

TRABALHO, HISTÓRIA E SABERES TRADICIONAIS DAS MULHERES NO TERRITÓRIO CAPIRA

Fábio Fernandes Villela¹

RESUMO: O texto Trabalho, história e saberes tradicionais das mulheres no território caipira aborda a reorganização do trabalho educativo, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. O objetivo geral do trabalho é a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira. O método de pesquisa utilizado é o qualitativo, apoiando-se na coleta de textos escritos dos participantes do projeto. Os resultados, apresentados neste artigo, são a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista.

Palavras-chave: trabalho e educação, território rural noroeste paulista (SP), educação de jovens e adultos (EJA).

INTRODUÇÃO

Este texto aborda a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. A pedagogia histórico-crítica, conforme aponta Saviani (2012), busca compreender a história a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Esta teoria pedagógica toma posição na luta de classes, aliando-se aos interesses dos dominados, e surge em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. Para esse autor, a educação tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar. Desta forma, busca-se a superação das pedagogias tradicional e do “aprender a aprender”. O ponto de virada da proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica é que ela garante aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma que contribui para a luta pela superação de sua condição de exploração (Cf. SAVIANI, 2008).

O objetivo geral do trabalho é a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira. O método de pesquisa utilizado é o qualitativo, apoiando-se na coleta de textos escritos dos participantes do projeto. Os resultados do projeto, apresentados neste artigo, são a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista. O texto está organizado da seguinte maneira: (1) o

¹ Professor do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica Docência/UNESP/Bauru. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA - UNESP). e-mail: fabio.villela@unesp.br

trabalho das mulheres no território caipira; (2) projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) resultados; (4) considerações finais; e (5) referências.

O trabalho das mulheres no território caipira

A reorganização do trabalho educativo promovido pela pedagogia histórico-crítica, conforme aponta Saviani (2012), continua se desenvolvendo com a colaboração de diversos pesquisadores que vêm aprofundando teórico-metodologicamente as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como: didática (GASPARIN, 2013; GERALDO, 2009), psicopedagogia (SCALCON, 2002), ensino de ciências (SANTOS, 2005), educação infantil e ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011), entre outros. Conforme Geraldo (2009, p. 72) argumenta, as atividades de ensino visam: “a apropriação-assimilação significativa, criativa e crítica dos conhecimentos sistematizados, das habilidades motoras e intelectuais e das atitudes [...] e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos”.

No projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: “Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista” (Cf. VILLELA, 2016a) procuramos colaborar com a reorganização do trabalho educativo através do desenvolvimento de um projeto de trabalho docente-discente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme Gasparin (2013). A questão principal é desenvolver, nos espaços de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), um “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013) sobre a “história e os saberes tradicionais” do noroeste paulista, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres.

O projeto teve como objetivos gerais a compreensão da história e dos saberes tradicionais das mulheres do “território caipira”, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres, e como objetivos específicos a educação de jovens e adultos (EJA), especialmente das mulheres do “território caipira”. As razões que justificaram esse projeto foram: a inclusão produtiva das mulheres e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais e as possibilidades de ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira”. Teve como resultados a articulação dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens (Cf. VILLELA, 2016a).

O objetivo deste trabalho é abordar a história e os saberes tradicionais do noroeste paulista – SP, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. As culturas e os saberes tradicionais, conforme aponta Diegues (1999, p. 15), podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, esses saberes são o resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite a conservação de um equilíbrio entre ambos. Isso nos conduziu ao interesse pela diversidade cultural, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes.

As “comunidades tradicionais” e seus saberes são conceitos explicitados na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. “Comunidades tradicionais” são grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 territórios com populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à

subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não indígenas: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros.

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”.

O “Noroeste Paulista” é uma região do estado de São Paulo que abrange parte ou toda a mesorregião de São José do Rio Preto e, às vezes, também costuma-se incluir a mesorregião de Araçatuba e a microrregião de Lins. É formada pela união de 153 municípios distribuídos em doze microrregiões. Possui uma área total de 50.025 quilômetros quadrados, cerca de 20% da área do estado e equivalente à área do estado brasileiro do Rio Grande do Norte. O município mais populoso é São José do Rio Preto, com 460 mil habitantes, seguido por Araçatuba (200 mil), Catanduva (114 mil), Birigui (111 mil), Votuporanga (84 mil), Lins (71 mil) e Fernandópolis (64 mil). Essas informações foram retiradas de Noroeste (2014).

Do ponto de vista do trabalho das mulheres inseridas nesses territórios, a dura realidade se estende para além dos afazeres domésticos cotidianos (Cf. DANTAS, 2013 e 2010). Todos os dias, elas precisam garantir a sobrevivência de sua família. O objetivo geral é compreender as histórias de vida dessas mulheres e seus saberes, procurando colocar em primeiro plano a visão que as mulheres têm do trabalho, do meio ambiente, da família, da sexualidade e de suas relações sociais, inseridas no “território”, em nosso caso, o noroeste paulista. Através de um “projeto de trabalho” e, utilizando métodos qualitativos e quantitativos, nos espaços de educação de jovens e adultos, foi possível conhecer um pouco mais do cotidiano dessas mulheres. Através dessa proposta, se dará visibilidade à condição humana dessas mulheres e será possível compreender e valorizar o conhecimento, a diversidade cultural e os saberes tradicionais construídos nesse território denominado de “caipira” por Diegues (1999).

A questão principal foi desenvolver, nos espaços de EJA, um “projeto de trabalho” (KASPCHAK; GASPARI, 2013) sobre a “história e os saberes tradicionais”, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. Para Diegues (1999, p. 30), conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração².

Um exemplo de “saber tradicional” da “agricultura familiar” está presente nas cozinhas do “território caipira”. A cozinha é um microcosmo da sociedade, fonte inesgotável de saberes históricos, e suas produções podem ser consideradas como “patrimônio gustativo da sociedade”. Conforme demonstra Santos (2011), esses “saberes” permitem destacar as identidades locais e regionais; certos pratos podem ser considerados como bens culturais, como lugares de memória, como patrimônio imaterial. Para o autor, uma síntese sobre as cozinhas brasileiras busca explicar influências de culturas alimentares a partir de duas realidades: a autêntica cultura alimentar local e regional e a cultura alimentar oriunda da civilização externa, influenciadora. Tais contatos e simbioses revelam relações e trocas complexas de diferenças, afirmadas e reafirmadas em fecunda assimilação, que redundam numa certa mestiçagem da comida brasileira. Dada essa visão do “saber tradicional” e nosso interesse em investigar o

² Para muitas dessas sociedades, também incluídas as caipiras, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um continuum entre ambos.

trabalho de mulheres no território caipira, avançamos por meio da pesquisa de alimentos e seus preparos feitos por mulheres caipiras.

O “território caipira” é marcado por “uma civilização do milho”, conforme aponta Marins (2004, p. 1-3). Para o autor, na alimentação paulista, a permanência dos saberes dos nativos sempre foi característica marcante. A origem indígena das mãos de grande parte das famílias pioneiras, bem como a onipresença de escravas vindas dos sertões fazia com que o cozinhar estivesse presente nas casas ou nas caminhadas pelos interiores selvagens, marcado pelo paladar dos nativos. Mandioca e milho dividiram o pódio no cotidiano das famílias do litoral e do sertão.

Ainda segundo Marins (2004, p. 2), iguarias de milho apilado ou macerado nos monjolos, uma marca registrada das populações paulistas, eram marcantes nas vilas do planalto paulista, a ponto de Sérgio Buarque de Holanda denominar a sociedade local de “civilização do milho” (Cf. HOLANDA, 1995, p. 181-189). Canjicas, curaus e pamonhas são ainda muito presentes na culinária paulista, chegando mesmo a fazer parte das alegorias “caipiras” das festas juninas. O fubá moído, recusado por muitos que o consideravam “comida para cachorro”, acabou tendo reforço a partir do século XIX devido à sua grande popularidade entre os italianos (que usavam/usam o fubá para fazer polenta, um tipo de curau salgado).

A proposta foi utilizar os parceiros-agricultores do projeto de extensão universitária como foco de intervenção pontual de uma “acupuntura territorial” e visa, em futuro próximo, propagar essa ação para as demais cidades que compõem o território rural “noroeste paulista – SP” (Cf. LERNER, 2003; GARCIA, 2012 e VILLELA, 2016a). O principal parceiro-agricultor nessa primeira etapa de desenvolvimento do projeto foi a Horta Mandalla de Ipiguá (SP), cidade distante 19 km de São José do Rio Preto. O que é a Horta Mandalla de Ipiguá? “Mandala” significa círculo mágico, concentração de energia, e é considerada universalmente, como o símbolo da integração e da harmonia. Inspirados nesse conceito, o casal de agricultores Ceci e Reinaldo criaram em Ipiguá uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos com produtos hortifrutigranjeiros, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar³. O objetivo é a qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista, fortalecendo a “agricultura familiar”, que consiste na exploração de uma parcela de terra, tendo como trabalho direto a mão de obra familiar. Passamos às considerações sobre a educação de jovens e adultos (doravante, EJA), especialmente das mulheres, da agricultura familiar no território caipira.

Projetos de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Nos espaços criados de EJA, conforme aponta Dantas (2013), é relevante que se trabalhe os “saberes tradicionais” dessas populações. Segundo a autora, é primordial que as informações sobre as habilidades e competências dessa comunidade envolvam reflexão, tanto individual como coletiva, pois é esse exercício que permitirá às mulheres e aos homens se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural, os quais, com essa certeza, poderão ser capazes de desenvolver novas relações de inclusão produtiva e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais.

Diante desse contexto, o trabalho em andamento procura integrar os saberes e analisar a complexidade desses saberes, especialmente das mulheres que constroem conhecimentos e os repassam de geração a geração. Para tanto, é utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp (criado na Unesp no ano de 2000, na época, vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX) tem o objetivo de estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando

³ Para maiores informações sobre uma horta orgânica do tipo mandalla, conferir Flores (2016).

parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos/leitores críticos e participativos, bem como a de professores com a visão de “educadores populares”. (Cf. VILLELA, TENANI e SILVA, 2014; VILLELA et al., 2007 e VILLELA, 2016c)⁴.

Do ponto de vista da EJA, é utilizado um “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013). Optou-se pelas possibilidades metodológicas do trabalho com projetos, devido à riqueza de material acumulado sobre EJA em comunidades rurais. Dentre as diversas opções de trabalho com projetos, destaca-se: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático”, entre outros (Cf. HERNÁNDEZ E RODRIGUES, 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior flexibilidade de estratégias, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda às reais necessidades da comunidade. A metodologia do projeto de trabalho tem por fundamento a pedagogia proposta por Saviani (2008):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Conforme descreve Marsiglia (2011, p. 25-27), a reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos, soluções e organização metodológica. Os momentos propostos por esta pedagogia estão explicitados a seguir: (1) ponto de partida da prática educativa (prática social): etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando; (2) problematização: momento de levantar as questões postas pela prática social; (3) instrumentalização: momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento; (4) catarse: momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa; (5) ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): o educando, uma vez adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Saviani (2008, p. 56-58) organiza sua proposta metodológica na forma de momentos para compará-los e caracterizá-los em relação aos outros métodos (Herbart e Dewey, por exemplo). O Quadro 1 a seguir, indica as características da proposta organizativa de cada método, apoiado pela tendência pedagógica a qual pertence, segundo as indicações feitas por Saviani (2008, p. 56-58).

Quadro 1 - Momentos metodológicos das diferentes pedagogias

Momentos / Pedagogia	Características		
	Tradicional (Herbart)	Nova (Dewey)	Histórico-Crítica (Saviani)

⁴ Atualmente o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) contando com recursos financeiros da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX para o desenvolvimento de seus trabalhos.

1	Preparação do aluno: iniciativa do professor.	Atividade: iniciativa de alunos.	Ponto de partida da prática educativa (prática social): comum a professor e aluno, guardados os devidos níveis de compreensão.
2	Apresentação de novos conhecimentos pelo professor.	Problema: como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos.	Identificação dos principais problemas colocados pela prática social (problematização).
3	Assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor.	Coleta de dados.	Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social (instrumentalização).
4	Generalização.	Hipótese.	Expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (catarse).
5	Aplicação.	Experimentação.	Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): passagem da síntese à síntese - a compreensão torna-se mais orgânica.

Fonte: Reelaborado a partir de Marsiglia (2011, p. 22-23).

Somado a essas duas experiências, do Peja - Unesp e dos Projetos de Trabalho, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC, utilizamos o Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (VILLELA, 2014). Esse projeto foi desenvolvido como recurso didático e ferramenta no ensino de sociologia para os alunos do curso de pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto (SP), doravante Rio Preto, e estendido, posteriormente, para escolas que manifestaram interesse em desenvolver tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse trabalho utiliza a metodologia de blog, um *website* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Esta metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet gratuitamente. Os conteúdos relacionados ao projeto de trabalho foram desenvolvidos no curso de extensão semipresencial intitulado: “Território caipira: uma civilização do milho” (Cf. VILLELA, 2016b). Vejamos, a seguir, alguns resultados.

RESULTADOS

No final de 2016, realizamos o curso de extensão semipresencial intitulado: Território caipira: uma civilização do milho (Cf. VILLELA, 2016b), momento central do projeto de trabalho, conforme mencionado acima. O módulo presencial foi desenvolvido em sala de aula (Ibilce/Unesp) e na Horta Mandalla e o módulo de ensino à distância (Ead) foi realizado no blog de aula: Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural e também por meio de lista *WhatsApp Messenger* criada para tal finalidade (Cf. VILLELA, 2016d). A justificativa é desenvolver ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira”, através da valorização de produtos locais. O curso teve diversos módulos: 1. Cultura Ambiental e Educação do Campo; 2. Manejo da Cultura do Milho; 3. Agricultura Familiar e Agroecologia e 4. Mulheres e Educação do Campo (Cf. VILLELA, 2014).

Para cada um desses quatro módulos, foram desenvolvidos os momentos da PHC, conforme descreve Marsiglia (2011, p. 23-27). No módulo “Manejo da Cultura do Milho” do curso, ministrado pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco, a ideia central foi a valorização de produtos territoriais com identidade cultural, isto é, o milho, especialmente o crioulo “Cunha”, melhorado a partir das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. BLANCO, 2013). Trata-se de alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais” (Cf. CAMPOS, 2007). As sementes crioulas podem ser adquiridas através de “feiras da troca” (Cf. VILLELA et al., 2013). A semente utilizada e distribuída aos parceiros deste trabalho é o milho crioulo “Cunha”, variedade preservada pelos produtores do município de Cunha (SP). Os agricultores de Cunha resgataram uma antiga tradição do milho na cidade, em contraposição à tecnologia transgênica do milho e promovem a cultura de “conhecer, compartilhar, resistir, pesquisar e semear, a nossa real e absoluta independência” (Cf. BLANCO, 2013).

Neste texto, destacamos os momentos (4) e (5) (Cf. Quadro 2 abaixo). O momento (4) catarse é o ponto culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa, onde há uma transformação, a aprendizagem acontece e ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social. O momento (5) é o ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): o educando, uma vez adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Segundo a autora, é quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síncrese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. O momento (5) é prática social como o momento (1), porém deste difere porque se caracteriza como uma prática social resultante da prática educativa, que produz alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico). O ponto de virada da proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica é que ela garante aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma que contribui para a luta pela superação de sua condição de exploração (Cf. SAVIANI, 2008).

Os momentos (4) e (5) da didática da PHC são expressos pela escrita das mulheres participantes do curso, que se apresenta no Quadro 2. Constata-se que a passagem de uma visão caótica da realidade ao conhecimento científico proporcionado pelo projeto, onde se infere a realidade através de novas formas de pensar Trata-se da manifestação do aperfeiçoamento intelectual dos participantes, os quais, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (prática social inicial) e o novo (prática social final), conforme Gasparin (2013). Especificamente, a escrita presente nas postagens representam o momento (4): “Catarse” e o momento (5): “Prática Social Modificada”, isto é, o ponto de chegada do processo pedagógico do projeto, comprovando que o processo de contra-hegemonia abre espaços de luta e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial (Cf. MORAES, 2002). A seguir, apresentamos postagens selecionadas de Villela (2014 e 2016b) redigidas por mulheres participantes do curso.

Quadro 2 - Postagens sobre a história e saberes tradicionais das mulheres no território caipira

Momentos da PHC	Postagens e fotos dos participantes do curso de extensão no Blog de Aula e na lista <i>WhatsApp Messenger</i> .
4	Participante B. 16/12/06 18:15

Ceci e Reinaldo nos receberam na horta Mandalla em Iguapé, onde sob a sombra de uma árvore Ceci nos contou toda a sua trajetória na agricultura tradicional até a decisão de produzir alimentos orgânicos. Onde surgiu a horta Mandalla, que significa uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos de produtos orgânicos, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar.

Ceci nos levou para um passeio pela horta e nos explicou a importância de comermos alimentos orgânico e livres de agrotóxicos. Atualmente a nossa alimentação é baseada nos alimentos industrializados e nos fast food, consideramos mais importante a praticidade do alimento do que sua procedência e qualidade.

Ceci nos mostra que é possível produzir de maneira consciente e sustentável, tendo todos os animais e insetos como parte de uma totalidade e que cada um tem uma função importante no sistema.

Foi muito valiosa a visita à horta e poder conhecer a sábia Ceci e sua família!

Participante M.

16/12/24 01:15

Linda a história do milho contada pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A poesia no plantio dos três grãos; um para a terra, um para o espírito e um para o homem.

Nós, humanos, vivemos a separação da natureza como se fosse natural. Dentro de bolhas, observamos nosso habitat como objeto externo a nós. Criamos cidades, espaços habitáveis, que passam a falsa impressão de que estamos seguros, pra viver nossa cultura. Em nome dessa segurança fomos inventando maneiras de ficarmos cada vez mais seguros. Quando, no curso, ouvindo falar da composição mineral da terra, dos alimentos e dos animais, foi como que uma antiga memória que estava lá, escondida, começasse a emergir me tirando do automático. Dentro de nossas cidades, onde estão os espaços pra terra respirar? Onde estão os espaços pra sobrevivência de todos os seres que dividem o planeta conosco?

Nossa ligação com o solo vivo não é só uma questão de sobrevivência da espécie, mas nossa conexão com o universo através da terra.

O último encontro, que era pra fechar o curso, abriu tantas possibilidades, que fiquei querendo mais.


Participante J.

16/12/19 09:10

Mais um encontro inspirador, onde aprendemos muito mais do que técnicas focadas sobre a cultura do milho, mas sim, estudos e experiências de Oliver Blanco e pesquisadores sobre manejos na agricultura orgânica.

Apesar de ser produtora e profissional da área, fui surpreendida com várias “novidades” como: a cromatografia aplicada à solos, plantas e compostagens; princípios 3 M e 4M; sideróforos, biochar, peletização alternativa para sementes não convencionais, formulação de fosfito, dentre outras.

A experiência e a humildade de Oliver fez-me com que eu mergulhasse no passado histórico do milho, passando por descobertas de técnicas, importância de um alimento orgânico para um organismo, impactos dos transgênicos, teoria da trofobiose e tantas outras coisas fantásticas sobre nosso tema.

	<p>Precisamos com toda certeza de um tempo a mais com Oliver para tentar “sugar”, em todo bom sentido, mais de suas experiências e trazer para mais perto da nossa região tão “carente” informações imprescindíveis para a manutenção e ampliação da nossa agricultura familiar e orgânica.</p>
5	<p>[13/3 06:38] Participante V. postou uma foto na lista WhatsApp Messenger do curso:</p>  <p>[13/3 06:40] Participante M.: Que beleza, V.! São das sementes do Oliver? [13/3 06:41] Oliver , resultado daquelas sementes que vc deu no dia do curso. [13/3 06:46] M. daquelas sementes já rendeu 2 ltrs de semente, o resto fiz refogado, polenta salgada, cozido etc... bom dia !! 🙏💋 [13/3 06:47] Participante M.: 🙌👉👉🙌👉🙌👉 [13/3 08:17] Oliver Blanco: 🙌👉👉👉 que bênção.</p>

Fontes: Villela (2014) e Villela (2016d), com correções ortográficas do original.

Conforme podemos observar na escrita das participantes acima, a opção teórico-metodológica pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribui para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura. A escrita das participantes indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. A escrita deixa transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais das participantes do curso está no processo didático da pedagogia histórico-crítica, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico tem por base o desvendamento da teoria do valor-trabalho de Marx. Esse aporte teórico-metodológico contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica é um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar como principais conquistas desse trabalho: (1) levantamento de material de pesquisa através de hipertextos produzidos, no ambiente do blog de aula, pelos participantes do projeto, de modo a propiciar dados qualitativos para pesquisas interessadas na descrição e compreensão da centralidade do valor-trabalho; (2) o desenvolvimento de possibilidades de ações, conforme demonstra a escrita das participantes, para a inclusão produtiva das mulheres do território caipira, segundo um projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (4) o fortalecimento de organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território caipira.

Por fim, cabe destacar (5) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação do campo. O projeto foi desenvolvido em um espaço de EJA, conforme Brasil (2000), onde esse ambiente engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente de EJA, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio da EJA é integrar em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas ideias, o “arco ocupacional” trabalhado foi a produção rural familiar e a qualificação social e profissional. O resultado desse trabalho é a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens aos educandos, especialmente das mulheres do território caipira.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Oliver H. N. Milho crioulo “Cunha”. *Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil*. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: <

<http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9> >.

Acesso: 02 dez. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Decreto nº 6.040, de 07 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 fev. 2007. Disponível em: <

<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais> >. Acesso em: 15 mai 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000.

CAMPOS, A. V. de. *Milho crioulo: sementes de vida – pesquisa, melhoramento e propriedade intelectual*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2007.

DANTAS, Vanda M. C. S. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus tradicionais nas comunidades. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v.1, n. 2, p. 53-60, fev. 2013.

_____. *Nas marés da vida: histórias e saberes das mulheres marisqueiras em Natal – RN*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Orientadora: Profa. Dra. Maria da

Conceição Xavier de Almeida. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FLORES, Letícia. *Horta Mandalla de Ipiruá - SP*. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016. Disponível em: < <https://awebic.com/cultura/horta-organica/> >. Acesso em 20 jan. 2016.

GARCIA, Paula H. da C. *Acupuntura ecoturística em área de proteção ambiental: o caso de Guaraqueçaba, Paraná*. São Paulo: Annablume, 2012.

GASPARIN, João L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

GERALDO, Antonio Carlos H. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; RODRIGUES, J. H. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio B. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis. *Seminário de Pesquisa do PPE*, Universidade Estadual de Maringá. Net, Maringá, 2013. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf >. Acesso em 02 dez. 2015.

KOMESU, Fabiana C.; TENANI, Luciani E. Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.

LERNER, Jaime. *Acupuntura urbana*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARINS, P. C. G. A vida cotidiana dos paulistas: moradias, alimentação, indumentária. In: SETUBAL, Maria Alice (Org.). *Modos de vida dos paulistas: identidades, famílias e espaços domésticos*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária / CENPEC, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. v. 2. p. 1-3.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MORAES, Dênis de. Imaginário social e hegemonia cultural. *Website Gramsci e o Brasil*. Net, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> >. Acesso em 26 jan. 2017.

NOROESTE Paulista. In: *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Noroeste_Paulista > Acesso em: 12 ago 2014.

SANTOS, C. R. A. dos. *A comida como lugar de história: as dimensões do gosto*. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011.

SANTOS, César Sátiro. *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON. Suze Gomes. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia*. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

VILLELA, F. F.; TENANI, L. E.; SILVA, C. L. F. da. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos. In: AZEREDO-OLIVEIRA, M. T. V. de. *Livro de resumos dos projetos de extensão do câmpus de São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE)*. São José do Rio Preto: UNESP - Campus de São José do Rio Preto, 2014.

VILLELA, Fábio F. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. *Retratos de Assentamentos*. v. 19, p. 323 - 350, 2016a.

Disponível em: < <http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/> >. Acesso em 21 jan. 2017.

_____. Território caipira: uma civilização do milho. *Curso de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016b. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 23 jan. 2017.

_____. A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. *Cadernos da Pedagogia (Ufscar. Online)*. v.9, p.2 – 15, 2016c. Disponível em: < <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/862/307> >. Acesso em 25 jan. 2017.

_____. Lista de discussão *whatsapp messenger* do curso de extensão território caipira: uma civilização do milho. *Projeto de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016d. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 10 abr. 2018.

_____. Blog de aula: Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. *Projeto de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. et al. 1º Encontro de Agroecologia de São José do Rio Preto e Região e a 4ª Feira Estadual de Saberes, Sabores e Sementes. 2013. *Organização de Evento*. Site do evento disponível em: < <http://www.raisp.com.br/> >. Acesso em 01 jul 2014.

_____. et al. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA - UNESP. *Projeto de Extensão Universitária*. Net, São José do Rio Preto – SP, 2007. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y> >. Acesso em 25 jan. 2017.