos supor com outro colega homem de que o home da casa conversa com o monitor e a mulher vai conversar com a mulher, isso é uma situação corriqueira, outra situação é que a mulher não fala dentro da casa. Senta pra conversar o pai e o estudante, a maioria quando é o caso meninos, né, estudantes, e a mãe fica lá fazendo chimarrão, fica fazendo alguma coisa fora e não participa da conversa então é porque quando recebe visita ela não é, então fica distante, ou fica até sentada atrás do homem. Isso já a gente já passou por situações assim. Outra situação é que quando tu fala numa visita e o que tu fala não é levado em conta, então isso é mais nas visitas.

Em relação à essa desigualdade sobre a presença das mulheres nas visitas às famílias, a educadora Maira afirma passar pela mesma coisa. Para tanto, destaca:

Quando vai eu e um monitor, o homem só se é muito teu conhecido ou que tu tá mais conhecendo aqui, ele não fala contigo, ele procura sempre falar com o monitor, aí quando eu puxo a conversa e mostro que realmente eu tô sabendo ele vai te reportar à ti, mas várias vezes tu sente, eu senti de que sempre tinha que ter a confirmação do monitor, perguntar pro monitor e não pra monitora. Mas eu acho que isso é uma questão de conhece, de me conhecer de ver que realmente eu sou educadora, não sei. Mas que existe isso dessa questão de reafirmar a palavra com o monitor há, isso há.

A educadora *Cristina* afirma, ainda, que existem problemas no que diz respeito à caracterização da gestão da escola:



Na escola, quando tu vem o que tu sente muitas vezes, que é naturalizado que o papel de gestão da escola o papel de quem manda na escola é o papel masculino o papel feminino meu e apreço também como uma situação de gestão mas não é tão forte é mais de quem cuida do pedagógico assim, cuida das aulas mas se eu vou falar com alguém que precise falar que é realmente relevante em uma outra situação que não seja pedagógica o direcionamento das famílias vai para os homens.

A partir do questionamento sobre a existência de algum empecilho em atividades da escola ou na propriedade, se elas tiveram dificuldades de realizar ou não puderam realizar algo pelo fato delas serem mulheres, ambas responderam que sim. *Sofia* evidenciou que nunca sentiu de maneira forte, nenhuma opressão machista e nunca foi impedida de realizar nenhuma atividade, seja na propriedade ou no espaço escolar. Porém, declarou que escutou “piadinhas” dizendo que não era para ela não entrar na escola, pois não era um lugar apropriado. Já, a educanda *Janaina* salientou que na escola ocorreram atividades em que ela deixou de fazer por ser mulher com o argumento de que existe uma distinção entre meninos e meninas quanto ao uso da força. A mesma educanda ressaltou, ainda, uma situação muito peculiar que lhe aconteceu no primeiro ano, quando participou de um estágio de vivência com um colega homem, afirmando que a visita e a fala dele em sua casa foi muito importante para seus familiares:

(...) No meu estágio de vivência no primeiro ano foi com um guri e daí a gente, meu pai tem um pomar de citrus lá e eu sempre dizia: ah, quem sabe vamos mudar, tem outras formas de cuidar daquele solo, tem outras formas de manejar, e aí foi indo, é quem sabe. Aí veio o Marlon lá em casa fazer estágio, aí meu vô ele é muito assim aquela visão fechada, que não que tem que ser daquele jeito que dá certo, e aí o Marlon chegou lá e começou a explica porque que deixar determinada planta que fica no solo e a gente acha que não deveria que é inço que incomoda e ele foi falando o que que isso interfere nos micro-organismos e tudo mais, e aí ele, daí meu vô foi mudando essa ideia dele, sabe, ele foi mudando e de certa forma eu fui trabalhando também com isso, mas assim parece que quando eu falava não era aquilo. (...) é, tipo, até porque ele era mais velho que eu, ele era do terceiro e eu do primeiro ano e ele parecia, ah pela fala dele bonito assim. E daí depois eles começaram a mudar daí eles não usam quase mais agrotóxicos no meio do citro aí depois eu comecei a falar das podas mas laranjeiras e aí foi indo, mas teve que vim o cara pra falar o que que mudava pra depois eu ter que tocar em diante e de certa forma eu tive interferência disso na propriedade.

No caso das agricultoras, quando questionadas se elas conseguiam identificar a divisão da lida no campo entre homens e mulheres, responderam que acreditam não existir distinção. *Maria Eroni* disse que tem experiência na gestão da propriedade, coordenando os peões no serviço:



Eu acho que tanto o que o homem sabe e pode fazer a mulher se ela quer ela aprende e ela pode! E as vezes até muito mais, né! (...) Mas tudo a mulher pode, ela aprende, ela faz. É só querer, porque tem mulheres guerreiras! (...) ele era ferreiro e eu era agricultora, tinha peão e tinha que comandar e era café e era comida e onde vamos, o que vamos fazer. Era assim. Eu questiono: E a senhora ajudava também os peões ou ficava... Eroni: Não, não, pareio, pareio com eles.

Luciane também destaca que mora sozinha e que consegue realizar todos os afazeres.

Quando questionada sobre a distinção do serviço da mulher para o homem, afirma:

Não. Portanto quando, eu acredito que hoje a gente sente dores, eu acredito que isso vem de anos atrás, porque quando eu era menininha, já carregava a máquina de veneno nas costas, ia com os boi pra roça com arado, tudo o que meu irmão fazia meu pai ensinou nós e eu fazia também. Depois quando eu fui casar o que eles faziam, eu fazia também. Eu questiono: Tu trabalhavas na roça e o serviço da casa era todo teu, também? Luciane: Com certeza, era bem assim. Não tinha assim, levantava de noite uma, duas, três horas, cada um tinha um horário pra levantar pra colocar lenha no forno, tanto era eu, quanto meu ex marido, o pai dele e a mãe dele, cada um tinha um horário durante a noite para cuidar o forno. Pra nós, era em geral um serviço só. O que eles faziam, nós também fazia, não se importava. Daí, quando carregava o fumo na roça, eu ia pra casa e pegava o motosserra e serrava lenha, e a minha sogra segurava. Enquanto os homens iam pra casa com os fumos, agora nessa época, na época de colheita. Pra mim não, pra mim eu acho que a mulher pode fazer o que o homem faz.

No entanto, pode-se problematizar que as mulheres negam a divisão do trabalho entre homem e mulher, pois acreditam que as mulheres possuem as mesmas capacidades de realizar atividades que os homens. O que elas não consideram, é que elas possuem uma sobrecarga de serviço, tendo que trabalhar na lavoura e no serviço doméstico.

Considerações finais

Pode-se considerar que os aprendizados e ensinamentos das mulheres camponesas são constituídos nas atividades cotidianas, na lida do campo e na atividade doméstica. Além disso, possuem uma relação direta com as questões da saúde, especialmente, com conhecimentos medicinais que foram constituídos de geração para geração. Partindo desse pressuposto, a partir das análises sobre o conhecimento das camponesas, pode-se considerar que o conhecimento



tanto das educandas quanto das educadoras está, intrinsecamente ligado com a produção/reprodução da sabedoria dessas mulheres.

Outro fator existente na análise, relacionados aos saberes das mulheres, são os conhecimentos das educadoras e a relação estabelecida a partir da afinidade constituída com a experiência do conhecimento popular articulado com seus conhecimentos científicos. Ou seja, na esfera dos ensinamentos-aprendizados entre o tempo-escola e o tempo-propriedade, há uma esfera que interliga a reprodução desses saberes intercalado nesses dois tempos que acontece entre educadoras, educandas e camponesas. Sendo que saber das mulheres camponesas é “passado” para suas filhas e netas e resgatados na escola, a partir das práticas pedagógicas das educadoras.

Por fim, entende-se que os conhecimentos científicos que as camponesas e as educandas se apropriam para as suas práticas, estão em relação a preservação e manutenção do solo, indo em contracorrente à lógica da produção de alimentos com produtos químicos. Uma vez que seus conhecimentos populares estão relacionados aos afazeres domésticos e de cuidados. As educadoras, no entanto, para (re)formularem suas práticas, ancoram-se nos conhecimentos populares das educandas e de suas famílias para a elaboração de novas práticas pedagógicas.

Em relação às dimensões sexualizadas do conhecimento das mulheres, pode-se identificar que tanto educadoras, educandas quanto agricultoras demonstraram passar por alguma situação de opressão, embora algumas situações não se apresentaram de forma explícita. Foi perceptível a contradição existente nas falas das mulheres em relações as dimensões sexuais existentes em suas práticas. Além disso, pode-se concluir, também, que existe uma transição da consciência ingênua para a consciência crítica das educandas, uma vez que a percepção de mundo e da realidade, muda nitidamente nas falas da educanda do primeiro ano para o terceiro ano, especialmente pelo papel diretivo que as educadoras que fazem acontecer a Pedagogia da Alternância possibilitam a criticidade ao valorizar a epistemologia das mulheres (na prática). Por fim, entendemos que essa pedagogia pode estar a favor das mulheres- tanto na apropriação de si, no conhecimento de si, para si na construção da educação do campo.

Referências



BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Quando a pedagogia tornou-se do “oprimido” Quando a educação tornou-se “popular”**: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos. [S.d. s.l].

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do vale do rio pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional-Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, 2012.

FARIA, Nalu; MORENO, Renata. A trajetória das mulheres na luta contra o livre comércio e pela construção de alternativas. In: SILVEIRA, Maria Lucia da; TITO, Neuza (Orgs.). **Trabalho Doméstico e de Cuidados**: Por outro paradigma de sustentabilidade da vida humana. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2008. p. 11-26.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprender a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 34-42.

FREIRE; Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo, **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1967.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.88.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire, 2).

GERGEN, Mary McCanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Tradução de Ângela Melim. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 325.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOBRE; Miriam P. et al. **Economia Feminista e Soberania Alimentar**. Disponível em: <http://sof2.tempsite.ws/wp-content/uploads/2015/07/ECONOMIA-FEMINISTA-E-SOBERANIA-ALIMENTAR.pdf>. Acesso em 24 de março de 2018.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**, Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SARMENTO, Manuel. A reinvenção de ofício de criança e de aluno. **Atos De Pesquisa em Educação - PPGE/ME**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014.