

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cristiane Corneli

**SABERES POPULARES E DE(S)COLONIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:
CÍRCULOS DIALÓGICOS E CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE MULHERES DO
CAMPO**

Santa Cruz do Sul
2022

Cristiane Corneli

**SABERES POPULARES E DE(S)COLONIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:
CIRCULOS DIALÓGICOS E CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE MULHERES DO
CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Corneli , Cristiane

Saberes Populares e De(s)colonialização do Conhecimento:
Círculos Dialógicos e Cartas Pedagógicas entre Mulheres do Campo
/ Cristiane Corneli . - 2022.

104 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti .

1. Pedagogia da Alternância . 2. Educação do Campo . 3.
Trabalho Reprodutivo . 4. Mulheres . I. Moretti , Cheron Zanini .
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cristiane Corneli

**SABERES POPULARES E DE(S)COLONIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:
CÍRCULOS DIALÓGICOS E CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE MULHERES DO
CAMPO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Dr^a. Cheron Zanini Moretti.

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Orientadora – UNISC

Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
Professora Examinadora – UNIPAMPA

Dra. Fernanda dos Santos Paulo
Professora Examinadora – CENSUPEG

Dr. Everton Luiz Simon
Professor Examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2022

AGRADECIMENTOS

A finalização desse ciclo implica destacar que nunca estive só, tampouco obtive essa vitória sem a presença de pessoas que foram fundamentais para que eu conseguisse finalizar o Mestrado. Agradeço a minha mãe Marelice, ao meu pai Idinei e ao meu irmão Anderson que tanto me incentivaram a estudar e que me deram todo o suporte necessário para que eu conseguisse entrar e permanecer na Universidade.

Agradeço a minhas avós Gentile e Venilde, duas mulheres cheias de Saberes Populares. Sou grata por todas as comidas e por todos os chás que prepararam para mim e que foram significativos para manter minha saúde durante esse período intenso de estudos. Agradeço, também, a minha irmã de coração Manuela Lisot, uma amiga extraordinária que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, me encorajando sempre a seguir em frente.

Agradeço a minha professora orientadora Cheron Zanini Moretti por todo o companheirismo ao longo desses anos. Sou imensamente grata por cada momento que partilhamos juntas e que foram cruciais para minha formação como Pedagoga e Pesquisadora engajada em questionar o mundo e transformá-lo. Sou uma eterna admiradora de seu trabalho e me sinto muito honrada em ter sido sua orientanda.

Agradeço às participantes da Pesquisa, Dona Maria Eroni, Sofia e Bruna, por aceitarem fazer parte dessa pesquisa. Agradeço pelos potentes diálogos e pela partilha que fizemos juntas e que deu origem a esse trabalho, sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço aos colegas do grupo de Pesquisa que estiveram ao meu lado nessa trajetória, contribuindo para a construção da minha pesquisa com escutas atentas e problematizações fundamentais para que eu pudesse aprimorar a minha dissertação. Para além disso, sou grata pelo companheirismo, pela amorosidade, pela amizade e cuidado que sempre tivemos uns com os outros e que tornou o meu percurso de mestranda muito mais leve e alegre.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação pelo comprometimento que tiveram comigo, sempre dispostos a auxiliar no que era preciso. Agradeço em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e

Emancipação por todas as orientações, leituras sugeridas em cada aula ou seminário que tivemos e que contribuíram muito para a construção desse trabalho.

Agradeço aos colegas estudantes do Programa, em especial aqueles e aquelas que iniciaram comigo no ano de 2020 e que enfrentaram todo o percurso formativo de forma virtual devido à Pandemia. Sabemos o quanto os diálogos, as escutas, e o apoio de que fornecemos uns aos outros foram essenciais para que todos e todas permanecessem bem e conseguissem produzir em meios às dificuldades que foram impostas pelo cenário que estávamos vivendo. Sou imensamente grata a cada colega pelo incentivo e por tornar esse percurso menos solitário.

Agradeço à CAPES pela Bolsa de estudos que me foi concedida e que possibilitou-me estudar e realizar a presente pesquisa. Sem a bolsa de estudos não seria possível concluir o Mestrado.

Por fim, deixo meu agradecimento a todas e todos que estiveram comigo nessa caminhada e que contribuíram para que esse sonho fosse possível.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização dos municípios do Vale do Rio Pardo	43
Figura 2	Proporção por sexo (2017) do Vale do Rio Pardo	44
Figura 3	Levantamento e Investigação dos Temas Geradores	63
Figura 4	Processo de Codificação	66
Figura 5	Decodificação do Tema Gerador: Saberes Populares	67
Figura 6	Decodificação do Tema Gerador: Mulheres	76
Figura 7	Decodificação do Tema Gerador: Trabalho	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das mulheres egressas participantes da pesquisa e ano de conclusão

56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEFA	Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFR	Casa Familiar Rural
CP	Carta Pedagógica
COVID-19	Doença por coronavírus 2019
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola de Vale do Sol
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GP	Grupo de Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
ObservaEduCampo/RS	Observatório da Educação do Campo do Rio Grande do Sul
ObservaEduCampoVRP	Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo
PA	Pedagogia da Alternância
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
VRP	Vale do Rio Pardo

RESUMO

A presente dissertação intitulada Saberes Populares e De(s)colonialização do Conhecimento: Círculos Dialógicos e Cartas Pedagógicas entre Mulheres do Campo teve por objetivo analisar os saberes populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo, bem como de que forma podem de(s)colonializar o conhecimento científico. A pesquisa foi realizada com três mulheres, sendo duas jovens egressas da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e outra avó de uma das participantes. A metodologia de pesquisa teve inspiração na perspectiva freiriana. Para tanto, utilizamos Cartas Pedagógicas e Círculos Dialógicos como instrumentos de construção de dados e problematização. A análise foi realizada através da codificação e decodificação dos seguintes temas geradores: mulheres, trabalho e saberes populares. As vertentes epistêmicas que se tramam nessa pesquisa e que foram cruciais para me auxiliar na interpretação e análise das temáticas foram o materialismo histórico-dialético e epistemologia feminista. Com isso, foi possível compreender as tramas e contradições explicitadas pela pedagogia da alternância, existentes entre os saberes populares e os científicos materializados no trabalho (re)produtivo. As problematizações desvelam tanto a presença da colonialidade (moderna-capitalista-patriarcal) quanto a descolonialidade do conhecimento na relação dessas mulheres no cotidiano de suas vidas e na escola.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Trabalho Reprodutivo. Mulheres.

ABSTRACT

The present dissertation entitled Popular Knowledge and De(s)colonialization of Knowledge: Dialogical Circles and Pedagogical Letters among rural women aimed to analyze the popular knowledge existing in the educational and work process of rural women, as well as how they can decolonialize scientific knowledge. The research was carried out with three women, two young women from the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) and another grandmother of one of the participants. The research methodology was inspired by the Freirean perspective. For that, we used Pedagogical Letters and Dialogical Circles as data construction and problematization instruments. The analysis was carried out through the codification and decoding of the following generating themes: women, work and popular knowledge. The epistemic strands that are woven in this research and that were crucial to help me in the interpretation and analysis of the themes were the historical-dialectical materialism and feminist epistemology. With this, it was possible to understand the plots and contradictions explained by the pedagogy of alternation, between popular and scientific knowledge materialized in (re)productive work. The problematizations reveal both the presence of coloniality (modern-capitalist-patriarchal) and the decoloniality of knowledge in the relationship of these women in their daily lives and at school.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Rural Education. Reproductive work. Women.

SUMÁRIO

1 CARTA UM: INTRODUÇÃO	13
2 CARTA DOIS: SOBRE AS BASES CONCEITUAIS	27
2.1 Carta Dois, Parte Um: De(s)colonialização do conhecimento e feminismo	28
2.2 Carta Dois, Parte Dois: Educação e Trabalho das Mulheres	32
2.3 Carta Dois, Parte Três: Saberes Populares	34
2.4 Carta Dois, Parte Quatro: Pedagogia da Alternância	38
3 CARTA TRÊS: SOBRE OS FUNDAMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS	46
3.1 Carta Três, Parte Um: Materialismo Histórico-dialético	46
3.2 Carta Três, Parte Dois: Epistemologia Feminista e Histórias de vidas	48
3.3 Carta Três, Parte Três: Pesquisa Participante	51
3.4 Carta Três, Parte Quatro: Participantes da Pesquisa	53
3.5 Carta Três, Parte Cinco: Procedimentos e instrumentos metodológicos	58
4 CARTA QUATRO: CODIFICAÇÃO E DECODIFICAÇÃO	62
4.1 Carta Quatro, Parte Um: Saberes Populares, Mulheres e Trabalho	67
4.2 Carta Quatro, Parte Dois: De(s)colonialidade do conhecimento e a vida das mulheres camponesas	80
5 SÍNTESE CULTURAL	83
P.S 01: CARTA DESTINADA À BANCA	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Cartas escritas às egressas	96
APÊNDICE B – Cartas escritas à orientadora	99
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101

1 CARTA UM: INTRODUÇÃO

Prezados/as professores/as que integram a banca de defesa de dissertação,
Prezadas participantes para pesquisa,

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens (sic), não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 2019a).

Iniciar a escrita dessa carta é, sem dúvidas, um desafio. Escrever é um desafio, um desafio quando o objetivo é romper com a normatização da escrita do simples ato de escrever por escrever, sem contexto. Escrever uma Carta Pedagógica, nesse sentido, é dialogar por escrito. O diálogo, embasado em Freire (2019a), propicia aos homens e às mulheres a humanização, possibilitando-os/as dizer sua palavra, mas não isoladamente, pois o diálogo é concretizado entre os sujeitos e mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2019a), e serve para pronunciá-lo e ao mesmo tempo, humanizá-lo.

Partindo dessa perspectiva, com imensa satisfação, escrevo-lhes esta carta introdutória como um convite para dialogarem comigo, e não apenas comigo, pois as cartas são frutos de diálogos que foram tramados *com* mulheres do campo. Ou seja, não apenas combinados com elas, mas, no sentido freiriano, construídos a partir do reconhecimento tanto das relações estabelecidas em nossa vida cotidiana quanto as relações políticas e sociais (FREIRE, 1996). Assim, nesse primeiro momento, partilho minha proposta de pesquisa que é parte de minha trajetória de vida, já que uma não se desvincula da outra.

A presente pesquisa está tramada, portanto, pelos questionamentos que venho fazendo ao longo de minha caminhada acadêmica. Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e desde o segundo semestre de minha graduação passei a atuar na Iniciação Científica como Bolsista PROBIC-FAPERGS no Projeto *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: respostas descoloniais no contexto de transmodernidade na América Latina*, no Programa de Pós-graduação em Educação. Através da experiência de poder cursar a graduação fazendo pesquisa, pude ampliar minhas inquietações epistemológicas acerca do conceito de Educação, da relação ensino-aprendizagem e sobre o mundo. Nesse trajeto, fui percebendo que o "ensino tradicional" que, por vezes, aparece naturalizado nas escolas, pode ser

excludente e opressor. Através dos estudos no Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais (GP) compreendi a importância de uma educação que tenha por finalidade proporcionar autonomia e criticidade aos/às estudantes e que se distinga de uma "educação bancária", cujo propósito é o de transferir conteúdo, de transmitir conhecimentos (FREIRE, 2019a), lógica que torna o espaço escolar apartado da realidade, até mesmo o espaço da Universidade.

Para que o ensino-aprendizagem emancipador se realize, seria importante uma edificação a partir dos princípios da Educação Popular. Para tanto, fui tomando Paulo Freire como um dos principais referentes, pois sua proposta contribui para a concepção de uma educação vinculada às diferentes realidades culturais, sendo capaz de tornar as pessoas críticas e transformadoras da realidade em que estão inseridas.

Devo destacar, nesse ponto, a imensa honra de conhecer, em Santa Cruz do Sul, na Linha Santa Cruz, uma escola que toma como base a Educação Popular, em sua práxis cotidiana. Trata-se da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Essa escola se fundamenta na Pedagogia da Alternância, proposta educacional e pedagógica que possibilita aos/às jovens alterarem seu tempo e espaço de estudos entre suas casas (tempo-propriedade) e a escola (tempo-escola).

A Pedagogia da Alternância propicia uma articulação entre o científico e o popular na construção do conhecimento, bem como a relação entre ensino e aprendizagem pelo trabalho realizado nas/pelas famílias de agricultores/as dos/as jovens estudantes. As aulas são planejadas e fundamentadas de uma forma que a realidade dos/as educandos/as esteja sempre articulada não apenas em conteúdo, mas também no envolvimento das comunidades que residem no Vale do Rio Pardo, fazendo uma articulação direta entre escola-família-estudantes. A escola se objetiva a promover uma educação crítica e emancipatória, concepção que se integra a de Paulo Freire, visando a valorização do trabalho do camponês e da camponesa com a perspectiva de romper com a lógica do agronegócio e do latifúndio que é a de produção de alimentos com agrotóxicos, sem qualquer compromisso com o bem comum e a natureza. Um dos resultados dessa pedagogia tem sido o de um pensamento-ação crítico, capaz de revelar as contradições sobre o uso do território e a vida cotidiana, emancipando e regulando seus/suas estudantes, mas permitindo-os/as a escolher pela permanência, ou não, no campo, porém vivendo de forma

sustentável. Comento isso com cuidado. No entanto, os relatórios publicados pela EFASC e as pesquisas realizadas no GP têm possibilitado observar os diversos vínculos estabelecidos no/com o campo.

Para que vocês possam compreender como essa pedagogia surge, devo contar-lhes alguns elementos de seu processo histórico. A Pedagogia da Alternância (PA) tem relação direta com a Igreja Católica. Surgiu na França em 1935, período no qual se acelera mundialmente o crescimento das fábricas e do trabalho mecanizado, sendo uma das maiores consequências a concentração da população nas cidades, causando o êxodo rural. Naquele momento e contexto, era necessário criar uma escola que atendesse à necessidade de jovens, filhos e filhas camponesas, e que se voltasse para a realidade dos/as educandos/as nas propriedades rurais. Naquele momento, questionava-se a posição de descaso do Estado frente à vida no campo e ao futuro dos/as jovens, tomando como idealização política e epistemológica a ideia de que para que esses sujeitos pudessem ser instruídos deveriam subsistir nos grandes centros urbanos, abandonando o trabalho na terra (NOSELLA, 2014).

No Brasil, a implementação da Pedagogia da Alternância recebe influência da experiência italiana através do "Movimento Escolas Famílias Rurais". Aqui, a PA tinha como objetivo atender a formação técnica profissionalizante. Segundo Vergutz (2013), essa proposta se ligava ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e pretendia disseminar essas experiências em outras localidades brasileiras. É necessário situá-los/as que estamos falando que essa proposta chega ao Brasil ao final dos anos de 1960, em plena Ditadura Militar.

No Rio Grande do Sul, a Pedagogia da Alternância se concretiza através das Casas Familiares Rurais no ano de 2002, no Município de Frederico Westphalen, onde foi instaurada a "Casa Familiar Santo Isidoro". No entanto, a primeira Escola Família Agrícola do estado foi fundada apenas em 2009, no Vale do Rio Pardo: a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

Meu primeiro contato com a EFASC foi em 2016, através da disciplina "História da Educação II" com a turma de Pedagogia-Licenciatura, ou seja, na minha graduação e já como bolsista de Iniciação Científica. O interesse em estudar os saberes populares das mulheres dessa escola surgiu no ano de 2018, quando realizei a monografia. Lembro de sentir uma grande indignação, inquietude e curiosidade, pois me questionava a respeito das possíveis formas de construir conhecimento, em especial, pelas mulheres. Afinal, temos muitas coisas em comum. Lembro-me que o

projeto de pesquisa *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: respostas descoloniais no contexto de transmodernidade na América Latina*, tinha por finalidade buscar por fontes do pensamento pedagógico latino-americano que contribuíram para a emancipação do pensamento colonial eurocêntrico e do povo desse continente. E, da mesma maneira, lembro-me das primeiras leituras e os primeiros temas abordados, os quais foram esclarecedores para mim e me fizeram pensar a educação no contexto latino-americano e... a condição das mulheres!

Um dos pensadores estudados foi Paulo Freire e a sua pedagogia. A pedagogia freiriana caracteriza-se por uma forma de educação que se baseia na formação de pessoas críticas. Trata-se de uma educação para liberdade, e significa uma prática educativa que toma como objeto pedagógico a cultura dos/das educandos/as. Assim, "educação" torna-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos/as trabalhadores/as e outros atores e atrizes populares (BRANDÃO, 2018, p. 5).

Nesse sentido, optei por pesquisar na EFASC pelo fato de a escola ter presente a educação popular, valorizando o trabalho e os saberes populares da comunidade na construção do conhecimento. Assim, na monografia de final de curso de graduação, apresentei como objetivos de pesquisa: compreender as relações existentes entre o conhecimento científico e o saber popular das educandas, das educadoras e das trabalhadoras camponesas, identificando quais eram os aprendizados/ensinamentos presentes na alternância entre o tempo-escola e tempo-propriedade; quais eram os saberes populares que as mulheres valorizam na Pedagogia da Alternância; e quais os conhecimentos científicos apropriados pelas mesmas em seu trabalho. Assim, pude apreender as dimensões "sexualizadas" do conhecimento a partir das experiências educativas dessas mulheres. Esse trabalho de pesquisa resultou em um artigo intitulado *Saberes populares, conhecimentos científicos: as mulheres na Pedagogia da Alternância*, publicado em 2018.¹

A delimitação dos sujeitos de minha pesquisa, naquele período, foi feita através de leituras, identificação com o feminismo e com as minhas experiências vividas. Em um primeiro momento, eu tinha a compreensão teórica da importância do trabalho das

¹ Artigo publicado na Revista de Comunicação Científica da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O manuscrito pode ser acessado através do link: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3090>.

mulheres do campo, que o seu trabalho era invisibilizado, por estar atrelado à esfera doméstica e de cuidado.

Aqui, prezados/as leitores/as, devo ressaltar que a possibilidade de viver a escola me possibilitou momentos incríveis. Devido à aproximação que a pesquisa participante me proporcionou, pude participar dos espaços escolares e das atividades que aconteciam junto com os/as jovens e os/as educadores/as: assisti aulas, integrei coletivos de limpeza e da área agrícola; podendo viver suas práticas, junto a eles/as, cuidei das hortaliças, preparei biofertilizantes, realizei colheitas e irriguei mudas. Outros momentos de suma importância foram as rodas de chimarrão, as partidas de vôlei, as rodas de conversas nos intervalos das aulas, os almoços e diálogos durante o lanche no refeitório e nas tutorias, além das cantorias, sempre presentes em diferentes momentos. Nas propriedades rurais, pude conhecer as mulheres, os seus trabalhos, como produziam e preparavam os alimentos. Todas elas me mostraram suas hortas e suas hortaliças, seus chás e os produtos medicinais que preparavam para as famílias e, conseqüentemente, para a comunidade.

Estar em contato com essas mulheres foi crucial para analisar e compreender a importância dos seus saberes para as famílias e as comunidades em que estão inseridas. A experiência de estar com elas alterou toda a metodologia de pesquisa e a minha compreensão sobre a importância do trabalho que realizam. Recordo de ficar encantada com as produções realizadas por essas mulheres. Na medida em que eu fui conhecendo as suas propriedades e o seu cotidiano, tive de redimensionar a entrevista semiestruturada. Para que saibam: uma das questões estava voltada para os saberes que elas possuíam... no momento em que eu as questionei, responderam que nada sabiam, que não haviam conseguido estudar, e por esse motivo elas não tinham conhecimento de quase nada. A partir disso, precisei reestruturar minha pergunta e, observando a quantidade de alimentos que elas produziam, reconduzi o diálogo para a sua rotina diária. Assim, pedi para que contassem sobre o que elas haviam aprendido de suas mães e avós, saberes que até hoje estão presentes em suas vidas. Partindo dessa intervenção, elas relataram todo seu trabalho e como este está interligado aos saberes, desde o cultivo e o uso de ervas medicinais até o plantio, a colheita e o preparo dos alimentos que sustentavam todo o grupo familiar. Dona Maria Eroni, uma das agricultoras que participou de minha investigação, contou que é procurada por membros da comunidade devido ao “óleo de mocotó” que ela prepara, uma substância obtida através da fervura dos joelhos dos bois e que serve para tratar

dores reumáticas, para a hidratação do cabelo, para cicatrizar feridas na pele e para curar outras diversas enfermidades, além de alimentar as pessoas quando se necessita de mais energia para o trabalho e para os dias de frio.

Ressalto que através desse contato com as práticas e com os saberes das mulheres a pesquisa proporcionou as reflexões descritas e analisadas na monografia e no artigo, ambas produções já mencionadas. Nessa trama de ação-reflexão, percebi a mudança em minha consciência. Eu consegui identificar o momento que percebi que havia adquirido uma consciência crítica, ou seja, percebi a transitividade de consciência de ingênua para a crítica (FREIRE, 2019b) junto a essas mulheres. Experiência incrível!

Partindo dessas reflexões, pude reconhecer os saberes populares das mulheres da minha família, mais estritamente, de minha avó e de minha mãe, de todas as formas de produção de alimento, cultivos de ervas e chás, de todo o trabalho que fazem nas suas casas e que são muito importantes, mas que por serem considerados de cuidado são tratados como trabalho de menor importância. Dessa forma, pude ressignificar toda a minha relação com elas e, hoje, dialogamos amplamente sobre seu trabalho, seus saberes e o valor que eles possuem. Assim como conversei com Dona Maria Eroni, também conversei com a minha avó. Relembramos os conhecimentos que ela carrega consigo por gerações, como é o caso da produção de queijos. Ou seja, se ao pesquisarmos, pesquisamos a nós mesmas, penso que pude conhecer mais de mim e das minhas "ancestrais" a partir (e com) outras mulheres.

Destaco que não fui a única que percebeu (e compreendeu) a transitividade da consciência! No ano de 2019 fui convidada a dialogar com as estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) sobre minha pesquisa de monografia, na disciplina: "Educação de Jovens e Adultos". Lembro de apresentar às estudantes (era uma turma de mulheres) quais eram os saberes populares que as mulheres valorizavam na Pedagogia da Alternância e quais os conhecimentos científicos apropriados pelas mesmas em seu trabalho; destaquei o processo metodológico e apresentei os principais resultados obtidos na pesquisa; comentei sobre as práticas populares dessas mulheres, as dimensões sexualizadas tanto de seu trabalho quanto do conhecimento. Após a apresentação, algumas colegas que residem na área rural do Vale do Rio Pardo disseram que nunca tinham pensado sobre seus saberes, que muitas vezes aprenderam de suas mães e avós, e que também acreditavam que nada sabiam. Podemos notar o quanto a ciência moderna é

castradora e opressora, não articula o que é saber popular, desrespeitando as classes populares e todos os saberes construídos na prática comunitária (FREIRE, 2019a) que a própria Universidade se insere e, muitas vezes, desconhece.

Contei tudo isso a vocês para dizer que o tema central da dissertação se trama nos *saberes populares das mulheres e a de(s)colonialização do conhecimento científico*, tendo como problema central o seguinte questionamento: Quais são os saberes populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo e de que forma podem contribuir para de(s)colonializar o conhecimento científico?

Como metodologia de pesquisa, foi realizada uma pesquisa participativa, uma pesquisa de partilha, envolvendo as mulheres constantemente no processo investigativo, desde a construção do projeto até o processamento dos resultados finais. Além disso, utilizou-se Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisa na produção das informações e dados de pesquisa. O ato de trocar Cartas Pedagógicas é uma forma de registrar experiências, possibilitando o exercício de dialogar por escrito (VIEIRA; WEYH, 2016). As Cartas Pedagógicas se caracterizam nessa pesquisa como uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima a pesquisadora e os sujeitos participantes. “É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história que ambos participam da construção e produção dela. [...] são ferramentas revolucionárias que registram histórias que merecem ser contadas e disseminadas.” (PAULO, 2018, p. 35).

As participantes da pesquisa são egressas da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e uma avó de egressa. Assim, participaram ativamente 3 mulheres, sendo 2 jovens, a Bruna e a Sofia, e uma avó, a Maria Eroni. O primeiro contato estabelecido com essas mulheres foi através de uma troca de cartas e *videochamada* para apresentar a elas minha intenção de pesquisa e analisarmos juntas a proposta de projeto. Através desses diálogos, pude contar-lhes sobre as minhas intenções de pesquisa, discutir os objetivos e o processo metodológico e analisar em conjunto as bases teóricas que sustentaram a investigação. Fomos analisando, juntas, item por item, conversando sobre a coerência do trabalho para elas e seus próprios interesses, se os conceitos que eu havia trazido faziam sentido para a sua realidade, o que deveria ser reestruturado e/ou reescrito, que outros tópicos

poderiam ser acrescentados e/ou retirados. Para tanto, todo o aporte do Projeto de Pesquisa se constituiu em diálogo com as camponesas.

Escolhi as estudantes egressas pelo fato de nós já nos conhecermos. Acredito que a partilha é mais bem concretizada se feita com confiança. Ressalto, eu tinha um contato mais próximo apenas com as egressas, não tinha um envolvimento com suas familiares. Mas foi através de nosso diálogo e avaliando a importância do envolvimento de suas antepassadas, considerando que alguns saberes são repassados de geração em geração e que segundo as próprias meninas "é inviável falar de saberes sem envolver as mães e/ou as avós". Para tanto, as egressas ficaram responsáveis de apresentar a pesquisa a suas mães e avós convidando-as para a troca de cartas, feita posteriormente. No entanto, apesar dos contatos e diálogos, a pandemia de COVID-19 dificultou a participação delas. Obviamente, respeitamos os tempos de cada uma e compreendemos as dificuldades em estar conosco no processo de pesquisa. Como sabemos, as mulheres foram fortemente impactadas pela crise sanitária, seu trabalho foi intensificado e, com isso, seu tempo disponível para si mesmas, bastante reduzido².

Com a utilização de Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLEs) firmados, foi possível identificá-las, pois elas permitiram que seus nomes fossem divulgados na presente dissertação (APÊNDICE E). Mas, nosso acordo foi inicialmente estabelecido através das cartas pedagógicas e através da videochamada que foi gravada mediante o consentimento de todas as participantes. Considerando o princípio ético de preservação da dignidade da pessoa humana, da autonomia e da vontade quanto a participação na pesquisa científica (MAINARDES; CURY, 2019), sempre respeitando o direito de cada uma delas de se retirar do processo a qualquer momento, sem gerar constrangimentos ou desconfortos, é que estabelecemos nossos acordos, primando pela coerência pela garantia de nossa integridade. Além disso, destaco que as mulheres conhecem a pesquisa e participam dela desde o início da construção do projeto, tendo consciência do assunto que seria discutido, uma vez que participaram da discussão dos objetivos e do conteúdo integral da dissertação. Além disso, os resultados serão apresentados a elas e discutidos coletivamente.

² A Sempreviva Organização Feminista publicou uma pesquisa sobre o trabalho de cuidado e a vida das mulheres durante o primeiro ano de pandemia. Consultar em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: Ago. 2022.

A temática de pesquisa, conforme informei anteriormente, se trama aos questionamentos e às práticas de pesquisa que tive durante a graduação, mais especificamente com a investigação de monografia que me colocou em contato com as mulheres e seus saberes, aguçando ainda mais minha curiosidade e me levando ao Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), ou seja, para poder seguir conhecendo e podendo ampliar as discussões sobre as relações entre os saberes populares e os conhecimentos científicos produzidos por cada uma delas na experiência da Pedagogia da Alternância. Assim, a temática da pesquisa foi se delimitando: saberes populares e a de(s)colonialidade do conhecimento.

Acolhi as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisa, sabendo que ela ultrapassa essa caracterização, uma vez que está encharcada de vida, de práticas e de reflexões da cotidianidade no campo. Considerei também que é através de um processo dialógico que se possibilita às participantes dizer sua palavra, em que posso "falar com" elas ao invés de "falar a elas", tampouco sobre simplificar a pesquisa para "falar sobre elas" (FREIRE, 2019b).

A pesquisa participativa fomentou a *dialogicidade* defendida por Freire (2019b), visando romper a cultura do silêncio e possibilitando a essas mulheres relatar, refletir e escrever sobre suas histórias, sobre os seus saberes, sobre o seu trabalho e sua vida cotidiana. Essa compreensão de pesquisa contraria metodologias hegemônicas, assim como a educação bancária, que se preocupam apenas em transferir um conhecimento dado como verdadeiro, ascendente, e que é pertencente exclusivamente à academia. De acordo com Freire (2011), trata-se de um "narcisismo oral" que se limita a ouvir apenas ecos das palavras e retrata a classe trabalhadora e popular como "inculta e incapaz" (FREIRE, 2011).

Nesse processo de trocas de cartas foi importante nos apropriarmos do ato de autorreflexão, de quem escreve sobre si e sobre o mundo, sobre o tempo e sobre o espaço em que nos situamos. Ainda dialogando com Paulo Freire, entendemos que fomos buscando promover uma troca do estado de passividade, de uma curiosidade ingênua, para uma curiosidade epistêmica (FREIRE, 1967).

No diálogo que tive com as estudantes egressas da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul para discutirmos os objetivos de pesquisa, elas falaram sobre a dificuldade de suas mães e avós, assim como elas mesmas, de reconhecer os seus saberes, de saber-fazer uma autorreflexão capaz de ler criticamente a realidade que

elas se inserem e que sucumbe às limitações de uma leitura sobre o seu trabalho e o seu modo de vida, ficando relativizado a pensamentos enraizados no patriarcado.

Nas discussões que realizamos, as mulheres sustentaram a ideia de que estudar os saberes é uma possibilidade de resistência e é fundamental para desconstruir a ciência hegemônica que diminui as vozes das agricultoras. De acordo com as egressas, é necessário trazer as vozes dessas mulheres que muitas vezes ficam invisibilizadas pela desconsideração do seu trabalho na lavoura, o que, por consequência, invisibiliza os seus saberes.

Segundo as egressas, existe uma falta de compreensão por parte das próprias camponesas sobre o valor de seus saberes, sobre a importância que os tais ocupam na lida do campo e na vida de suas famílias. Por isso, torna-se necessário uma discussão que envolva diretamente as mulheres camponesas e que seria essencial fazer registros desses saberes, seja através do exercício de escrita ou por meio de gravações de vídeos, envolvendo autorreflexão de como fazem o que fazem e por que fazem. A ideia de registro surgiu porque as egressas contam que na Pedagogia da Alternância a educação e a pesquisa andam juntas, e que, através dos diferentes Instrumentos Pedagógicos, foram observando mais e melhor a vida cotidiana no campo, em particular, o trabalho realizado por todas as mulheres da família. Assim, muitas receitas, preparos com ervas e chás e remédios caseiros vão passando de uma geração para outra e por isso que as egressas consideraram a necessidade da gravação dos encontros e dos diálogos com as mães e com as avós. As jovens não querem que esses saberes da experiência se percam, fiquem na zona do esquecimento com o passar do tempo. Assim, as egressas acham importante trazê-los para as discussões ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Partindo dessa argumentação, fomos discutindo um problema de pesquisa e chegamos à seguinte questão: quais são os saberes populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo e de que forma podem contribuir para de(s)colonializar o conhecimento científico?

E, com isso, nosso objetivo geral ficou estruturado da seguinte forma: analisar os saberes populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo e de que forma podem de(s)colonializar o conhecimento científico. A partir disso, pudemos estabelecer coletivamente, os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever, interpretar e compreender os saberes populares das mulheres da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul;
- 2) Identificar e compreender a relação entre os saberes populares e o conhecimento científico;
- 3) Analisar o trabalho reprodutivo presente no trabalho das camponesas;
- 4) Identificar e compreender se a de(s)colonialidade do conhecimento pode contribuir para o processo de ruptura ou permanência da opressão na vida das mulheres camponesas.

Como vocês puderam acompanhar, a relevância pessoal e coletiva foi emergindo de nossas vidas, de nossas experiências comuns, ou seja, por nos entendermos como mulheres que sentimos e vivenciamos o patriarcado tanto quanto somos/fomos educadas por ele. A pesquisa participativa e a educação problematizadora permitiram que cada uma de nós pudéssemos identificar a importância de conhecermos mais, pela investigação, sobre os saberes populares e como eles podem contribuir para de(s)colonizar nossos conhecimentos científicos que encontram lugar privilegiado na EFASC e na Universidade.

Assim, o principal pilar de sustentação da presente dissertação está relacionado com o saber popular produzido pelas camponesas e a importância que esse saber ocupa no meio familiar e social em que essas mulheres estão inseridas. No entanto, é inviável pensar essa temática de forma isolada. Analisá-la implica considerar o processo de invisibilidade que se atribui às mulheres do campo, sobretudo quanto ao que diz respeito ao seu trabalho, pois é considerado "apenas uma ajuda" ou uma "complementação daquilo que os homens fazem" na roça.

Para isso, problematizo o que Hirata e Kergoat (2007) chamam por "divisão sexual do trabalho" e as hierarquizações formadas nesse âmbito. Segundo as autoras, a invisibilidade atribuída às mulheres é reflexo da naturalização do trabalho doméstico e do trabalho de cuidado feito por elas. De tal forma, o protagonismo das camponesas se concretiza na relação à manutenção de suas casas, de produção e preparo de alimentos, no caso da EFASC, alimentos agroecológicos, o cuidado e a manutenção da horta orgânica, a multiplicação e a conservação de sementes crioulas, além do trabalho na lavoura. Torna-se relevante salientar, nesse ponto, que as agricultoras se dedicam de forma igual as dos homens no trabalho da roça.

Dentro de uma perspectiva histórica, cabe ressaltar que o sistema capitalista atribui valor ao que é produzido para o mercado, contribuindo fortemente para a centralização do que é produzido no âmbito privado como sendo próprio das mulheres. Desse modo, as produções realizadas por elas vão se tornando invisíveis e sem valor de troca frente à economia de mercado e, por consequência, sem valor para a sociedade que também é estruturada pelo patriarcado. Para tanto, torna-se pertinente desmistificar que o trabalho realizado pela mulher não é economicamente importante, pois são as mulheres que garantem a reprodução da vida e a satisfação das necessidades humanas e, assim, reproduzem a força de trabalho, imprescindível para a produção e reprodução do capital. Além disso, são as mulheres que reproduzem a ordem societal em valores morais e costumes pela transmissão geracional através da educação da prole. Para que não fiquem dúvidas: apresento aqui uma crítica contundente ao "matrimônio" entre patriarcado-capitalismo de tal forma que pesquisar os saberes populares nos parece fundamental para romper com a lógica de um saber dominante que acaba por se colocar como verdadeiro e único e, por vezes, carregado de pressupostos que desvalorizam ou invisibilizam o trabalho e o processo educativo das mulheres. Nesse caso, partimos das experiências vividas, sentidas e refletidas pelas camponesas na relação com a Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul sendo que, muitas vezes, nem elas conseguem reconhecer seu trabalho como produtivo ou que são possuidoras de saberes cujo valor de uso incide sobre a comunidade, como contamos sobre o óleo de mocotó preparado pela Dona Eroni.

Preparar um bolo e compotas de frutas, produzir sabão caseiro, preparar infusões para curar doenças ou amenizar sintomas, produzir óleo de mocotó para hidratar o cabelo ou aliviar dores reumáticas, cultivar alimentos sem agrotóxicos (e, com isso, preservar o solo) para que a família não consuma comida envenenada, costurar roupas, esses são alguns dos trabalhos realizados por mulheres que requerem um conjunto de saberes, um trabalho de alta complexidade que envolve destreza, reflexão e prática. Esses, muitas vezes, nem são vistos pelos familiares ou nem são considerados como sendo importantes porque são reproduções naturalizadas como um "dever" de cuidado de mulher, fruto de uma tarefa cotidiana que se funde à outra atividade doméstica.

Para romper com a lógica que desumaniza as mulheres e apaga as epistemologias populares, faz-se necessário construir propostas alternativas como

forma de trazer o protagonismo dos grupos sociais subalternizados para dizerem a sua palavra, possibilitando a atuação desse/a sujeito/a a partir de sua experiência, interligando-a à dimensão crítica de sua própria realidade (MORETTI, ADAMS, 2011).

Nesse sentido, saliento a relevância social e acadêmica desta proposta de pesquisa. Compreendo que uma investigação participativa contribuirá para conhecermos os saberes populares que ocupam uma importância em comunidades situadas no Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul. Tais saberes, como estamos argumentando, muitas vezes, são “apagados” do cotidiano, e se perdem ao longo do tempo. Pode-se confirmar isso através das manifestações das próprias camponesas participantes. Elas salientam que trabalhar com esses saberes é evidenciar as histórias de mulheres através de diferentes gerações e que isso pode contribuir para que construam uma consciência de si para si mesmas, através de um processo de ação-reflexão-ação, apropriando-se deles – os saberes - e saindo de uma posição de alienação, podendo gerar criticidade acerca de sua condição histórica, de sua educação e de seu trabalho.

Assim, em relação à relevância acadêmica, destaco que as discussões desta pesquisa podem servir para romper com o *epistemicídio* (SANTOS; MENEZES, 2010) que se caracteriza pelo extermínio de epistemologias que não fazem parte da cultura dominante que resultou do processo colonial e que se objetiva em apagar aquilo que não está dentro do ideário racial, patriarcal e econômico que forma o sistema-mundo moderno. Isso implica, também, na negação de conhecimentos populares, de comunidades inteiras, que não se enquadram dentro de uma racionalidade moderna-científica. A razão indolente, conforme Santos (2010), acentua um processo de desumanização de homens e mulheres, interrompendo a vocação ontológica de "ser mais" (FREIRE, 2019a).

Essa proposta tem como ponto de partida o diálogo entre os saberes populares pertencentes às mulheres do campo, egressas da EFASC, mães e avós, com o conhecimento científico oriundo da Pedagogia da Alternância e da Universidade. Assim, fazer essa articulação é contribuir para a ruptura com o processo de opressão imposta pela ciência moderna positivista e a colonialidade de gênero, ampliando também o horizonte acadêmico acerca das formas de produzir conhecimento e fomentando a possibilidade de construção de conhecimento crítico e humanizado.

Compartilho com vocês que essa dissertação se divide em cinco Cartas, incluindo a introdução e uma “síntese cultural”. Na carta de introdução, esta que leem

neste momento, faço uma apresentação geral da estrutura da pesquisa, disserto sobre meu percurso para chegar até a temática de pesquisa, como fomos construindo o tema de investigação, bem como apresento alguns indícios sobre os caminhos metodológicos. Descrevo, ainda, a temática de pesquisa e a justificativa de sua escolha. Além disso, procuro evidenciar os objetivos construídos com as participantes.

Na "Carta Dois: sobre as bases conceituais", disserto sobre os principais aportes conceituais que sustentaram as discussões da investigação e seus respectivos autores e autoras, sendo: Maria Lugones (2014), Karl Marx e Engels (2007), Demerval Saviani (2007), Heleieth Saffioti (1976), Guacira Louro (1997), e Helena Hirata e Danielè Kargot (2007), Carlos Rodrigues Brandão (2006), Hilton Japiassu (1992), Ivanilde Oliveira (2016), Paulo Freire (1987/1993/2011/2019), Paolo Nosella (2014), Cristina Vergutz (2021), Roseli Caldart (2012) e Fernanda dos Santos Paulo (2018). Eles/as foram nossos/as companheiros/as no diálogo teórico, ou seja, contribuíram para que fosse possível relacioná-los com o "saber-fazer" das mulheres em seu cotidiano.

Na "Carta Três: sobre os fundamentos e processos metodológicos" apresento as relações entre epistemologia e método da pesquisa, vinculando-as às perspectivas críticas oferecidas pelo materialismo histórico-dialético e pelo feminismo, justificando a sua utilização e correlacionando-as com o processo de pesquisa. Além disso, apresento os procedimentos metodológicos, bem como a contextualização das mulheres participantes. Depois, na "Carta Quatro: Decodificação e codificação" apresento a descrição dos diferentes momentos de construção e análise de informações e de dados que foram sendo desvelados durante o percurso de pesquisa através da troca de Cartas Pedagógicas e dos encontros dialógicos realizados com as participantes da pesquisa.

Por fim, como mencionei anteriormente, proponho uma "síntese cultural". Ou seja, a recuperação de nossa ação-reflexão que se apresenta como superação da cultura alienada e alienante, como legaria Paulo Freire.

Sendo assim, desejo-lhes uma boa leitura.

Até breve.

Santa Cruz do Sul, Agosto de 2022.

2 CARTA DOIS: SOBRE AS BASES CONCEITUAIS

Prezados/as professores/as,
Prezadas participantes,

Que alegria poder escrever mais uma carta. Mas, agora será um pouco diferente, pois essa será uma carta mais longa e terá algumas continuidades. Assim, o que convencionalmente a gente chama de subcapítulos, irei chamar de partes. Essas partes serão caracterizadas como “Cartas Pesquisas”, pois em cada parte que formará a "Carta Dois" procurarei trazer as referências teóricas da pesquisa, sendo cada termo descrito nessa grande carta. Saliento, ainda, que considerarei a mesma forma de organização para a escrita da "Carta Três" e “Carta Quatro”, por isso, não estranhe a nossa inspiração nos/nas camponeses/as indígenas zapatistas³.

Devo salientar que essas cartas são escritas para apresentar as principais referências teóricas e os conceitos que vão contribuir para a sustentação desta pesquisa. Obviamente não estou desconsiderando a experiência das mulheres como base da pesquisa. Mas, estou buscando promover o encontro entre o material e o abstrato, como Paulo Freire (1993) nos ensina na "Quinta Carta: Contexto concreto - Contexto teórico" publicada no interessante e denso "Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar". Essa pesquisa pretende valorizar a importância das "relações" das coisas entre elas: "dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si. Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como elas se ligam" (FREIRE, 1993, p. 111), em particular, entre as mulheres e entre a teoria e a prática.

Trata-se, mais especificamente, dos conceitos que serão utilizados para podermos realizar a interpretação dos conteúdos produzidos em diferentes momentos de diálogos, os resultados da investigação participativa. Como explicava anteriormente, são conceitos interligados diretamente com a temática central da proposta de pesquisa, os quais serão organizados em quatro partes que compõem essa carta: *Feminismo Decolonial; Educação e Trabalho das mulheres; Saberes Populares; e Pedagogia da Alternância*. Os/as principais autores/as que englobam

³ É comum que cartas e comunicados do movimento camponês e indígena inspirado em Emiliano Zapata, líder camponês da revolução popular mexicana no início do século XX, apresente continuidades de diálogos dividido por partes.

essas discussões são: Maria Lugones (2014) e Paulo Freire (1979, 2006); Karl Marx (2007), Demerval Saviani (2007), Heleieth Safiotti (1976), Guacira Louro (1997), e Helena Hirata e Danielè Kargot (2007); Carlos Rodrigues Brandão (2006), Hilton Japiassu (1992), Ivanilde Oliveira (2016), Paulo Freire (2019); Cristina Vergutz (2021) e Roseli Caldart (2012).

Agora, convido vocês a acompanhar como tenho compreendido esses diferentes conceitos a partir de diferentes autores/as, e que, com isso, possamos avaliar se são pertinentes à dissertação.

Então, vamos para a "Parte Um" desta carta!

2.1 Carta Dois, Parte Um: De(s)colonialização do conhecimento e feminismo

Eu inicio essa primeira parte da carta abordando o conceito de de(s)colonialidade que se estrutura como um dos eixos de minha pesquisa. O conceito de de(s)colonialidade atrela-se à resistência, um processo político e epistemológico que visa buscar superar as opressões e alienação deixadas pela colonialidade (SANTOS, 2019). Sabemos que hoje, ao estudarmos sobre a terminologia, encontraremos algumas divergências entre o uso do “descolonial” e “decolonial.” Prezados/as integrantes da banca e participantes da pesquisa, meu intuito não é fazer um estudo aprofundado sobre a forma correta do uso sendo ele com o prefixo “des” ou não, mas sim fazer uma breve contextualização sobre a escolha do uso do “s” entre parênteses, assim descrito: de(s)colonialidade.

A decolonialidade é entendida, segundo Mota Neto (2015), como uma busca de superação das formas de opressão que foram perpetuadas no processo modernidade/colonialidade contra as “classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação” (Mota Neto, 2015, p. 51). Ainda, segundo o autor, é uma concepção que está tramada na busca pela autonomia e sua base se sistematiza nos problemas deixados pelo percurso colonial.

João Colares da Mota Neto faz uma observação significativa em relação ao termo decolonial, atentando que a terminologia vem sendo atrelada a distintos significados que foram metamorfoseados tanto por movimentos de resistência quanto em perspectivas teóricas e filosóficas ao longo de aproximadamente cinco séculos.

Assim, é preciso compreender que não devemos nos ocupar do conceito de “decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles/as que desenvolveram o termo, nessa situação. Mais importante que isso, é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente”, conforme nos indica Mota Neto (2015, p. 50).

No ano de 2004, com os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade se instaurou, na análise de Walsh (2017), uma fase nova de reflexões. Pode-se afirmar que a opção pela retirada do “s” foi efetuada pela autora, que faz a seguinte afirmação:

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (WALSH, 2017, p. 25).

Partindo das suposições estruturadas por Walsh (2017), muitos teóricos passaram a utilizar essa terminologia e questionar o conceito de descolonial atrelando-o como sinônimo de descolonização que seria voltado para superação do colonialismo, como se fosse possível reverter as marcas deixadas por ele. No entanto, segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), existiram duas grandes ondas de descolonização, a primeira fomentada pelas colônias espanholas, no século XIX, e pelas colônias inglesas francesas no século XX, mas que teriam sido incompletas e atreladas às questões jurídicas e políticas da independência, apenas. A segunda onda de descolonização,

[...] a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político”. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Logo, o uso de "de(s)colonial", nessa dissertação, se direciona ao fato de não nos "engessarmos" em uma explicação unilateral, mas, compreender que existe uma tensão entre a colonialidade e as alternativas que buscam a sua superação, como

sugerem Moretti e Adams (2017). Entendemos essa terminologia como sendo um processo que consiste na resistência, sobretudo quando vinculado à Educação Popular. Ou seja, independentemente de sua grafia, a colonialidade sendo a outra face da modernidade deve ser confrontada com experiências que contestam a característica de dominação-exploração que herdou do colonialismo. Portanto, a opção por "de(s)colonial" acompanha o argumento de Moretti e Adams (2017, p. 199), "buscando tanto incorporar a crítica de Walsh sobre a significação do prefixo como manter a nossa compreensão de contradição existente no movimento de superação da condição colonial".

Boaventura de Santos (2019, p. 164) defende que a descolonização, para muito além dessa concepção da independência política e o ilusório de liberdade cunhado no século XIX, concerne a "um processo histórico de recuperação ontológica, ou seja, o reconhecimento dos conhecimentos e a reconstrução da humanidade". Para Mignolo (2005), a decolonialidade/descolonialidade deve visar a emancipação aos ideários coloniais e isso implica no reconhecimento dos saberes, uma vez que o conhecimento foi uma grande chave para o processo de colonização do ser.

Com o surgimento da modernidade e com a finalização do período histórico de colonização da América, torna-se importante entender que o colonialismo não foi extraído. A colonialidade é um padrão que se mantém e se fixa mesmo após os processos de emancipações políticas, e as formas de opressão ainda são mantidas no ideário hegemônico (MIGNOLO, 2005).

Sabemos que no período colonial/imperial o conhecimento foi uma importante ferramenta de colonização. Dessa maneira, as formas de conhecimento desenvolvidas na Europa passaram a ser as únicas vertentes validadas e universais de produção de conhecimento. Esse regime de dominação epistemológica sucumbe os saberes populares e experiências próprias dos povos e nações colonizadas, sendo postos à subalternidade através do epistemicídio (SANTOS; MENESES, 2010).

Não obstante, a ciência eurocêntrica e moderna reforça veementemente a dominação colonial que se vincula ao sistema capitalista e patriarcal. Entende-se que esse sistema de opressão gera a invisibilidade dos saberes e do trabalho das mulheres, por isso é importante analisar mais especificamente a colonialidade de gênero dentro de uma perspectiva feminista, partindo da resistência. Para María Lugones (2014), através da modernidade, estabeleceu-se uma hierarquia entre o humano e o não humano, e esse processo de colonização se concretizou na América

e no Caribe, colocando os povos indígenas e africanos escravizados colonizados/as a serviço do homem ocidental, europeu, burguês, branco e heterossexual.

Como principal distinção desse processo, Lugones (2014) destaca que não obstante a hierarquia imposta aos/às colonizados/as, arquitetou-se um outro processo de hierarquia dicotômica: a relação entre homens e mulheres. Para a autora, o processo de colonização, que teve auxílio da religião, tinha por objetivo promover uma civilização que consistia na dominação dos corpos. As mulheres europeias burguesas eram vistas como seres passivos que deveriam estar atreladas ao lar e servir aos homens, além de promover a reprodução da raça e, por consequência, do capital. Isto retirou historicamente o protagonismo da atuação dessas mulheres na história.

No entanto, com a chamada “missão civilizatória”, a exploração dos corpos era acentuada, sobretudo às mulheres indígenas, através da sua expropriação, de uma reprodução violenta, da violação sexual e, propriamente, do seu extermínio. Ainda, a religião cristã proporcionou a instauração da divisão entre o bem e o mal, entre a obediência e o pecado, uma cisão maniqueísta que serviu para marcar a sexualidade da mulher como “maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás.” (LUGONES, 2014, p. 3). Esse processo de opressão-dominação serviu para ocultar o protagonismo das mulheres na história, no trabalho, na produção de conhecimento e até mesmo nos processos de resistências naquele período.

O sistema de opressão atribuído às mulheres serve como forma de desumanizá-las, impedindo-as de poder dizer sua própria palavra e/ou de poder aprender a dizer sua própria palavra (FREIRE, 1987). Em vista disso, é preciso uma ressignificação, é necessário olhar para os processos de opressão para proporcionar uma ação revolucionária que seja capaz de criar relações humanas. Conforme Lugones (2014, p. 940),

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva de a relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”.

Uma das possibilidades de *emersão*, defendida por Freire (1979), implica na saída da passividade para um processo de consciência crítica para que os sujeitos possam participar na construção de sua vida, de sua história e, por consequência, romper com essa dependência colonial. Por isso, deve ser pautada no processo de democratização que incita a conscientização e promove a criticização dos indivíduos acerca da relação consciência-mundo, tomando para si a apropriação da realidade, que significa se assumirem como sujeitos no processo de fazer e refazer o mundo⁴ e, por consequência, refazer a si mesmos (FREIRE, 1996). Isso inclui uma cultura de participação, defendida por Streck (2017), dentro de uma lógica pedagógica que envolve ser parte, tornar-se crítico e poder se expressar social e politicamente dentro de um contexto de cidadania que emancipa, rompendo com o ideal estabelecido pelo neoliberalismo que torna as pessoas gestoras de si cessando com a proposta de luta conjunta com o objetivo de transformar a realidade.

Como podemos observar, as regras rígidas e ascendentes da ciência moderna se reproduzem de forma a atender às necessidades do capital e do patriarcado. Com isso, instauram um pensamento hegemônico, criando uma ciência dominante e elegendo conhecimentos únicos e absolutos (FALS BORDA, 1980). Para se romper com essa relação, é necessário identificar e aprender de experiências alternativas (SANTOS, 2010). Isto inclui os conhecimentos e práticas populares que perpassam como inexistentes nesse contexto excludente e opressor do mundo colonial-capitalista-patriarcal.

Como sabem, a carta tem continuidade com uma segunda parte (...).

2.2 Carta Dois, Parte Dois: Educação e Trabalho das Mulheres

As relações entre educação e trabalho das mulheres é tema desta segunda parte da carta. E, de imediato, eu informo que compreendo que o trabalho pode ser embasado no materialismo histórico-dialético. Ou seja, o trabalho dentro dessa concepção não é apenas restrito, de forma linear, mas se estabelece nas relações sociais que operam e que se estruturam nas relações históricas, políticas e de classe

⁴ Ao falarmos sobre a importância de descolonização de gênero e a emersão da passividade para a criticidade sobre a vida e sobre a história das mulheres, é importante salientar a importância que a feminista Bell Hooks teve sobre Freire fazendo-o refletir sobre a linguagem sexista que adotava em suas obras. Foi a partir desse contato que Freire passou a escrever considerado a linguagem feminista de inclusão de gênero.

(MARX, 2007). Além disso, a existência humana se fundamenta na realização do trabalho pelo homem e pela mulher atuando na transformação da natureza e formando sua essência no processo de sua ação. Assim, entendemos que não nascemos prontos e acabados, mas sim nos formamos através do aprendizado, pelo trabalho (SAVIANI, 2007).

Historicamente, com o surgimento do capitalismo, houve um processo de divisão social do trabalho promovendo a ruptura das sociedades originárias e instaurando um amplo processo de divisão de classes. Na medida que o trabalho sofre modificações, o processo educativo também é alterado (SAVIANI, 2007). Com isso, surgem os dois principais tipos de classes: a classe proletária e a classe do não-proletariado, tendo como consequência a criação de propostas educacionais diferentes para ambas as classes sociais.

Segundo Saffioti (1976), nos primórdios do capitalismo, a mulher contribuía para a subsistência da família e na criação da riqueza social, pois trabalhava nos campos, nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia, fitava e realizava diversas tarefas domésticas. Além disso, a família servia como uma unidade de produção do próprio capital. De acordo com a autora, a “felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica” (SAFFIOTI, 1976, p. 7).

Assim, a educação feminina foi sendo tramada pelos trabalhos domésticos e de cuidado. No Brasil, somente após a Independência foram iniciados os discursos sobre a necessidade de uma educação imbricada no processo de modernização (LOURO, 1997). Desse modo, em 1827, surgem as *Escolas de Primeiras Letras*, que propiciavam ensino para meninos e meninas em classes separadas, com conteúdo e ensino diferenciados para cada turma: ler, escrever, contar, e a aprendizagem da doutrina cristã eram destinados aos dois sexos. No entanto, existiam distinções no restante das tarefas. Isto implicava na aprendizagem de geometria para os meninos e técnicas de costura e de cozimento para as meninas (LOURO, 1997).

Torna-se imprescindível destacar que as escolas dessa época, além da divisão desigual de sexo e de gênero, também produziam uma relação desigual de raça/etnia, porque as escolas não aceitavam crianças de origem africana e escravizadas. A educação das crianças de origens africanas acontecia no cotidiano, “na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (LOURO, 1997, p. 2).

Os argumentos higienistas voltados para a domesticidade que sustentavam afirmações de que a mulher seria responsável pelo cuidado, pelo amparo e pelo amor ao lar, traçavam uma visão ideológica de que as mulheres deveriam ser as “regeneradoras sociais da sociedade” (ALMEIDA, 1998, p. 66) e que esse papel atribuído às mulheres era postulado através do rótulo por serem “mães de famílias”. De tal maneira, algumas profissões foram sendo ocupadas por mulheres com o argumento de que elas possuíam características específicas para o seu exercício. E, por isso, as mulheres vão se adentrando fortemente no campo da Educação e no campo da Enfermagem (DURÃES, 2012).

Em relação às mulheres do campo, torna-se essencial tratar dessa divisão sexual de trabalho que se estabeleceu na sociedade capitalista e patriarcal, pois, onde os homens se vinculam à esfera de trabalho produtiva e a mulher a de trabalho reprodutiva, não obstante se estabelece um princípio hierárquico de que os trabalhos masculinos teriam um maior prestígio sobre os trabalhos femininos (GRECCO, 2019). Esse processo se estabelece da mesma forma no campo, onde o labor que as camponesas efetivam nas lavouras é constante, contudo, é visto como um complemento ao trabalho masculino, tornando-se invisível. Nesse processo, as mulheres se alienam de tal modo que muitas nem se reconhecem como agricultoras. Pode-se compreender que o não reconhecimento e apropriação de si mesmas, no que se refere ao trabalho que realizam, os saberes e conhecimentos que possuem, leva muitas mulheres a não se reconhecerem como seres sociais, históricos e transformadores de sua própria realidade.

As relações entre o processo colonial-moderno e o capitalista-patriarcal podem/devem ser também compreendidas nas relações entre educação e trabalho das mulheres. Por essa razão é que continuo convidando vocês para lerem mais uma parte dessa carta.

2.3 Carta Dois, Parte Três: Saberes Populares

Inicialmente, para tratar do conceito de saber popular e de suas implicações na articulação da vida humana é preciso problematizar o conceito de *Educação*. Para Freire (2019a) é preciso compreender que a educação pode tanto oprimir quanto libertar, de uma forma que a chamada “educação bancária” aliena e oprime e a educação “libertadora” tem por objetivo tornar os homens e as mulheres críticos/as

frente ao mundo. Segundo o autor, isso "implicaria em assumir-se como ser histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar." (FREIRE, 2019c, p. 42). E, para tanto, implicaria em sua relação com a cultura, com a história, com política e sociedade em que o ser humano se encontra inserido.

Não obstante, entendo a educação desde duas possibilidades: de alienação ou de libertação. Ou seja, prática social em que os homens e as mulheres estão tramados a uma determinada cultura, por vezes, massificadora e propiciadora de em um processo alienatório, mas não sem contradições.

Conforme Brandão (2006), ao longo da história da humanidade foi ocorrendo uma divisão de classes e pertença cultural e, por consequência, uma divisão social do saber. O processo de divisão social do saber iniciou com uma forma de "medição" entre quem sabe mais e quem sabe menos e foi se constituindo "grupos de maior valia e os de menos valia". Esse processo, continua Brandão (2006), começa a ocorrer ainda nas organizações tribais, pois algumas pessoas eram detentoras de algumas habilidades mais específicas e que dominavam com mais destreza em relação aos outros componentes da comunidade. No entanto, esse conhecimento era compartilhado entre todos.

Com a revolução neolítica e o surgimento dos meios tecnológicos e, por conseguinte, a instauração do sedentarismo, foi se manifestando a prática da agricultura nas primeiras aldeias. Um dos pontos revolucionários desse processo, conforme argumenta Brandão (2006), foi o cultivo de grãos e o surgimento de plantações, pois foi se consolidando o processo de o homem e a mulher agirem sobre a natureza, explorando os meios naturais.

Nesse processo, as primeiras cidades vão surgindo, dessa maneira as concentrações de riqueza e poder abrem espaço para a criação dos Estados para a manutenção da ordem, da ciência, da religião e da arte (BRANDÃO, 2006). Com a intensificação desse sistema de concentração é que surge a necessidade de locais específicos para a formação da nobreza, os templos são construídos e considerados as primeiras escolas. Nesse processo, vai ocorrendo um aprisionamento do conhecimento que antes era de todos/as, da comunidade, transformado em saber erudito. Segundo Brandão (2006), a "educação" foi se originando dentro de um sistema de trocas agenciadas, aprisionando saberes em funções restritas, surgindo

os especialistas de determinados saberes que, hoje, conhecemos pelo nome de professor/a.

Assim, o "saber erudito" foi considerado legítimo, pertencente às instâncias de poder e constituindo-se como ciência. O que o autor vai nos mostrando é que esse "alto saber" nada mais é que o aprisionamento dos saberes populares. Por consequência, os saberes populares foram considerados descentralizados, colocados na subalternidade social, por isso mesmo, desvalorizados. Hoje existem algumas classificações que servem para explicar a origem da estrutura do conhecimento. De acordo com Oliveira (2016), definem-se por: pré-saber, saber, conhecimento e ciência.

Partindo dessa estruturação, considera-se como o pré-saber um conjunto de aquisições, formado de modo natural e espontâneo, por isso é "não científico". Já o saber, caracteriza-se como sendo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos (JAPIASSU, 1992). E, a *ciência* seria formada por um conjunto de aquisições intelectuais.

Partindo destas conceituações, ressalta-se, ainda, que dentre os saberes destacam-se os *saberes populares* e os *saberes culturais*. O primeiro é caracterizado, segundo Oliveira (2016), como conhecimentos oriundos de práticas de seu cotidiano, já o segundo pelas práticas culturais.

Partindo de tais compreensões, Brandão (2006) acentua que a educação popular, como saber das classes populares e/ou de comunidades, é transferido/constituído entre grupos ou pessoas pela tradição ou através dos tempos. O autor acentua também que a divisão social do saber é histórica, e que essa divisão foi ocorrendo ao longo do tempo.

Essa reprodução que se estende até a atualidade, especialmente no meio acadêmico, insiste em desapropriar os saberes populares das mulheres que vivem nas comunidades rurais, mesmo que tenham importância para as suas vidas tanto quanto os conhecimentos científicos; saberes populares que fazem parte de suas rotinas diárias, como é o caso da produção de sabão caseiro, utilizado na limpeza de utensílios domésticos e que evitam a sedimentação de elementos químicos no solo, as quais tendem a desgastá-lo. Também, as compotas de frutas, que são produzidas com um método que visa garantir a durabilidade dos gomos das frutas que seriam descartadas, são feitas sem aditivos químicos, prejudiciais à saúde de quem consome o alimento.

Além disso, muitas práticas medicinais são ignoradas por não serem validadas pela ciência e a indústria farmacêutica, como as preparações de chás e de remédios caseiros que são utilizados para machucados, problemas de pele e ossos, como o óleo de mocotó, mas que possui eficácia na prática, fazendo diferença para essas camponesas e suas famílias nos cuidados da saúde.

Para além da explicação da divisão social do saber apresentada por Brandão (2006), é necessário entender como foi esse processo na vida das mulheres, uma vez que a maioria dos saberes (medicinais, culinários e domésticos) estavam presentes na cotidianidade e, por isso mesmo, pertencentes a elas. À medida em que a organização social vai ficando complexa, os homens e as mulheres vão sendo classificados segundo sua classe social. Mas, além disso, o patriarcado define a vida e o significado de "ser mulher" através de "papéis sociais" conforme "a sua natureza feminina".

Desde a Idade Média, a mulher foi considerada como um ser perigoso e maléfico, passando a ser chamada pejorativamente de "bruxa". Esse estereótipo designado à mulher serviu para justificar o assassinato de milhares de mulheres na época medieval até a primeira década da modernidade (CUADRADA, 2014). E, com elas, muitos saberes foram sendo apagados. No entanto, as "bruxas" eram mulheres sábias que tinham como principal função a de curar, preparar remédios, realizar partos e cuidar de outras mulheres. Esses saberes eram herdados e passados de geração em geração através da família, pela avó, mãe e neta. Elas aprendiam estudando e ensinando umas às outras (CUADRADA, 2014).

Ao analisar a história social das mulheres e o apagamento de suas vidas e dos seus saberes, devemos nos atentar ao fato de que elas ocuparam um importante papel tanto para a medicina quanto na área doméstica, pois eram encarregadas pela limpeza, decoração do corpo, higiene bucal e higiene do cabelo. Todas estas soluções eram pensadas e criadas por mulheres e transmitidas oralmente ou compiladas em cadernos de receitas e passadas de mães para filhas (CUADRADA, 2014). Todos estes saberes técnico-científicos que conhecemos hoje por medicina alternativa, cosmetologia, perfumaria e produtos de limpeza, possuem raízes nos saberes populares femininos (CUADRARA, 2014).

Portanto, a divisão social do trabalho atua diretamente na divisão social do saber, o que implica na constituição do saber erudito e daquele que é considerado legítimo, pertencente às instâncias de poder. Essa divisão, que serviu como base para a ciência

moderna se demonstrou excludente e violenta, quando vista partindo da ótica feminista. Assim, analisar os saberes das mulheres e suas especificidades aqui descritas é essencial para a libertação tanto das mulheres quanto da história dessas mulheres das amarras patriarcais.

Agora... um convite para a quarta e última parte da "Carta Dois".

2.4 Carta Dois, Parte Quatro: Pedagogia da Alternância

Já sentíamos a ausência da escola que tanto nos anima a conhecer mais e mais a sua experiência pedagógica. E, como sabem, nosso grupo de Pesquisa identifica na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul bases freiriana em seu fazer-pensar-sentir pedagógico.

A EFASC oferta Ensino Médio e o Curso Técnico em Agricultura, atende famílias oriundas de 10 comunidades pertencentes ao Vale do Rio Pardo e, atualmente, amplia a participação das mulheres educandas nas turmas de primeiro ano. É uma instituição comunitária, gerida pela Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA). Adepta à Pedagogia da Alternância, que completou 50 anos de existência no Brasil, intercala a relação ensino-aprendizagem entre o tempo-escola e o tempo-propriedade.

Como já têm conhecimento, anunciamos um pouco da história da Pedagogia da Alternância na "Carta Um". Mas, entendo que é importante retomar algo de sua origem para situarmos a EFASC nesse processo.

O primeiro modelo de Escola Família Agrícola surgiu na França em 21 de novembro de 1935, a *Maison Familiale* (NOSELLA, 2014). A ideia de criar uma escola que atendesse às necessidades dos filhos e das filhas camponesas foi de Granereau, um padre francês, que questionava a posição de descaso do Estado frente à vida no campo e ao futuro dos/as jovens, uma vez que existia uma crescente busca pelos centros urbanos como alternativa de emprego e de instrução (NOSELLA, 2014). Existia, para o Pe. Granereau, uma dualidade de pensamentos que os levaram a criar uma proposta de educação: de um lado o grande descaso do Estado com a comunidade camponesa e do outro, os sentimentos de descaso e indiferença dos fiéis que frequentavam as igrejas.

Partindo da conversa com as famílias da comunidade, foi decidido que os jovens ficariam uma semana em casa trabalhando e outra semana na escola (importante

lembrar que, nesse caso, a escola era a própria igreja) aprendendo com o padre sobre conhecimentos agrícolas. Cabe ressaltar que além dos conteúdos estudados estritamente, eram elaboradas discussões sobre a importância da vida no campo e sobre os valores que o campo possuía. Estava articulado nesse processo educativo o Movimento Ação Católica, a Juventude Agrícola e os Sindicatos Rurais (NOSELLA, 2014).

Em meados de 1942, alguns acontecimentos foram surgindo e fomentando a existência desse método educacional. Além da expansão escolar em números de instituições, houve o surgimento das primeiras escolas de monitores formada por agricultores, criadas com a finalidade de prover a especialização no trabalho metodológico da alternância.

O período de 1945 a 1960 foi o grande ápice da expansão dessa experiência. As *Maison Familiale* se expandiram de 30 para 500 escolas, além de haver um crescimento na produção literária sobre essa pedagogia. É ainda importante ressaltar que, com esse crescimento, ocorreram, também, mudanças significativas no caráter pedagógico e administrativo do movimento das escolas que culminou no afastamento do Pe. Granereau frente à gestão dos processos educativos.

Partindo da visão que o Padre projetava no movimento, o processo de separação foi positivo e tornou-se um marco significativo, sobretudo em um novo processo de "pedagogização" do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar a experiência, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico rompendo com as amarras de uma visão um tanto positivista e não emancipadora. Além da França, o movimento e a implementação das escolas com alternância se expandiram em diversos países, como Itália, África e países latino-americanos.

No Brasil, o movimento surgiu na década de 1960 e foi trazido pelo Pe. Umberto Pietrogrande, um jesuíta, em Olivânia, no estado do Espírito Santo, partindo da experiência italiana⁵. Denominada *Casa Familiar Rural*, seu objetivo era o de realizar

⁵ Segundo Nosella (2014), um grupo de estudantes junto com o Padre Pietrogrande viajou à Itália para compreender o processo educativo da Alternância, estudando para a criação de uma proposta de implementação no Brasil. Nosella (2014, p. 63-64) escreve: "Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador, vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários colegas do

formação técnica profissionalizante. Segundo Vergutz (2013), essa proposta se ligava ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e tinha por objetivo disseminar essas experiências em outras localidades brasileiras. Conforme a autora:

É interessante ressaltar que as iniciativas de implantação e propagação de novas EFAs nos demais estados brasileiros, final da década de 70 e início da década de 80, tiveram inspiração cristã, de matriz católica, através da pastoral social das igrejas, em especial, as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, entretanto, cabe ressaltar que isso não é característica encontrada na totalidade das escolas e associações. (VERGUTZ, 2013, p. 35).

No Rio Grande do Sul, a Pedagogia da Alternância é introduzida pelas Casas Familiares Rurais, precisamente, no ano de 2002, no Município de Frederico Westphalen, na “Casa Familiar Santo Isidoro”. Para tanto, a primeira escola que surgiu com o método da alternância no Rio Grande do Sul foi fundada em Santa Cruz do Sul, no Vale do Rio Pardo, no ano de 2009.

Conforme se analisa o processo histórico da Pedagogia da Alternância, é possível tomar consciência que a sua história tem uma grande vertente religiosa e europeia. Aqui no Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) foram construídas em locais de colonização italiana e o objetivo da educação voltava-se ao “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social objetivando a implantação de uma EFA” (VERGUTZ, 2021, p. 111). Nesse sentido, torna-se relevante destacar que a constituição histórica dessa pedagogia é mediatizada por uma concepção e experiência eurocêntrica e colonizadora. Conforme Vergutz (2021), algumas singularidades foram excluídas desse processo. Isso diz respeito, estritamente, às mulheres da Pedagogia da Alternância, que ficaram à margem da invisibilidade por serem enquadradas no trabalho doméstico e de cuidado, mantendo o protagonismo das camponesas inexistentes frente à história (VERGUTZ, 2021).

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul acolhe filhos e filhas de agricultores e agricultoras, e seu objetivo consiste em valorizar o/a jovem camponês/a, seu trabalho e vida no campo, através da educação contextualizada que, além do Ensino Médio, acontece na formação em nível Técnico.

Pe. Humberto, isto é, em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul.”

O processo metodológico de alternância permite que os/as estudantes permaneçam uma semana na escola e outra semana em sua propriedade junto de suas famílias conseguindo articular o que se aprende entre os tempos-escola e o tempo-propriedade de forma crítica, em um movimento que se estabelece entre a discência e docência e se estende às famílias, envolvendo a teoria, a prática e o conhecimento científico com o saber popular.

Salienta-se que a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul está em consonância com a Educação do Campo. A concepção de *Educação do Campo* está tramada com a luta social dos camponeses e das camponesas contra as “lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade” (CALDART, 2012, p. 257).

No contexto histórico, a educação do campo foi colocada na zona do esquecimento, ficando à mercê do poder público. Segundo Vergutz (2021), esse descaso com os sujeitos camponeses gera impactos diretos com os processos educacionais, como uma educação incoerente com o contexto histórico, social e econômico do campo brasileiro. No entanto, a educação do campo visa romper com a estratégia do agronegócio, que faz expropriação da vida e do trabalho desses sujeitos.

Por isso, no campo, é essencial uma educação que assuma o caráter emancipador, vinculado aos movimentos sociais e às lutas dos povos do campo. E isso implica diretamente em uma educação a favor dos/as camponeses/as em um processo de humanização e de libertação, não de opressão e desvinculação dos sujeitos com a própria realidade, em prol de uma adaptação de sua vida e seu trabalho ao do comércio.

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul integra o Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo (ObservaEduCampoVRP) que se vincula às lutas camponesas que resistem contra o uso do agrotóxico, o fechamento de escolas no campo e trabalha em defesa da agricultura familiar. A vinculação da EFASC com o ObservaEduCampoVRP acontece juntamente com o Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Em trabalho de "co-labor-ação", que na visão de Paulo Freire se fundamenta no trabalho coletivo, de confiança e de diálogo, além da EFASC e do GP, a Escola

Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL) e o Grupo GeoSaúde⁶ da UNISC, o ObservaEduCampoVRP conta com o envolvendo um grupo inter-multi-transdisciplinar, abrangendo as áreas da Pedagogia, Relações Internacionais, Gastronomia, História, Geografia, Medicina, Medicina Veterinária, Biologia, Comunicação, Engenharia Agrícola, Letras e Música, contando com a participação de Professores/as, Monitores/as, Sujeitos do Campo, Estudantes de Graduação e Pós-Graduação. A coordenação do Observatório é compartilhada entre o GP, a EFASC e a EFASOL.

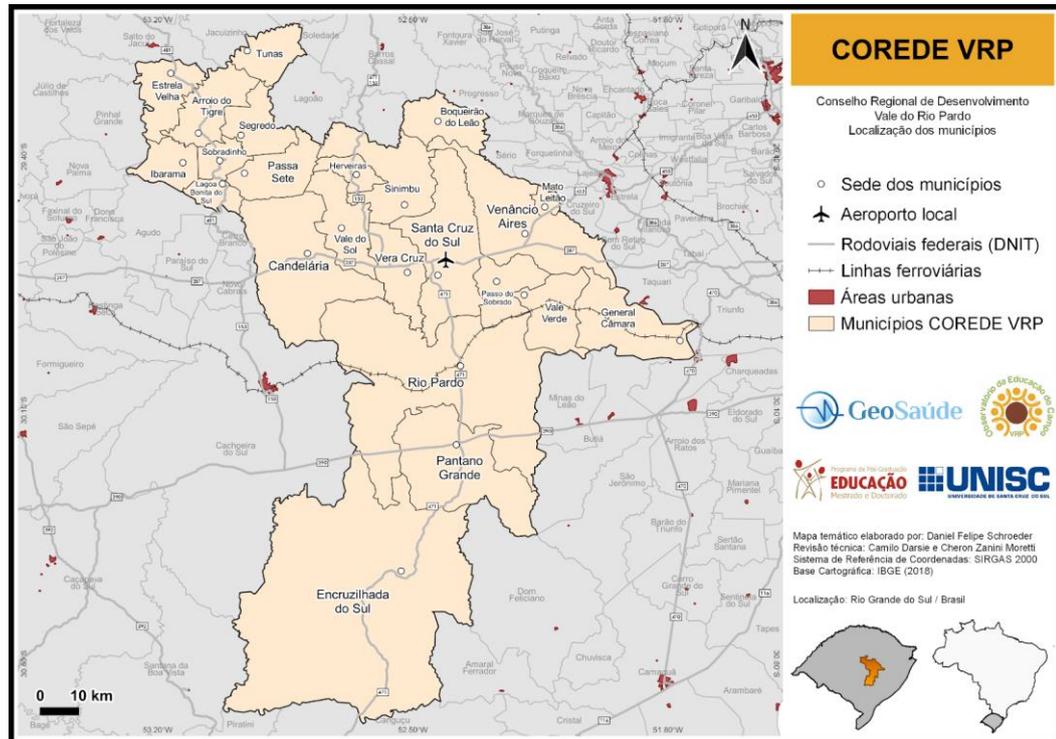
O Observatório se organiza através de reuniões semanais para socialização de informações, além de serem realizados encontros e formações a respeito da Educação do Campo. Para conseguir efetuar a pesquisa, o Observatório direciona seu processo de sistematização através de cinco eixos temático-analíticos: o 1º Eixo temático-analítico está voltado para as experiências de educação do campo (espaços escolares e não escolares; movimentos sociais; extensão e/ou comunicação) no Vale do Rio Pardo; o 2º Eixo temático-analítico diz respeito às Políticas Públicas Regionais para a Educação do/no Campo; o 3º Eixo temático-analítico é vinculado ao Desenvolvimento Rural Regional; e o 4º Eixo temático-analítico frisa o levantamento dos conhecimentos produzidos e sistematizados a partir de pesquisas sobre educação no/do campo no Vale do Rio Pardo.

O formato de organização para a realização do que é proposto nos eixos analíticos consiste na atuação de Grupos de Trabalhos (GT) que são auto-organizados. Assim, integram o Observatório um total de 06 GTs: GT 1 - Coordenação do site ObservaEduCampoVRP; GT 2 – Elaboração e revisão de mapas; GT 03 - Políticas sobre/para a Educação do/no Campo; GT 04 - Levantamento de experiências ensino-pesquisa-extensão em espaços escolares e não-escolares no VRP; GT 05 - Levantamento (científico-acadêmico) bibliográfico; e GT 06 - Extração e organização de dados quantitativos. Além disso, cabe ressaltar que o ObservaEduCampoVRP integra a Rede de Observatórios da Educação do Campo do Estado do RS (ObservaEduCampo/RS).

Deem uma olhada no que estamos produzindo, por exemplo:

⁶ Grupo responsável pela produção de mapas e materiais cartográficos. Para maiores informações, consultar: <https://geosaudevpr.org/>

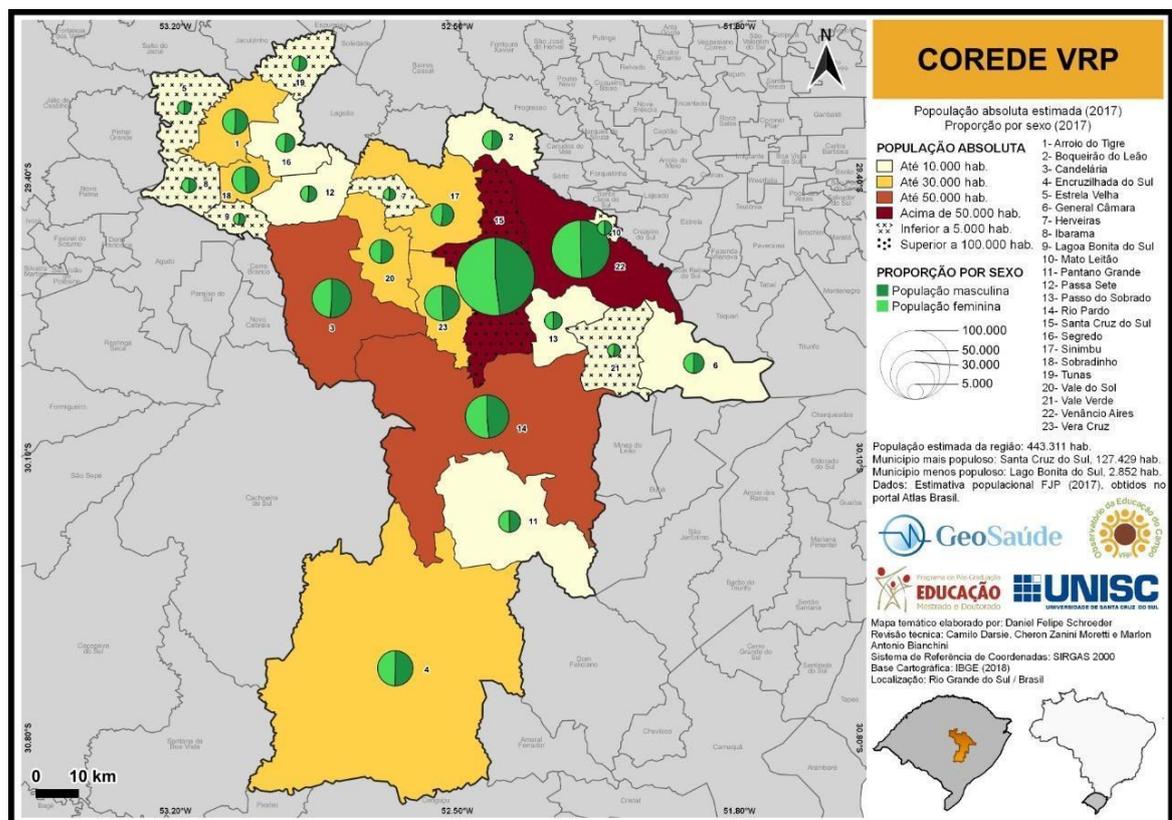
Figura 1 – Localização dos municípios do Vale do Rio Pardo



Fonte: SCHROEDER, D. F.; BIANCHINI, M. A.; DARSIE, C.; MORETTI, C.Z. 2021.
Localização dos municípios do Vale do Rio Pardo. Escala 1:1.000.000.

Aqui, vocês podem ter uma dimensão dos desafios que temos pela frente no Grupo de Pesquisa, no Observatório na Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, bem como enquanto mulheres “pesquisadoras-pesquisadas” que fazem uso de um território cuja área total é de 13.171,7 km², sexta região mais populosa do Rio Grande do Sul, sendo que 63% da população total vivem nas áreas urbanas e 37% nas áreas rurais.⁷

Figura 2 – Proporção por sexo (2017) do Vale do Rio Pardo



Fonte: SCHROEDER, D. F.; BIANCHINI, M. A.; DARSIE, C.; MORETTI, C.Z. 2021. População estimada (2017). Proporção por sexo (2017) do Vale do Rio Pardo. Escala 1:1.000.000.

Já neste segundo mapa, podemos observar a proporção de habitantes por municípios que formam o Vale do Rio Pardo, de acordo com o “sexo”. As mulheres formam parte de uma maioria populacional, em nossa região.

⁷ Outras informações da Região que podem ser interessantes para situá-los/as quanto a algumas características socioeconômicas: População Total (2010): 418.141 habitantes; Densidade Demográfica (2010): 32,7 hab/km²; Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010): 6,35 %; PIB per capita (2012): R\$ 25.560,00.

Assim, concluo, queridas/os leitoras/es, que a perspectiva de Educação do Campo está tramada à epistemologia da EFASC e que expressa o envolvimento da luta campesina na educação, nas comunidades e no envolvimento na luta por políticas públicas, sempre tramando desde os primórdios históricos até hoje a participação dos/as trabalhadores/as camponeses/as.

Encerro este primeiro conjunto de cartas relativas às bases conceituais que contribuirão para a compreensão da realidade das participantes e para a interpretação e análise dos dados produzidos com elas nesta proposta de pesquisa.

Até breve.

Cristiane Corneli

Santa Cruz do Sul, Agosto de 2022.

3 CARTA TRÊS: SOBRE OS FUNDAMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS

Prezados/as professores/as,

Prezadas participantes,

Nesta terceira carta busco fazer uma apresentação a vocês acerca da sustentação epistemológica em que está tramada a proposta de pesquisa. Sustenta-se em duas grandes vertentes epistêmicas, sendo elas: *Materialismo Histórico-dialético e Epistemologia Feminista*. Partindo delas, descrevo o processo de interpretação e análise que irão *sulear*⁸ minha investigação. Além disso, nesta carta irei dissertar sobre as participantes e o procedimento metodológico de minha pesquisa.

3.1 Carta Três, Parte Um: Materialismo Histórico-dialético

O materialismo histórico-dialético se fundamenta na ideia de que nada é eterno, fixado e absoluto, mas que as coisas podem ser alteradas através da história (LÖWY, BENSAID, 2000). É uma concepção elaborada pelas críticas de Karl Marx e Friedrich Engels aos jovens hegelianos.

A análise dialética está imbricada no movimento, que passa por transformações permanentes e essas transformações não se estabelecem apenas na história natural mas, sobretudo, na história humana. O método dialético considera os fenômenos econômicos correspondentes à ação humana e, por isso, estão ligados intrinsecamente aos processos históricos. Cabe salientar que a dialética é oposta ao dogmatismo e se estabelece através do processo de criticidade, não é reducionista (GADOTTI, 1995), como comumente se acredita.

Como resultado dessa ação e da interação dos homens e das mulheres na produção e reprodução da sociedade, pode haver a possibilidade de processos revolucionários através dessa relação humana com os meios de produção (LÖWY, BENSAID, 2000) e a transitividade de sua consciência. Para compreender a

⁸ O termo Sulear é utilizado por Freire no livro "Pedagogia da Esperança" em contraponto ao termo ideológico "nortear". Sulear, na visão freiriana, é referente ao processo de "autonomização desde Sul, pelo protagonismo dos colonizados na luta pela emancipação" (ADAMS, 2016, p. 386), nas relações desiguais deixadas pela colonialidade.

articulação entre as forças produtivas inerentes ao trabalho humano e as relações de produção que se atrelam ao modo de produção e reprodução social, Marx e Engels (2007, p. 65) salientam que:

Os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, de si mesmos no interior de condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo “puro”, no sentido dos ideólogos. Mas no decorrer do desenvolvimento histórico, e justamente devido à inevitável autonomização das relações sociais no interior da divisão do trabalho, surge uma divisão na vida de cada indivíduo, na medida em que há uma diferença entre a sua vida pessoal e a sua vida enquanto subsumida a um ramo qualquer do trabalho e às condições a ele correspondentes. (Não se deve entender isso como se, por exemplo, o rentista, o capitalista etc. deixasse de ser pessoas, mas sim no sentido de que sua personalidade é condicionada e determinada por relações de classe bem definidas; e a diferença torna-se evidente apenas na oposição a uma outra classe e, para os próprios indivíduos, somente quando entram em bancarrota).

O Materialismo Histórico-dialético engloba três grandes categorias, sendo elas: totalidade, historicidade e contradição. Em relação à *totalidade*, considera-se a “percepção da realidade social como um todo orgânico” (LÖWY, BENSAID, 2000, p. 16), em que não se pode entender um elemento de forma isolada, mas que se integra a um conjunto (econômico, social e político), os quais interagem, estabelecendo relações entre si. Desse modo, em relação à pesquisa com as mulheres na Pedagogia da Alternância, consideramos importante analisar e interpretar a relação das camponesas com a sua realidade, incluindo as relações econômicas, sociais e políticas que se estabelecem tanto de forma implícita quanto explícita na vida cotidiana de cada uma delas.

No que diz respeito à categoria da contradição, é importante salientar, primeiramente, que a base de uma análise dialética é pautada nas contradições da realidade. As visões sociais de mundo podem se estabelecer de forma contraditória, por isso que essa categoria é tão importante para que possamos entender as ideologias dominantes e fazer enfrentamentos ideológicos (LÖWY, BENSAID, 2000). Em relação a isso, estabelecendo uma vinculação da categoria com as mulheres da EFASC pode-se entender que esse método de análise é essencial para interpretar como se estabelecem os processos de invisibilidade do trabalho e de como seus saberes vinculam-se diretamente ao patriarcado e ao colonialismo, assim como à relação da reprodução social (e societal) que se instaura através do trabalho doméstico e de cuidado realizado pelas mulheres.

A categoria *historicidade* aplica-se às transições históricas ao longo do tempo, levando em conta a transitividade dos fenômenos que não permanecem estáticos, mas sempre em movimento (GADOTTI, 1995). Partindo dessa concepção, essa categoria nos possibilita compreender a realidade atual das mulheres atrelada às possibilidades de “ser mais”⁹ no mundo e com o mundo.

Nesse momento, espero ter deixado evidente, especialmente nas cartas anteriores, que nossa visão social de mundo se faz também em uma visão de ciência, ou seja, em busca da totalidade, das contradições e da história.

No entanto, o movimento que o materialismo histórico-dialético nos possibilita apreender, ganhará potência e mais sentido se o relacionarmos com a epistemologia feminista e a história de vida das mulheres da EFASC, as egressas, as mães e avós, trabalhadoras que mantém vínculos com o campo. Por isso, esta carta possui outra parte; e, com isso, convido novamente a seguirem a leitura do que pudemos organizar e refletir até aqui!

3.2 Carta Três, Parte Dois: Epistemologia Feminista e Histórias de vidas

Pensar a partir de nossa existência!

Com o intuito de conhecer os saberes populares de mulheres camponesas, a pesquisa, além de estar tramada ao materialismo histórico-dialético como pilar de interpretação e análise, também se trama com a *epistemologia feminista*.

Partindo da reflexão acerca das mulheres do campo, especialmente na articulação entre educação e trabalho, o *feminismo* é fundamental para desvelar o trabalho, o valor do trabalho e os saberes que são ocultados pelo simples fato de serem realizados por mulheres, em particular, aqueles que se realizam na esfera privada (trabalho doméstico e de cuidado). O ocultamento do trabalho das mulheres desconsidera práticas e saberes, mesmo tendo um papel significante, tanto para o gerar e o reproduzir da vida que se concretiza através da produção de alimentos, pela agricultura familiar, quanto para a economia do campo. Dessa forma, o protagonismo

⁹ Na concepção freiriana, “ser mais” atrela-se ao desafio de homens e mulheres buscarem pela sua libertação, rompendo a opressão na busca pela humanização. Para Freire, é nesse processo que se estabelece a *dialeiticidade* na vida humana, que se concretiza no processo de se fazer a própria história. (ZITKOSKI, 2016).

das mulheres do campo destaca-se nas problematizações e compreensões da Sempreviva Organização Feminista (2016, p. 6), atentando que:

A contribuição econômica das mulheres do campo muitas vezes se oculta em relações que não necessariamente passam pelo dinheiro, como autoconsumo, trocas e doações daquilo que elas produzem. Retirar do próprio quintal quase toda a alimentação da família, intercambiar com a vizinha hortaliças por ovos, produzir plantas medicinais que substituem medicamentos, presentear com frutas parentes e amigos que vêm visitar no final de semana. São algumas atividades corriqueiras das mulheres rurais, cujo significado econômico nem sempre é levado em conta.

Nesse sentido, os estudos feministas são fundamentados neste trabalho para que se possa refletir sobre a lógica patriarcal, que está voltada para a dominação do masculino sobre o feminino e cujo objetivo está em “adaptar as mulheres” à esta lógica, tanto para o ciclo da reprodução de espécie e continuidade de gerações, como para o trabalho reprodutivo e de cuidado que se faz através da opressão (SCOTT, 1995).

Esse discurso que foi se impregnando na sociedade esteve apoiado pela teoria da divisão biológica de sexos (BEAUVOIR, 1970), colocando a mulher como servidora dos homens, fazendo-as submissas e não socialmente livres. Segundo Beauvoir (1970), o termo *fêmea* foi considerado pejorativo, pois confina a mulher no seu sexo, atrelando-a ao símbolo da reprodução como algo desprezível, submetida a espécie de forma isolada, não analisando sua importância no contexto histórico-social-econômico.

Além disso, esse processo de opressão se estende para a academia, repercutindo na ciência que reproduz uma forma patriarcal de conhecimento. Nessa perspectiva, somente os homens poderiam produzir conhecimentos válidos e, dessa maneira, a produção de conhecimento nega a realidade das mulheres. Por muitas vezes, as perspectivas masculinas suprimem a voz feminista através da própria ciência (GERGEN, 1993), reproduzindo uma forma conservadora de conhecimento.

O feminismo tem produzido uma crítica à maneira conservadora e patriarcal através da qual se produz conhecimento científico, e objetiva-se em denunciar o caráter ideológico, racista e sexista que nega a experiência das mulheres (histórica-econômica-cultural) nessa forma hegemônica de fazer ciência (RAGO, 1998).

Partindo dessa perspectiva, nesta pesquisa foi possível escutar as vozes das mulheres acerca de suas experiências e histórias de vida (e suas resistências diárias

em busca de libertação) que, por vezes, são silenciadas e anuladas frente aos homens. Para isso, a utilização do conceito de “relatos de vida” (JOSSO, 2006) nos ajudou a concentrar a atenção nas histórias de formação das mulheres. Desse modo, os círculos dialógicos foram importantes, pois possibilitaram a realização de um trabalho de escuta e de diálogo, assim como de reconstruções de relatos e “comparações de épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais” (JOSSO, 2006, p. 375). Esse diálogo se aplicou (e se explica) tanto na oralidade quanto no processo escrito de cada uma de nós.

O procedimento de *relatos de vida* ganha consistência na relação *pesquisa-formação* (JOSSO, 2006), pois aquele/a que fará o relato sobre sua vida precisa estabelecer um contato com o seu passado através de suas memórias, conectando-se consigo mesmo/a, bem como associando-se aos outros (os/as pesquisadores/as) – nesse caso, eu me entendo como sendo a “outra” no processo (!). Essa relação contribui para a formação das participantes no “plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual” (JOSSO, 2007, p. 421).

Consideramos que ao escutar e dialogar com as mulheres, especialmente, sobre suas experiências e histórias de vida, nos foi proporcionada uma abrangência de entendimento acerca de seu trabalho e de seus saberes, em um exercício de reconhecimento de suas experiências, suas resistências diárias dos contextos em que estão inseridas.

Como vocês leram na “Carta Um: Introdução”, nos contatos prévios, em especial pela pesquisa realizada no GP e na monografia de final de curso de graduação, fomos construindo uma relação de identificação e de confiança mútuas. A partir de minha experiência vivencial e reflexiva, fui compreendendo a relevância da dialogicidade na pesquisa; e, neste momento, saliento que através dessa ferramenta que fala das histórias de vida, foi possível potencializá-la em um processo de reconstituição de histórias e memórias comuns, aquilo que nos faz “mulheres” em um dado tempo histórico e que contribuiu no processo de análise de forma significativa.

A carta continua (...).

3.3 Carta Três, Parte Três: Pesquisa Participante

Queridas/os leitoras/es,

Pensar a partilha é pensar na participação, e a participação está diretamente ligada ao processo de democratização e, por isso, deve sempre envolver as classes populares, as suas experiências e os seus saberes.

Aprender a partilhar é um ato político e educativo, é pedagógico. Para tanto, a partilha deve propiciar aos homens e às mulheres o exercício de sua palavra. Não pode acontecer de forma isolada, pois visa desencadear um processo de conscientização dos sujeitos que podem transformá-la. É por meio desse processo que se rompe com a lógica opressor-oprimido.

Através de uma Pesquisa Participante é possível estar contribuindo para o processo de descolonialidade do conhecimento, valorizando as *Epistemologias do Sul* (MORETTI, ADAMS, 2011). Trazer as pedagogias populares, na pesquisa, em um movimento de partilha, torna-se essencial para finalizar a ideia de um saber dominante que acaba por se colocar como verdadeiro e único e, por vezes, carregado de pressupostos que desvalorizam ou inviabilizam os sujeitos e o campo de sua pesquisa.

Concomitante a isso, vai se predominando a ideia de uma ciência hegemônica, ou seja, uma ciência que é constituída por regras, métodos que variam conforme objetivos e valores, compreensões e interpretações feitas por “cientistas”, que são, na verdade, seres humanos adeptos a crenças e políticas próprias idealizadoras (FALS BORDA, 1980). Dessa forma, torna-se imprescindível participar e assumir compromisso com as mulheres participantes da pesquisa. Caso contrário, os resultados obtidos podem ser carregados de pressupostos próprios e idealizações políticas que acreditam ser a verdade absoluta, criando conhecimentos rotulados e opressões, anulando os valores das pessoas que estão implicadas na investigação.

Estabelece-se uma desvalidação da ciência popular frente ao padrão dominante de produzir conhecimento, ocorrendo uma monopolização da ciência: a matriz do conhecimento está nas instituições de ensino, as quais desvalidam as massas populares. Para isso, é necessário, segundo Fals Borda (1980, p. 47), nos perguntarmos: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? [...] A que se destina o conhecimento científico e de quem ele se beneficiará?”

Assim, me tomo como base fundamentos de Fals Borda (1980) sobre os princípios metodológicos da pesquisa participante, sendo eles: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática e *feedback* para as intelectuais orgânicas (nesse caso, as egressas da EFASC, as mães e a avó).

Em relação à autenticidade e o compromisso, são considerados a honestidade e o compromisso da pesquisadora com a causa popular na qual sua pesquisa se insere. O antidogmatismo está relacionado com o rompimento de princípios ideológicos ou ideias pré-estabelecidas e aplicadas na pesquisa, estabelecendo limites em seu processo de “desvelamentos”. Caracteriza-se por restituição sistemática a desmistificação de conceitos alienantes na relação pesquisadora com a classe que se realiza a pesquisa. Por isso, a nossa preocupação do princípio ao fim com o diálogo permanente com as mulheres, compartilhando e construindo os processos junto delas e respeitando a sua realidade.

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 integram toda a classe social que compõe a pesquisa. A capacidade de refletir e agir, concomitantemente, entre o concreto e o natural, dita o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão (lembra-se da referência feita a Paulo Freire e a sua densa “Quinta Carta”?). Por fim, caracteriza-se como ciência modesta e técnicas dialogais com a capacidade de tornar legítimo a ciência popular, ampliando esse campo.

Logo, em relação ao *feedback* orgânico, proposto por Fals Borda (1980), além de conhecê-lo uma das partes mais importantes, em conversa com as egressas foi destacada a importância que essa devolutiva seja efetuada com as mulheres. Para elas, a compreensão de si mesmas no processo investigativo, como forma de ir em desvelando a realidade que estão imersas, esta muitas vezes opressiva, para conhecê-la e poder transformá-la em uma ação criticizadora (FREIRE, 2019a), é parte significativa da pesquisa. Entendemos também, juntas, que para que o processo de libertação aconteça e a pesquisa seja significativa, será necessário e imprescindível respeitar os níveis de compreensão da realidade de cada uma, sem querer impor as minhas próprias percepções (FREIRE, 2011). Assim, para que isso se concretize é necessária uma participação democrática que envolva as mulheres, pois querer impor a elas a “nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.” (FREIRE, 2011, p. 39).

Partindo disso, minha proposta metodológica consistiu em envolver as participantes, desde a elaboração do projeto até a escrita dos resultados. Na primeira etapa, ou seja, na elaboração da proposta investigativa, estive em contato com as egressas que irão participar da pesquisa, apresentei-lhes a proposta, as bases teóricas e epistemológicas, o processo metodológico, a temática de investigação, o problema de pesquisa e os objetivos que eu tinha elaborado preliminarmente. Em seguida, fomos repassando todas as propostas conjuntamente, analisando se fazia sentido para elas, e que outras perguntas poderíamos estar nos fazendo e acrescentando ao projeto, quais seriam outros/as autores/as que poderiam integrar a base teórica, se os objetivos estavam coerentes e que outros objetivos poderíamos estar formulando e reformulando. Através desse diálogo partilhado, fui repensando e reescrevendo todo o processo metodológico do projeto de pesquisa e que fundamentou, então, a presente dissertação.

Para entendermos melhor as participantes da pesquisa e o contexto em que estão inseridas, penso que será adequado escrever-lhes mais precisamente sobre as mulheres egressas da EFASC e as mães e a avó.

A leitura atenta, criteriosa e rigorosa de vocês, contribuirá muito para que eu siga em diálogo com todas elas. Agora, vamos para a “Parte Quatro” desta carta.

3.4 Carta Três, Parte Quatro: Participantes da Pesquisa

Uma carta “sobre” elas (e, para elas)!

Primeiramente, é de extrema importância contextualizar de onde escrevo, sobre o contexto regional de onde vivemos e o motivo que eu chego até a essas mulheres que fazem parte da investigação.

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul acolheu às jovens mulheres que participam da pesquisa; são egressas da EFASC, estudaram e residiram na escola por 3 anos; e, assim como suas mães e avó, produzem a sua existência na Região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul.

O Vale do Rio Pardo é composto por 23 municípios, sendo eles: Arroio do Tigre, Barros Cassal, Boqueirão do Leão, Candelária, Encruzilhada do Sul, Estrela Velha, General Câmara, Herveiras, Ibarama, Mato Leitão, Pantano Grande, Passa Sete,

Passo do Sobrado, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Tunas, Vale do Sol, Vale Verde, Venâncio Aires e Vera Cruz.

Nesse território é notório a predominância de pequenas propriedades agrícolas que fomentam, por consequência, a agricultura familiar. No entanto, a produção de tabaco nas propriedades são significativas e ocupam um ranking expressivo no que diz respeito à produção de que abrange o setor da chamada “Indústria de Transformação voltada para a fabricação do Fumo” (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

O fumo é um insumo agrícola que ocupa um papel significativo na economia da região. Segundo o *Perfil Socioeconômico do Vale do Rio Pardo (2015)*, resulta um total de 80% da produção, que envolve desde o cultivo nas propriedades até o processamento nas fábricas, tornando a região dependente economicamente desse produto. A concentração da produção do fumo se localiza na região norte do Vale do Rio Pardo que, por conseguinte, é o local que contém o maior número de pequenas propriedades (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Cabe ressaltar, frente às informações apresentadas, que o tabaco sustenta um ideal de agricultura hegemônico, resultando na inserção dos agrotóxicos nas lavouras e na rotina dos/as agricultores/as para a sua produção, o que acarreta num processo de intoxicação do território, dos alimentos e das pessoas que vivem na região. Tais processos se intensificaram, historicamente, através da chamada *Revolução Verde*, que teve como objetivo mecanizar e fortalecer o processo industrial da agricultura no Brasil.

Frente a esse conservadorismo histórico, que entende o campo brasileiro numa perspectiva homogeneizada pelo agronegócio, como se essa fosse a única premissa existente, os tempos atuais, nessa conjuntura vão exigir ainda mais a organização e a articulação das entidades que trabalham com Agroecologia e que ao longo dos tempos vem construindo esse conceito, na defesa da Agricultura Familiar Camponesa, na construção de pautas e agendas conjuntas, na busca de fortalecer o Campo, responsável pela produção de alimentos que vão à mesa dos/as brasileiros/as todos os dias, que conserva o que resta das matas, bem como a água, a fauna e flora rica e diversa do país. (COSTA, 2019, p. 43).

A EFASC, diante da realidade regional, propicia um ensino-aprendizagem apoiado na crítica, em busca da conscientização dos/as jovens camponeses/as e suas famílias sobre a importância da agroecologia, visando promover uma educação que valorize o campesinato e fortaleça o vínculo dos/as jovens com o campo, por meio de um processo de resistência contra qualquer forma de desumanização à vida

(ZITKOSKI, 2016); rompe com a opressão realizada pelos dos donos das terras, do agronegócio e das precárias condições de trabalhos que lhes são oferecidas e que muitas vezes colocam-nos/as em uma posição de fatalidade frente ao mundo, sem questioná-lo, fazendo um introjeção de ideias que lhes são apresentadas e reproduzem-nas, devido ao processo de opressão que se encontram (FREIRE, 2019a).

A opção pelos sujeitos de pesquisa, que são mulheres que possuem relação com a EFASC, concretiza-se por as considerarmos protagonistas importantes contra a lógica moderna-ocidental, ocupando um papel fundamental em relação ao cuidado com o solo, principalmente no que diz respeito a incorporarem em suas práticas cotidianas a extinção do agrotóxico para a produção de alimentos e outras culturas saudáveis (CORNELI; MORETTI, 2018). Além disso, salientamos novamente, a invisibilidade de seus trabalhos e de seus saberes que, por serem de cuidados e ligados ao gerar e reproduzir da vida, como a alimentação, são de extrema importância para a comunidade a que pertencem.

Considero que a participação dessas mulheres na pesquisa não pode ser apenas de “ajuda”, mas deve-se efetivar em um processo de democratização no exercício de voz (WEYH, 2016) e na partilha dos saberes. Sendo assim, é de extrema importância que se estabeleça uma relação de confiança entre a pesquisadora e as participantes de pesquisa, mas, frente ao contexto pandêmico e ao impedimento do contato presencial, bloqueou-se a possibilidade de vivenciar a EFASC, de conhecer e de criar vínculos com as estudantes.

No entanto, através do estudo da tese de doutoramento da Coordenadora Pedagógica da EFASC, Cristina L. B. Vergutz, que se intitula *Pedagogia das Vozes e dos Silêncios: experiências das mulheres na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC*, pude estudar e obter as informações acerca das estudantes egressas da instituição. Cristina Vergutz (2021) apresentou um levantamento de mulheres que se formaram na EFASC nos anos de 2011 a 2019 e que participaram da sua pesquisa. Elas somaram cerca de 60% das mulheres que concluíram o Ensino Médio nesse período. Segue a tabela com o nome das estudantes e o ano de conclusão do Ensino Médio EFASC:

Tabela 1 - Relação das mulheres egressas participantes da pesquisa e ano de conclusão

Nº	NOME	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO EFASC
1	Elisa Cristina Staub	2018
2	Fábia Juliana Hochscheidt	2019
3	Franciele Luísa Uhlmann	2018
4	Helem Amanda Kopp	2018
5	Grazieli Holschu	2011
6	Alessandra de Oliveira	2017
7	Cassiane Luíza Boeck	2014
8	Bruna Carolina Rickmann da Silva	2016
9	Brenda Edinara da Silva	2014
10	Jéssica Vanessa da Silva	2016
11	Bruna Richter Eichler	2016
12	Carolina Landskren	2012
13	Danielli Fabris do Nascimento	2014
14	Silvia Naiane Jappe	2017
15	Carine Denise da Rosa	2017
16	Roberta Wink	2014
17	Micaela Hister	2012
18	Andressa Elisandra de Bastos	2012
19	Adriana Cortes	2014
20	Sofia Helena Silva Lopes	2019
21	Vitória Aparecida Greiner	2019
22	Natália Gomes	2017
23	Dais Daniele Schubert	2014
24	Letícia Marques da Silva	2011
25	Carmim Julimara Giehl	2017
26	Amanda Inês Bublitz	2011
27	Daiane Andressa Schubert	2011
28	Andressa Rafaela Richter	2015
29	Clarice Luana da Rosa	2011
30	Bruna Fernandes da Silva	2019
31	Aline Reitzer	2014
32	Juliana Aparecida e Silva Martins	2018
33	Milena Padilha	2017

Fonte: VERGUTZ, 2021, p. 59.

Partindo das informações obtidas através dessa pesquisa, foi possível ter conhecimento de quem eram as mulheres que haviam estudado na escola. Ao fazer a leitura percebi que conhecia as formandas dos anos 2017, 2018 e 2019, pois já havia convivido com elas no ambiente escolar (e com algumas delas em suas propriedades), em eventos que a EFASC propusera. Além disso, eu mantinha contato com várias delas pelas redes sociais ou na Universidade, considerando que algumas dessas egressas frequentam a UNISC seja na Graduação e/ou propriamente no Grupo de Pesquisa ao qual estou vinculada.

Uma egressa escolhida e que aceitou prontamente a participar da pesquisa foi a egressa Sofia Helena Silva Lopes. Ela se formou na EFASC no ano de 2019. Sofia tem 21 anos e reside em Cerro Alegre Baixo, interior de Santa Cruz do Sul. Sofia atualmente está cursando Design Gráfico e Marketing de forma virtual.

Bruna Richter Eichler, egressa da EFASC a partir de 2016, também é participante da pesquisa. Bruna tem 23 anos e reside em dois locais diferentes, altera sua morada entre Linha Andreas no interior de Venâncio Aires e outra metade no

Bairro Renascença em Santa Cruz do Sul. Bruna cursa bacharelado em Agroecologia em uma Universidade da Região do Vale do Rio Pardo e trabalha na Feira Pedagógica da Escola Família Agrícola.

Por fim, temos a participante Dona Maria Eroni, moradora de Cerro Alegre Baixo, em Santa Cruz do Sul. Dona Maria Eroni Lopes tem 81 anos e trabalhou na lavoura a vida inteira. Hoje ela se dedica ao trabalho doméstico e ao cuidado, em sua horta e pequenas plantações para consumo familiar. Dona Maria Eroni é avó de Sofia, que integra a pesquisa.

O motivo desse recorte temporal se dá, especialmente, pelo fato da realização de minha pesquisa de monografia que engloba o período estipulado, tendo havido um contato próximo meu com essas estudantes e com alguns de seus familiares. Pude acompanhar, no espaço tempo-escola, as aulas de Ciências Humanas, Linguagem Português/Literatura, Gestão e Engenharias; pude participar da *colocação em comum*, momento em que compartilham as pesquisas realizadas no tempo-espaço propriedade com a turma do primeiro ano; e a participação nos coletivos de trabalhos: o da limpeza e a área agrícola – local de importância pela construção de fortes laços criados no local com os/as estudantes. Dessa forma, pude colher hortaliças e irrigar mudas e, também, auxiliar na limpeza. Além disso, participei nas rodas de chimarrão, nas partidas de vôlei, nas rodas de conversas nos intervalos das aulas no refeitório, das tutorias, e nas “rodas de diálogos”, antes das refeições (CORNELI; MORETTI, 2018).

Mediante o exposto, escolhi 5 egressas para a realização dos primeiros diálogos sobre a pesquisa, cheguei a realizar os primeiros diálogos com elas, que aceitaram prontamente o convite. No entanto, tive a desistência de duas participantes devido a problemas pessoais. Sendo assim, ficaram na pesquisa duas egressas que repassaram o convite para que as suas mães e avós também participassem. Concordando com a proposição das egressas e encaminhando os convites para a continuidade dos diálogos, tive a confirmação da participação de uma avó. Os contatos realizados durante todo o processo de pesquisa foram feitos através do aplicativo *WhatsApp*, o qual intitulei como “Correio Virtual” e por ele, também, fizemos as trocas de nossas “cartas pedagógicas”. Ressalto que essa forma de contato foi muita prática e, por vezes, mais eficaz na comunicação.

Vamos para a última parte da "Carta Três"?

3.5 Carta Três, Parte Cinco: Procedimentos e instrumentos metodológicos

Prezados/as, considero a escrita uma importante ferramenta nesse processo investigativo, não porque temos de apresentar a sistematização de nossos objetivos em formato de um projeto estruturado, mas porque a escrita é uma forma de dialogar com as mulheres (tanto quanto a oralidade). Assim, a fim de criarmos uma vinculação, através da partilha de experiência de suas vidas cotidianas, podendo decifrar nossos/seus saberes que são invisibilizados e, por vezes, nem reconhecidos, pensei em registrá-los em "carta". Penso que no exercício de relatar suas histórias de vida, os saberes populares podem aparecer em sua potência.

Preliminarmente, é de extrema importância tencionar que a prática de envio de cartas não é algo recente e apenas com a finalidade de promover uma mera informação. O envio de cartas surgiu há milhares de anos, passando por diferentes tempos, sociedade e classes sociais. Camini (2012) apresenta trechos de cartas escritas por importantes personalidades, ao longo da História, como: Paulo Apóstolo, Francisco de Assis, Antônio Gramsci, Francisco Julião, Rosa Luxemburgo, Che Guevara, Olga Benário, Dom Hélder Câmara, José Saramago, Frei Betto e Paulo Freire. Camini (2012) propõe-se a analisar que os seus escritos possuem finalidade de testemunhar uma vida engajada pela luta, com o sonho de um mundo melhor. A Carta Pedagógica (CP), segundo a autora, no ato da escrita, possui uma posição política e pedagógica definida, enfatizando alguns passos:

Primeiro passo: escolher um fato, se possível ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta;
 Segundo passo: descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência nas famílias, na escola, na sociedade;
 Terceiro passo: construir a carta coletivamente, buscando refletir sobre a realidade escolhida, e intencionada a provocar mudanças;
 Quarto passo: reler a carta, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer. (CAMINI, 2012, p. 51).

Segundo Dickmann (2012), toda Carta Pedagógica tem seu início na história do remetente, na realidade de quem escreve, de seu contexto de vida. De tal modo, a intencionalidade de uma Carta Pedagógica está em promover diálogo ao interlocutor, deve produzir conhecimento e possui uma postura política, promovendo sempre uma nova reflexão ao remetente (DICKMANN, 2012). Para tanto, a Carta Pedagógica deve

gerar movimentos de interlocuções, não deve ser enviada apenas para dar meros avisos. Conforme o autor, entende-se que a carta é um convite à aproximação e ao diálogo. Em suas palavras:

[...] faz as pessoas se achegarem, ficarem próximas umas das outras. É um gesto amoroso, de humildade e de complementaridade. Da mesma forma, chamar uma resposta e uma continuidade é fazermos parte um do outro. Uma extensão de mim se conecta ao outro. Sou eu necessitando do outro como parte de mim mesmo. Esta relação, poderia dizer, radicalmente vital, estabelecida através da carta pedagógica é uma de suas mais belas características. Nela, percebemos a carga de vida e de amor de uma carta pedagógica. Escrever, nesse sentido, é compartilhar a vida. (DICKMANN, 2012, p. 42).

O conteúdo de uma CP pode se caracterizar por um conteúdo mensageiro, pode repassar notícias, informações, mensagens e reflexões. Além disso, as formas de se expressar podem ser variadas, pois não precisa apenas ser no processo letrado e, por vezes, excludente (DICKMANN, 2012).

Nesse sentido, as egressas pontuaram que, em nossos momentos de diálogos, muitas mulheres agricultoras, geralmente as avós, não sabem ler e escrever e que seria necessário que as filhas e/ou netas pudessem ler as cartas enviadas por mim e escrever a resposta por elas, seguindo as suas próprias palavras. Essa é a realidade das mulheres de muitas famílias na Região do Vale do Rio Pardo. Além disso, as egressas destacaram a produção de vídeos como uma ferramenta importante para captar as práticas realizadas pelas mulheres, sobretudo na execução de receitas (preparo de alimentos e/ou medicinas). Segundo umas das participantes, que exemplificou o caso de sua mãe, ao produzir uma receita ela não consegue registrar com escrita, pois ela não trabalha com medidas exatas de ingredientes, não trabalha com a quantificação dos produtos, ela precisa encontrar o "ponto" de preparo que só é obtido praticando; nesse sentido, "apenas ela consegue produzi-lo". Considero que, embasado no que Dickmann (2012) afirma, o intuito é que essas mulheres se manifestem de muitas formas e que as possibilidades de se expressar possam viabilizar o seu "dizer" - seja através de desenhos, de recortes e colagens, de fotos ou até mesmo a leitura das próprias filhas e/ou netas no processo de codificação e decodificação das "cartas", assim as auxiliando na escrita, conforme for a necessidade e o desejo de cada mulher.

O processo de escrita exige comprometimento, tanto de quem escreve quanto com o conteúdo que vai escrito. Torna-se necessário, assim, ter delimitado o que se

está disposto a assumir no envio como parte de uma “postura pedagógica crítica, pode ser a sua opção metodológica criativa e inovadora, podem ser suas dúvidas, expressas de forma organizada para iniciar um diálogo com um parceiro dialógico em busca de soluções, podem ser suas reflexões” (DICKMANN, 2012, p. 44).

A potência da carta pedagógica se trama na capacidade de tocar sensivelmente o coração das pessoas, sendo um instrumento importante para a humanização das relações interpessoais, caracterizando-se por um caráter político, ou seja, de oposição à educação bancária e de uma pesquisa extrativista - ambos invasores da cultura.

Com o objetivo de promover um diálogo mútuo, uma carta deve instigar uma resposta, as/os remetentes devem instigar um movimento de escritos (códigos) pedagógicos. Quanto ao método de escrita, as cartas podem ser feitas de formas diversas, podem ser individuais ou coletivas, envolvendo um grupo. A escrita de uma Carta Pedagógica se concretiza na criatividade de cada um/a, sendo esta uma possibilidade de reinventar o meio popular e acadêmico (DICKMANN, 2012).

Devo salientar que a CP é uma ferramenta cheia de vida, possibilita um diálogo potente que envolve tanto a intencionalidade pedagógica quanto sentir o “outro”, dividir emoções. A primeira escrita de cartas para as egressas foi realizada por mim. Foi um processo muito bonito, pensar sobre as histórias que eu tive com mulheres, pensando cada particularidade e recordando momentos importantes da minha própria história. As primeiras cartas que escrevi foram referentes à contextualização da minha proposta de pesquisa e convidando-as para um diálogo (APÊNDICE B). Escrevi partindo de momentos e de histórias que passamos juntas, falando sempre de um lugar, de um momento que vivenciamos, qual processo sensível nos possibilitou, muito além da pesquisa, reviver histórias e partilhar sentimentos. As cartas promoveram um diálogo amoroso, onde houve uma identificação das mulheres com a temática de pesquisa e comigo. Além de vivenciado, esses momentos são profundamente sentidos por todas nós!

Assim, quero justificar, conforme defende Freire (2019a), que esse compromisso se efetivou através de relação dialógica fundada na confiança que envolve a disponibilidade de criar diálogos, que nos torna companheiras na “pronúncia do mundo” (FREIRE, 2019a, p. 113) - o mundo sob o olhar das mulheres que passam pela EFASC.

A segunda remessa de cartas foi sobre o nosso território. Escrevi para elas sobre o meu lugar de fala e provoqueei-as a escrever sobre os lugares de onde estavam

falando. O intuito era o de incentivá-las a compartilhar comigo sobre o lugar que vivem, com o que trabalham, sua trajetória de vida. A segunda carta seria embasada no diálogo iniciado pela primeira, conforme as respostas foram se desenvolvendo. No entanto, só foi possível realizarmos uma troca de cartas, pois as mulheres tiveram dificuldades de escrever e dar o retorno de forma rápida para podermos dar sequência à troca de cartas, considerando o retorno das atividades presenciais de seus trabalhos. Além disso, no final de fevereiro de 2022, eu fiquei sem o auxílio financeiro de minha bolsa de pesquisa, o que dificultou a continuidade das trocas escritas, pois o tempo se tornou muito curto para todas nós. Sendo assim, eu recebi apenas duas cartas vindas das casas das egressas participantes. Uma carta foi escrita à mão e digitalizada e a outra foi escrita em *Word*. As cartas tiveram uma página cada em que cada participante falou um pouco de si mesma, sobre suas vidas e detalhes pessoais. Saliento, ainda, que não foi possível realizar mais trocas de cartas pedagógicas, no entanto pretendo escrevê-las novamente para que possamos nos encontrar para tratarmos dos resultados da pesquisa.

A ideia sempre foi a de dialogar sobre a vida das mulheres, seu dia a dia nas propriedades familiares e no seu processo de trabalho no campo, por isso este deve ser o eixo central da discussão. As respostas deveriam ser pensadas com o intuito de abordar a temática e instigar as respostas das participantes de forma significativa, promovendo reflexões sobre sua vida, trabalho e saberes produzidos por elas. Nesse sentido, readaptamos o nosso processo metodológico incluindo encontros dialógicos para podermos aprofundar a temática da pesquisa e termos um conteúdo para a análise. Realizamos dois encontros, ambos realizados de forma virtual. O primeiro encontro foi realizado com dona Maria Eroni e sua neta Sofia no dia 24 de janeiro de 2022, às 15h pelo *Google Meet*, e durou cerca de trinta e cinco minutos. O segundo encontro também ocorreu por *Google Meet*, com a egressa Bruna, no dia 19 de fevereiro, às 9h30min e durou cerca de 50 minutos. Todos os encontros foram gravados mediante o consentimento das participantes. O diálogo foi transcrito para facilitar o processo de análise, contabilizando um documento com 22 páginas. Na Carta Quatro, serão descritos os passos da realização dos círculos dialógicos com as participantes da pesquisa.

4 CARTA QUATRO: CODIFICAÇÃO E DECODIFICAÇÃO

Prezados/as professores/as que integram a Banca de Defesa,
Prezadas participantes da pesquisa,

Para compreender as informações produzidas na pesquisa com as mulheres, inicialmente, pretendia utilizar a análise de conteúdo que, por sua vez, iria se concretizar através dos instrumentos de organização de informação e de produção de dados, obtidos através das Cartas Pedagógicas e dos Diálogos. No entanto, após a banca de qualificação, optei por fazer uso da Codificação e Decodificação, inspirando-me em Paulo Freire. Meu processo de análise tanto toma como referência um dos mais importantes educadores brasileiros, como o trabalho realizado pela educadora popular e pesquisadora Fernanda dos Santos Paulo (2018)¹⁰, que elaborou o subcapítulo *Análise de dados: entre o Projetar e o fazer*, em sua tese de doutorado, publicada.

Essa proposta, por tanto, parte de uma pesquisa que não possui uma relação fechada entre o sujeito-objeto atrelada à vertente positivista que visa apenas colher informações. Ao contrário, baseia-se em uma análise crítica do tema da pesquisa que se trama nas múltiplas experiências que devem integrar uma totalidade - somos seres de relações. A totalidade é a leitura do mundo e está estritamente ligada à leitura do mundo que se faz através do diálogo e que se concretiza na práxis. A totalidade, nessa pesquisa, assim como descreveu Fernanda dos Santos Paulo (2018) se associa à reflexão crítica de múltiplos saberes; dentre eles se destacam os populares e os científicos e esses não se dissociam das múltiplas dimensões da vida: “sujeito e objeto, razão e emoção, ética estética, totalidade e particularidades, dentre outras” (PAULO, 2018, p. 51).

No esquema abaixo, procuro demonstrar como ocorreu o processo de análise nessa dissertação de mestrado, como ela foi se estabelecendo no decorrer da investigação. Em especial, identifico três momentos distintos, ainda que dinâmicos entre si. O primeiro momento se caracteriza *pela Investigação e Levantamento de temas geradores* que foram se delimitando através do encontro com as participantes

¹⁰ A tese é intitulada “Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular Freiriana e a Universidade” e se encontra no repositório da Unisinos, disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7120?show=full>

da pesquisa ainda no processo de construção do projeto de pesquisa. O primeiro contato foi determinado através de cartas pedagógicas e posteriormente de encontros realizados por vídeo, possibilitando trocas de ideias significativas para a conclusão dos objetivos e do problema da pesquisa, mediados pelas experiências de vida e trabalho dessas mulheres.

O segundo momento culminou no levantamento de três temas geradores que se originaram partindo das falas das mulheres, visando sanar a pergunta e os objetivos da pesquisa. Por fim, no último momento, em que se evidencia o exercício de análise e sistematização, apresento o trabalho de Codificação e Decodificação para identificar as categorias presentes nos diálogos realizados e nas trocas de cartas pedagógicas com as participantes.

Figura 3 - Levantamento e investigação dos temas geradores



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2022).

A autora Fernanda dos Santos Paulo (2018) faz alguns apontamentos necessários para que haja, de forma efetiva, uma análise pautada na metodologia freiriana e, para isso, ela destaca alguns princípios que eu utilizarei, igualmente, julgando-os essenciais para o processo de análise da pesquisa:

Em Freire o processo de alfabetização toma conscientização como parte importante da construção do conhecimento libertador. Pressupõe uma epistemologia político-pedagógica conscientizadora, sendo mediada pelo diálogo problematizador entre os sujeitos e a realidade, e a ação-reflexão. (PAULO, 2018, p. 51).

Correlacionando-o com a minha pesquisa, destaco que, desde o primeiro momento, na construção do projeto de pesquisa, o primeiro princípio envolveu a participação das mulheres com a intenção de que a pesquisa fosse efetivada através do diálogo problematizador entre as participantes e a realidade, além da relação entre ação-reflexão. Assim, este primeiro princípio se efetivou por todo o percurso de pesquisa.

Freire (1979) afirma que, para que a conscientização ocorra, é preciso que os/as jovens e adultos/as se alfabetizem de si mesmos/as. E, isso consiste no processo de compreender-se como sujeito, na sua condição de pessoa humana. Desse modo, ouvir as mulheres e construir com elas a pesquisa foi primordial para que nós pudéssemos entender melhor as demandas individuais e coletivas que pairam sobre cada realidade, suas proximidades, semelhanças e contrariedades. Esse processo possibilitou que cada mulher pensasse sobre si e sua realidade. Essa condição por si mesma, conforme salienta Freire (1987), faz os homens e as mulheres não somente ganharem consciência de si, mas implica nesse processo o encontro de caminhos e novas opções, sendo isso a politização de si mesmo.

Assim, foram estabelecidos, em conjunto, os objetivos da pesquisa, mediatizados pelos anseios das participantes envolvidas na experiência da pedagogia da alternância. Para Brandão (2016), o método Paulo Freire de alfabetização e educação de adultos “realiza-se em sua geometria didática com pessoas ao redor de um círculo de cultura. (BRANDÃO, 2010 apud PAULO, 2018, p. 52).

Fernanda dos Santos Paulo (2018) destaca o círculo de cultura fazendo referência a Brandão (2010), abordando-o como um princípio da metodologia freiriana para análise de pesquisa. Os círculos de cultura integram o método freiriano de alfabetizar. São organizados através de uma roda formada por pessoas que não ocupam um lugar de liderança ou estabelecem uma demarcação entre o/a que sabe e aquele/a que não sabe. O círculo se constitui por pessoas que dialogam entre si e que ensinam e aprendem juntas. Nesse sentido, a participação deve ocorrer de forma livre e autônoma (BRANDÃO, 2016). O diálogo circular, que se opõe à educação bancária e opressora, verticalizada e "mandona", visa promover a libertação dos

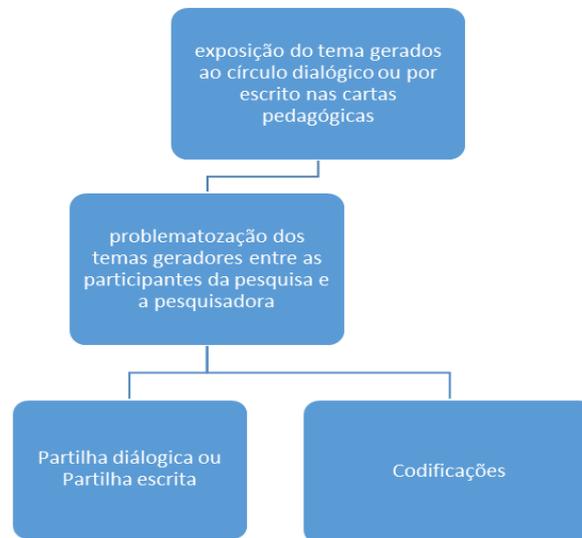
sujeitos que integram o círculo através da possibilidade de leitura do mundo e da possibilidade de dizer a sua palavra. Paulo Freire (1987, p. 8), ao abordar os círculos de cultura, afirma que não há um professor, mas um coordenador cuja função está em fazer facilitar a dinâmica grupal, ofertando informações solicitadas pelos participantes, não há um ensinador pois “aprende-se em reciprocidade de consciências.”

Em relação à minha pesquisa, realizei os círculos dialógicos de forma virtual, através de chamadas de vídeo pelo *Google Meet*, em função da pandemia de COVID-19 que, na época, ainda estava sem o devido controle sanitário. Consultei as participantes da pesquisa se poderíamos, eventualmente, realizá-lo presencialmente, mas foi acordado que naquele momento seria apropriado manter o contato virtual - foi uma escolha acertada.

O primeiro círculo dialógico foi realizado com dona Maria Eroni e com a sua neta Sofia. No mesmo dia, ocorreu o segundo círculo dialógico com a egressa Bruna. Com o consentimento das participantes, o círculo foi gravado e durou cerca de 40 minutos. Baseado na proposta freiriana, o círculo foi organizado de forma dialógica com três temas geradores, sendo eles: mulheres; saberes populares; e trabalho, temas estes que foram estruturados desde o projeto de pesquisa, escolhidos através das necessidades estabelecidas pelas agricultoras nas conversas que tivemos para estabelecer o problema e objetivos da pesquisa.

A codificação consiste na situação vivida pelo sujeito, representa a dimensão tal qual como vivem os indivíduos (FREIRE, 1987). Para Fernanda dos Santos Paulo (2018), essas codificações são construídas em consonância com o tema gerador, nesses casos as codificações se estabeleceram através das temáticas: saberes populares, mulheres e trabalho. Dessa forma, pude perceber as codificações expressas pelas próprias mulheres. As codificações são consideradas, na minha análise, as próprias falas delas e podemos representá-las da seguinte forma:

Figura 4 - Processo de Codificação



Fonte: Esquema elaborado pela autora a partir dos Círculos Dialógicos e Cartas Pedagógicas (2022).

Por outro lado, a decodificação se caracteriza pela análise, mais especificamente, trata-se da “reconstituição da situação vivida” (FREIRE, 1987, p. 6). Na medida que essa reconstituição vai se efetivando, estabelecemos um novo processo de consciência. Desse modo, pela criticidade, fomos realizando a decodificação e promovendo nossa análise sobre a realidade estudada e seus fenômenos.

Prezados/as, estas análises serão dissertadas na Carta Quatro, Parte Um e na Carta Quatro, Parte Dois. Na Carta Quatro, Parte Um nos detivemos a descrever, interpretar e compreender os saberes populares das mulheres agricultoras e também analisar o trabalho reprodutivo presente no cotidiano dessas mulheres. Integra essa parte também a relação entre os saberes populares e o conhecimento científico. Por fim, na Carta Quatro, Parte Dois disserto sobre o objetivo específico quatro, em particular. Em relação ao objetivo geral da pesquisa, vou procurar desenvolvê-lo em diálogo entre as partes desta Carta, assim integrando as partes ao todo.

4.1 Carta Quatro, Parte Um: Saberes Populares, Mulheres e Trabalho

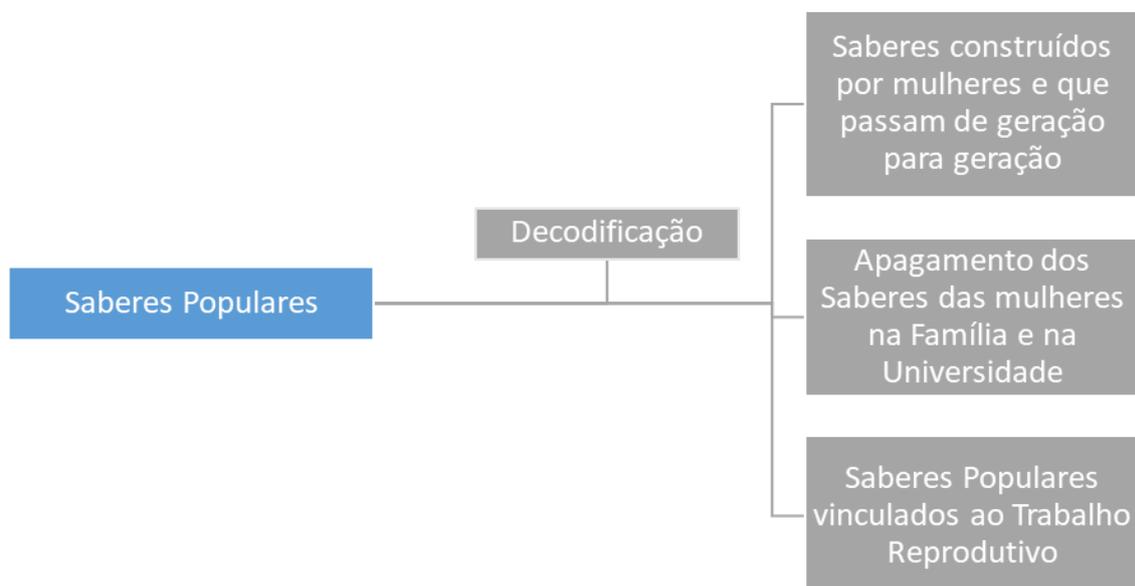
Nessa Carta, gostaria de compartilhar os resultados que foram obtidos através da análise de inspiração freiriana a partir das trocas de Cartas Pedagógicas e dos Círculos de Diálogos realizados com as participantes da pesquisa. O Círculo de Diálogo foi estabelecido por três temas geradores, sendo eles: mulheres; trabalho; e saberes populares.

Tanto o Círculo de Diálogo quanto as Cartas Pedagógicas possibilitaram a identificação e compreensão do contexto social, cultural e econômico vivido, as experiências e seus saberes, o trabalho e a forma de vida de cada uma das participantes, assim como foi possível analisar as contradições e as aproximações contidas nos seus discursos. Saliento que o Círculo de Diálogo foi realizado com três mulheres agricultoras: Bruna, Maria Eroni e Sofia.

Com o levantamento dos temas geradores, e a sua correspondente codificação, partiu-se para a segunda fase da investigação, na qual as temáticas identificadas foram decodificadas, sendo reveladas as contradições existentes nas experiências das agricultoras.

O esquema abaixo representa a Decodificação do Tema: Saberes Populares:

Figura 5 - Decodificação do Tema Gerador: Saberes Populares



A partir do diálogo sobre saberes populares foi possível decodificar, através das falas das participantes, inicialmente, que eles são repassados por gerações de mulheres. Durante o diálogo, as três mulheres relataram que o que sabem hoje obtiveram de suas mães ou avós por meio do trabalho, da observação e das experiências. Para tanto, é necessário olhar especificamente para os saberes que as mulheres se apropriam e que são saberes como os culinários, domésticos e medicinais, que se fazem presentes na cotidianidade. Bruna, Maria Eroni e Sofia contam que:

[...] a minha avó me ensinou a fazer pão de milho, a fazer pão de batata Cará. (BRUNA, 2022).

A gente aprendeu tudo na lavoura porque a gente saiu muito cedo do colégio e a gente aprendeu tudo na lavoura, aproveitou tudo, tudo que se colhia e aproveitava, aquele tempo que não tinha mercado. [...]. Cada época tem uma fruta, tem um alimento que vem da lavoura, então a gente aprende. E a gente seguiu assim. Até hoje se faz tudo em casa: uma chimia, um melado, banha. Nada se comprava, tudo era feito em casa. (MARIA ERONI, 2022).

Acho que na horta eu estava junto com ela [quanto aos aprendizados com a avó]. Irrigar as plantas, plantar que eu não sabia e cozinhar também. (SOFIA, 2022).

Os saberes populares aparecem, em suas narrativas, dentro do contexto de suas vidas; emergiram no/do diálogo. A participante Bruna, especificamente ao falar sobre saberes populares, explica que “não pensava no trabalho de dentro da casa” e dessa forma não conseguia refletir e enxergar tanto os saberes como o trabalho que sua mãe realizava na propriedade. De acordo com a sua compreensão, só foi tomando consciência sobre o vínculo entre os saberes e o trabalho quando ingressou na EFASC, pois o trabalho e o papel da mulher dentro da propriedade foram abordados pela escola e, em particular, pela coordenadora pedagógica Cristina Vergutz. Bruna relata que,

Quando eu iniciei os estudos na EFA, a minha mãe não trabalhava em casa. Ela era faxineira em uma escola e aí a minha relação na primeira semana de EFA, no primeiro ano, foi muito mais com meu pai porque minha mãe durante o dia não estava em casa. Mas, quando ela chegava em casa, muitas vezes, ela ia direto para lavoura. Chegava em casa e ia colher fumo e ia fazer alguma coisa. Naquela época, eu não pensava em tudo isso. Na verdade, eu não pensava. E, o trabalho de dentro da casa, quando eu estava em casa, eu fazia. E quando eu não estava em casa, quando eu estava na EFA, por exemplo, a minha mãe fazia a comida de noite para o meu pai e de meio-dia ele entrava, comia e deixava a louça na pia, descansava e ia trabalhar de novo. E eu não pensava muito sobre isso. Depois, eu comecei a refletir sobre

isso, a encarar que o meu pai não faz nada dentro de casa. Por que meu pai não pode fazer o almoço? Por que ele não pode lavar uma louça? E eu ficava pensando na minha mãe mesmo, que ela não estava trabalhando em casa. Ela fazia todo trabalho de manutenção da vida na propriedade porque, às vezes, a gente pensa assim: "agricultura, trabalhar na lavoura, trabalhar na roça, plantar, colher". Mas agricultura é tudo que envolve uma propriedade, tanto trabalhar na roça quanto lavar a roupa, lavar a louça e fazer comida, colher o alimento para fazer comida. E, às vezes, a minha mãe falava assim: "ah, não estou mais trabalhando na propriedade, estou trabalhando fora". Mas, ela fazia todo o trabalho que sustentava a agricultura, isso também é trabalho. E trabalho é tudo aquilo que faz a gente manter a vida. A Cristina sempre fala do trabalho produtivo e do trabalho reprodutivo, e essa diferença. Minha mãe faz tudo. (BRUNA, 2022).

Além do relato de Bruna, em particular sobre não conseguir ter consciência da importância que a mulher ocupa no trabalho e cujo papel se vincula ao manter e ao reproduzir da vida, foi possível identificar que existe uma consciência que se colocou em movimento, em transição, após o convívio educacional e pedagógico com a/na EFASC. Foi lá que Sofia, assim como Bruna, também teve contato com pesquisas e estudos que abordassem essa temática, dizendo que:

Conhecer a Cris Corneli foi algo muito importante, especial, podemos falar sobre diversos assuntos e principalmente dialogar sobre o espaço das mulheres dentro da agricultura, e "lugar de mulher é onde ela quiser". Assim como eu comecei nessa área para provar a todos de que mulher também é capaz, e consegui, a agricultura por meio do meu estágio acabou mostrando também algo além, algo que me faz um bem danado, sou muito grata, pois talvez não fosse me identificar tão cedo com algo assim, por não ter tido essa oportunidade. (SOFIA, 2022).

Conheci Sofia no ano de 2018, na EFASC, quando estava fazendo minha pesquisa de monografia. Aproximamo-nos no contexto escolar, e foi através dela que conheci sua avó Dona Maria Eroni. Ambas foram entrevistadas como participantes da minha pesquisa, naquele período. Tive a oportunidade de visitar sua propriedade, e conhecer um pouco do lugar em que moravam. Estar em contato com elas foi crucial para mim enquanto pesquisadora, estar dialogando com essas mulheres em suas casas me colocou em contato direto com os seus saberes e com o seu trabalho. Dona Maria Eroni é uma mulher que atua na preparação dos alimentos da família, nos cuidados da casa, nos preparos de chás e no cultivo de alimentos na horta. Lembro-me que na época ela tinha dificuldade em identificar que tinha algum conhecimento, achava que não sabia nada por não ter tido a oportunidade de estudar. No entanto, ao me relatar sobre o seu dia a dia e me mostrar o que produzia na horta, sobre a produção de hortaliças e chás e outros remédios, como o óleo de mocotó, é que foi

percebível a quantidade de saberes que ela possuía e a importância que esses saberes tinham para sua família e para a sua comunidade.

Sofia destaca que estar em contato comigo foi importante para dialogar sobre os espaços das mulheres na agricultura e, assim como ela, eu também destaco esse contato como muito importante para mim, porque através dessa troca com Sofia e Dona Eroni pude ampliar minha consciência em relação aos saberes populares das mulheres da minha família e entender que o mesmo ocorreu com minha mãe e minha avó durante todo o percurso de suas vidas.

Além do contato com Sofia e Dona Maria Eroni, também estive em contato com outras mulheres durante o percurso de pesquisa, com estudantes e com educadoras da EFASC. Os relatos das mulheres demonstram que ocorre não somente uma transição de consciência ingênua para a crítica, mas essa transitividade se faz no diálogo entre mulheres. As mulheres vão se libertando entre si, (con)juntamente.

No Círculo de Diálogo em que estive junto de Maria Eroni, fomos, em um primeiro momento, rememorando nossos encontros e diálogos que ocorreram em 2018, quando visitei a propriedade da família. Com isso, fomos retomando algumas partes do que havíamos conversado naquele momento, sobre os seus saberes, principalmente. Relembrei do questionamento sobre os saberes populares e sobre a dificuldade de ela identificar que era possuidora de saberes. E, ao questioná-la sobre quais são os saberes que ela possui e que considera importantes, tanto para a realização de seu trabalho quanto no seu dia a dia na família, Maria Eroni destacou prontamente que:

[...] agora, eu fiz a safra da uva, deu o suco da uva, repartimos para a família. Agora, a mãe da Sofia também está fazendo... tem a casa, a horta, o pátio, o almoço para a gurizada quando as noras não estão. (MARIA ERONI, 2022).

Dona Maria Eroni, desse modo, vai detalhando o que faz na sua propriedade, quais são os saberes envolvidos no seu trabalho e a importância que ocupam dentro da propriedade e nos cuidados vinculados à família. Isto demonstra que ela consegue ter mais clareza sobre os seus saberes comparada a quando nos conhecemos e ela afirmava nada saber.

No diálogo com as estudantes egressas da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, quando discutimos os objetivos desta pesquisa, ainda no processo de elaboração do projeto de mestrado, elas ressaltaram a dificuldade de suas mães e

avós, assim como delas mesmas, em reconhecer os seus saberes, de saber-fazer uma autorreflexão que promovesse a leitura de sua realidade, assim como a possibilidade de romper com a lógica patriarcal que está sobreposta no seu trabalho e nas suas próprias vidas. Essa condição é histórica e foi se formando na medida que a classificação social foi se concretizando junto à divisão sexual estabelecida entre homens e mulheres. De acordo com Saffioti (1984), esse é um movimento de insistência da supremacia masculina, desvalorizando-se o trabalho das mulheres, e, com isso, os seus saberes. No processo de divisão social e sexual do trabalho, o papel da mulher ficou restrito ao trabalho doméstico e de cuidado e, por consequência, este papel se tornou naturalizado (SAFFIOTI, 1984). As dificuldades apresentadas por Bruna, Maria Eroni e Sofia quanto à consciência de si mesmas como detentoras e produtoras de saberes expressam a divisão sexual do trabalho e o ordenamento patriarcal em relação aos saberes. Esse apagamento e/ou desvalorização não é apenas cultural, pois é, sobretudo, histórico, e diz respeito a como a nossa sociedade se organiza e se (re)produz.

Tornar o trabalho e os saberes domésticos como inerentes à mulher se soma ao fato de que esse trabalho nem sequer é monetizado e isso faz com que estes conhecimentos se tornem (outra vez) desvalorizados, colocando a mulher e, por consequência, seus saberes (vistos como naturais) num lugar de inferioridade social. Ou seja, é sobre esse ordenamento que fiz referência anteriormente. Dessa forma, segundo Saffioti (1984), as próprias mulheres passam a acreditar que não são capazes de produzir conhecimento como os homens, lógica que foi se enraizando através desta construção patriarcal que caracteriza o homem como "o" ser racional e, por isso, superior. Segundo Saffioti (1987, p. 95), o patriarcado

[...] exerce o controle e doutrinação das mulheres de forma subjetiva através das próprias mulheres que pelo exercício incessante e histórico de afastar as mulheres do conhecimento da sua própria história na constituição da humanidade abrem espaços para a definição única do ser mulher, regulando seus papéis enquadrando-as no setor da sexualidade, reprodução e socialização em que as imagens que elas têm de si e das demais é de "um destino profundamente determinado pelo sexo".

Como pude compreender através das narrativas das participantes da pesquisa, o controle e doutrinação patriarcal descrito e explicado pela autora ainda se mantém vigente. Ocupo-me de Freire, neste ponto, para sustentar a ideia de que o patriarcado e o sexismo pretendem manter a mulher nessa posição silenciada. Segundo Freire

(2019a), os oprimidos e as oprimidas têm o direito de dizer sua palavra. Esse direito foi negado às mulheres pelo sistema opressor de forma a mantê-las alienadas, criando empecilho para se criar uma consciência crítica e libertadora.

Mas, como podemos compreender ao longo do processo histórico, o sistema opressor não tem interesse de libertar os/as oprimidos/as e inseri-los/as criticamente na realidade. Uma forma de manter essa opressão se concretiza através do “Silêncio Antidialógico” que Vergutz (2021) defende em sua tese, afirmando que as mulheres passam a não se compreender como sujeitos e, com isso, mantêm-se passivas ante a história. Esta também é uma forma de silenciar e condicionar a mulher, como se não tivesse capacidade de fala, ou seja, “de não ter o que dizer pois suas relações são minimizadas como inerentes ao espaço privado e este não produz conhecimento, associado ainda a sua fraqueza emocional e física” (VERGUTZ, 2021, p. 245). Ou, como aprendemos com Bruna, uma forma de fazer crer que mulheres são incapazes de pensar.

Esse silenciamento também é histórico e ocorre desde a Idade Média com a caça às bruxas, que provocou um extermínio epistêmico tanto dos corpos, através da violência cometida contra as mulheres, quanto pelo apagamento dos saberes femininos. Para Federici (2017), as mulheres que possuíam conhecimentos de fórmulas, de preparos e de curas vinculadas às ervas naturais, conhecimentos que haviam sido transmitidos através de gerações de mulheres, foram sofrendo expropriações. Aos poucos, o papel curativo das mulheres foi sendo substituído pela medicina oriunda da ciência moderna e baseada em conhecimentos científicos. Esse processo resultou não só na expropriação dos saberes populares dessas mulheres e no apagamento do trabalho de cura que realizavam, mas serviu como um meio de restrição das classes populares a esse tipo de trabalho, tanto necessário quanto importante para as comunidades ao longo dos tempos.

Torna-se pertinente destacar que Bruna e Sofia tiveram sua formação no curso técnico em agricultura na EFASC em regime de alternância, orientado pelos pilares de uma pedagogia específica. Nesta escola, como pudemos ver nas sistematizações e investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa, a Pedagogia da Alternância propicia uma articulação entre o científico e o popular na construção do conhecimento, numa relação entre ensino e aprendizagem pelo trabalho realizado nas/pelas famílias de agricultores/as. As aulas são planejadas e fundamentadas de uma forma que a realidade dos/as educandos/as esteja sempre articulada não apenas com o conteúdo,

mas no envolvimento das comunidades em que residem, estabelecendo uma relação direta entre escola-família-estudantes. Por esse modo, ao fundamentar-se em uma educação criticizadora, a EFASC funda-se em reflexões críticas e problematizadoras sobre o que tem sido papel da mulher.

Através das decodificações realizadas sobre o tema gerador Saberes Populares foi possível identificar que a Universidade passa a ser uma ferramenta que valida o apagamento de saberes produzidos por mulheres agricultoras. Bruna cursa Bacharelado em Agroecologia em uma Universidade da região e afirma algumas contradições relacionadas aos saberes dos povos no seu curso, mesmo ele sendo vinculado à educação de perspectiva ecológica. Podemos notar isso na fala da egressa:

Eu acho que o curso que eu faço é baseado na agroecologia e por isso existem muitos saberes populares dentro do curso. Que nem são chamados agricultores para falar, ou agricultoras benzedeiros de vez em quando as coisas aparecem no curso, mas é diferente da EFA porque a pedagogia da alternância te dá uma metodologia ela te faz passar uma semana convivendo com seus pais com o conhecimento popular e outra semana tu vai estudar outras coisas. Ali no Bacharel é um pouco diferente porque depende muito de a gente fazer linkar com saberes populares do eles sempre estarem aparecendo em sala de aula. Dá para ver bem certinho a diferença de quando vem estudante da EFA para o curso ou quando vem um estudante de outro lugar porque os outros estudantes não percebem que não foram ensinados a pensar sobre isso. (BRUNA, 2022).

Pode-se assegurar que sem uma formação crítica dos/das estudantes sobre a importância que os saberes populares ocupam numa comunidade, mesmo havendo algumas atividades de inserção dos povos ao meio acadêmico, há uma dificuldade de compreensão da importância da articulação entre o científico e o popular na construção do conhecimento. Além disso, Bruna afirma que mesmo esse curso de graduação proporciona discussões vinculadas aos saberes populares, e que alguns professores já desvalidaram alguns desses saberes em sala de aula, renunciando ao diálogo. De acordo com ela:

[...] a gente já teve defesas, por exemplo, em sala de aula que os professores falavam que o saber científico é uma coisa validada e os saberes populares são coisas que as pessoas não têm comprovação científica, ou seja, ele não tem relevância, isso a gente levou para coordenação de curso e não foi um professor foram os três professores que falaram isso. (BRUNA, 2022).

No decorrer de suas falas, Bruna expressa que, ainda que estes acontecimentos sejam exceções, revelam contradições, pois coexistem ao respeito e à valorização de saberes oriundos dos povos. Na medida que fomos falando sobre o curso, Bruna me relatou sobre o seu trabalho de conclusão de curso (TCC), afirmando que:

[...] na minha conclusão de curso eu penso em fazer alguma coisa relacionada com os cantores populares. E, aí, normalmente os trabalhos de conclusão da Universidade, os estudantes são cobrados para fazer experiências muito técnicas, muito teóricas, só que não faz muito sentido para mim e eu queria muito poder trazer saberes de cantores e cantoras populares para dentro da Universidade, sabe, conseguir fazer com que eles falassem o que eles enxergam sobre cultura popular, música popular e saber-fazer com que eles digam qual a importância que eles acham sobre isso do trabalho que eles fazem. (BRUNA, 2022).

Partindo da fala da egressa, podemos delimitar outras contradições existentes ao que tange a inclusão dos saberes populares na Universidade. Conforme relatado, os saberes eram acolhidos na Universidade, inclusive traziam pessoas para discutir, para falar sobre os seus saberes populares e poderem articular o científico ao popular no espaço acadêmico, proporcionando discussão ampla aos acadêmicos e acadêmicas do curso da agroecologia. No entanto, quando foi referido o trabalho de conclusão de curso, ou seja, um trabalho que propiciará titulação do curso, não se aceita que a temática de pesquisa se vincule à cultura popular, ou propriamente, às canções populares. Bruna desvela que, mesmo uma orientação teórica, quando se contradiz na prática, perde seu critério de validade. Ou seja, existe uma contradição entre o contexto concreto e o contexto teórico, entre teoria e prática, como discutimos e tomamos como referência, anteriormente, em Paulo Freire. Bruna desvela que temáticas que envolvam a técnica, e até mesmo um certo “tecnicismo”, são válidas como interesse científico prioritário.

Ainda, no diálogo junto à egressa Sofia sobre a sua experiência na Universidade, ela diz que o seu curso, que é em formato virtual, não propicia o diálogo e que existe pouco contato entre estudantes e professores/as. Afirma, ainda, que “a pessoa (professor/professora que ministrou as aulas) nem sabe que eu existo, só sabe que eu comprei o curso dela.” Nesse sentido, a egressa afirmou que não tem como fazer uma comparação entre o modo de aprender na EFASC com o modo da Universidade, ressaltando que:

Na escola tive contato com as pessoas que conheceram eu, meus saberes, minha família, meu cotidiano, e eu eles. Então, não tem muito como comparar né... nos cursos era eu por mim mesma, se eu queria aprender estava ali, mas sem um contato real. (SOFIA, 2022).

Nessa direção, acho importante dissertar que prevalece, nas Universidades, uma visão hegemônica sobre “ciência”, herdada da modernidade. Através das falas das agricultoras, a concepção de educação bancária ainda é presente no sistema de ensino. A fala de Sofia, “*se eu queria aprender estava ali, mas sem um contato real*”, faz-me evocar Freire (1979), quando ele afirma que o processo de alienação visa promover uma forma de lesar a capacidade autêntica de pensar dos sujeitos. Assim, a realidade se expressa de forma distinta, uma vez que a realidade *sentida* não corresponde à realidade *vivida* (FREIRE, 1979), e, vinculando ao que Sofia nos diz, esse processo de a estudante consumir um conteúdo de forma pragmática, sem problematização, é uma forma de alienação, porque vai tirando aos poucos a capacidade do sujeito pensar e refletir sobre a realidade em que se insere e pensar criticamente sobre ela.

O sistema de ensino que é extensionista e tecnicista elege os conhecimentos científicos como sendo os únicos e absolutos e, por vezes, estes conhecimentos são produzidos por homens brancos europeus e se objetiva depositá-los na outra pessoa de forma mecânica, considerando o outro como objeto (FREIRE, 1987). Esse sistema de ensino reforça a opressão da vida das mulheres e se caracteriza, segundo Freire (1987), como violência, pois extingue o direito de libertação e existe justamente para evitar o “ser mais” dessas mulheres, para evitar que se libertem do sistema patriarcal e capitalista que delimita uma forma de ser e estar do feminino no mundo.

Para essa discussão é necessário adentrarmos o Tema Gerador: mulheres e ao Tema Gerador: Trabalho. A partir da decodificação realizada, foi possível identificar relações sociais e de gênero que determinam a vida dessas mulheres através do poder que a divisão sexual estabelece entre homens e mulheres. Vou utilizar dois temas geradores nesse processo de problematização, pois durante o percurso de análise entendi que um não está desvinculado do outro e ambos estão vinculados nas falas das mulheres. Além disso, lembro-lhe que, conforme escrevi *na Carta Três: sobre bases conceituais*, o trabalho na visão dessa pesquisa está tramado à concepção histórica-dialética e se estabelece nas relações sociais que imbrica nas relações históricas, políticas e de classe (MARX, ENGELS, 2007). Por vezes,

considero que o trabalho e o processo educativo andam juntos e não se dissociam um do outro, uma vez que não nascemos prontos/as e acabados/as, mas nos formamos através do aprendizado pelo trabalho, processo este que vai transformando a natureza e possibilita a transformação social.

Nos esquemas abaixo podemos ver o processo de codificação expresso nos dois temas geradores.

Figura 6 - Decodificação do Tema Gerador: Mulheres



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2022).

Figura 7 - Decodificação do Tema Gerador: Trabalho



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2022).

Através dos relatos das mulheres e das codificações desveladas em suas experiências e histórias de vida, foi possível decodificar que as relações sociais e de gênero se fazem presentes em todo o processo de constituição dessas mulheres ao longo de suas vidas e que são determinantes do trabalho realizado pelas agricultoras.

Mas andar de trator para mim parece que é um trauma, porque que algumas vezes quando eu andei de trator meu pai me xingou muito falar vai fazer tudo errado e não sei o quê e daí a gente já vai insegura, sabe, então para mim é uma coisa que é um trauma e quando eu percebi que aquilo era uma coisa que eu não conseguia fazer sozinha que eu precisava de ajuda de algum homem. (BRUNA, 2022).

Eu fiz carteira, assim eu posso ajudar os avós. (SOFIA, 2022).

A primeira e a segunda fala são relativas ao dirigir e são muito significativas para essa análise. Bruna fala sobre o seu trauma constituído em torno do andar de trator, por exemplo, e expressou que essa atividade nunca foi “natural”, nem o jeito como o pai lhe ensinou e nem a forma como o maquinário passou a fazer parte de sua vida, mesmo sendo uma ferramenta de trabalho significativa no meio rural. É muito importante salientar que Bruna afirma que necessitou pedir ao pai que lhe ensinasse a utilizar o maquinário, pois ele nunca demonstrou interesse em ensiná-la, diferentemente de outras atividades e como sua mãe introduziu o trabalho doméstico

e de cuidado em seu contexto prático de trabalho. Em ambas as situações, a ação cultural foi definindo papéis conforme o ordenamento social e societal.

Em um determinado ponto do diálogo realizado com a Sofia, sua avó Dona Maria Eroni comenta que sua neta tinha feito carteira de motorista e estava dirigindo muito bem. Nesse momento, refiro a importância de dirigir e sobre a liberdade para se deslocar sem estar precisando contatar alguém. Sofia, por sua vez, concorda sobre a importância da autonomia, refere-se que dirigir facilitaria a sua rotina, pois, através disto ela poderia ajudar seus avós, levá-los as compras, levá-los para passear, atividades que dependeriam dela. Ou seja, seria um meio para a realização de atividades de cuidado.

Podemos compreender que a divisão sexual de gênero é determinante no trabalho e na vida dessas mulheres. Esta divisão colocou a mulher em uma posição de inferioridade e criou-se um ideário que elas devem servir ao sexo masculino e essa posição de subserviência faria parte da subalternidade que a constitui (BEAUVOIR, 1970). Desse modo, a estruturação dos ensinamentos passa a ocorrer de forma diferenciada entre homens e mulheres, conforme expõem Bruna e Sofia, nos seus relatos sobre dirigir, ao mesmo tempo que há a naturalização do trabalho doméstico e de cuidado como sendo natural para elas aprenderem e praticarem.

O determinismo biológico se delimita em todos os fatores, incluindo o trabalho. Esse determinismo, segundo Cinzia Arruzza (2017), valida a opressão das mulheres quando nega que o trabalho doméstico e de cuidado é fruto de dinâmicas sociais, culturais e políticas. Não é a biologia que torna uma pessoa, mulher. Para Vergutz (2021, p. 240), falar sobre os trabalhos domésticos e de cuidados é trazer “para a visibilidade uma quantidade imensa de trabalhos imprescindíveis para que a vida aconteça dia a dia.” Torna-se importante ressaltar que, em relação ao trabalho das mulheres no campo, tramado também à lógica patriarcal, este é considerado inferior ao trabalho realizado pelos homens, pois o “dito” trabalho masculino se vincula à esfera do trabalho produtivo e o feito por mulher, ao trabalho reprodutivo.

A chimia caseira, a chimia de goiaba, e de um mamão que está saindo agora também tudo isso que se aproveita, agora vem entrando abóbora também que já estou pensando em fazer com as frutas que a gente colheu e colocou no freezer: o pêssego, a amora o que a gente escolheu e colocou também no freezer. [...] eu levanto às 5:00 da manhã aí eu tomo chimarrão e eu já faço café ali por 6 e 7 horas o café já está na mesa, aí o Jader [seu filho] já vem tomar café porque a Manu [sua nora] trabalha fora e aí a gente já vai na horta porque está fresquinho e até meio-dia faz tudo o que tem que fazer

porquê de tarde não dá para fazer nada com esse calor então a gente colhe. (MARIA ERONI, 2022).

E na segunda-feira eu ia para EFA trabalhar, fazia a feira voltava para casa. Na terça e na quarta eu trabalhava com os meus pais era o dia dele escolher os Tabacos e nas quintas e sextas e sábados eu colhia os alimentos. (BRUNA, 2022).

Partindo das falas da Bruna e da Maria Eroni é possível afirmar que os trabalhos domésticos e de cuidados são estritamente realizados pelas mulheres de sua família, e que existe uma grande sobrecarga de afazeres pela divisão desigual entre os seus entes. Tem uma responsabilização muito grande na fala de Dona Maria Eroni sobre fazer as chimias e guardá-las para o ano, reaproveitando as frutas da propriedade para, posteriormente, distribuir para o restante da família. Fica evidente quando ela relata sua rotina que precisa estar servindo o restante das pessoas nas manhãs com o preparo do café, assim como relatou sobre o almoço em outro momento do diálogo. Notamos essa divisão, igualmente, na fala de Bruna, que afirma que realiza todo o trabalho em conjunto de sua família, mas os alimentos são colhidos por ela apenas.

Durante o diálogo com Dona Maria Eroni foi possível identificar o sofrimento causado pelo trabalho pesado que ela teve durante sua vida. Ela relatou que considera tudo trabalho! Tudo o que ela faz é trabalho e que ela já trabalhou muito na sua vida a ponto de perder suas forças pela exaustão:

[...] tudo o que tu faz é trabalho. Nada vem voando, tudo é trabalho. Mas tudo é bom. Eu trabalhei muito, muito na minha vida mas eu sou muito grata na minha vida por tudo que eu fiz que eu aprendi, fiz e que conseguia fazer... e eu digo, eu não sei como ainda estou viva de tanto que trabalhei e forcejei e estou aí, então é bom, o trabalho é bom e faz parte da vida. E se tu não faz nada, nada, nada, não tem nada é um vazio. Então aquilo ajuda muito é bom, não importa qual é o trabalho, qual é o serviço, é bom. (MARIA ERONI, 2022).

Dona Maria Eroni é uma agricultora que trabalhou muito na roça, comandava um grupo de peões que auxiliavam na colheita do fumo, pois seu marido era ferreiro e não podia participar do trabalho de colheita na lavoura. Relata que o tipo de terra dificultava o plantio e a colheita por ser serro e não plano, e isso dificultava muito o processo de transporte das cargas de fumo que era feitas de forma braçal. Esse trabalho pesado trouxe problemas a sua saúde. Ela disse que “até os 50 anos, eu me desmontei muitas vezes, fui parar no hospital por não aguentar mais, e os músculos cansados e cada vez eu me recuperei de novo”.

A fala de Dona Maria Eroni desvela a malvadeza das relações entre a modernidade, o capitalismo e o patriarcado, pois ao não reconhecerem os saberes das mulheres, mais ainda, ao alienarem elas de sua própria condição humana, consideram o seu corpo uma máquina, e, elas, ao invés de sujeitos, objetos.

4.2 Carta Quatro, Parte Dois: De(s)colonialidade do conhecimento e a vida das mulheres camponesas

Prezados/as leitores/as, o que apreendemos do processo de codificação e decodificação com essas mulheres nos leva para a segunda parte desta carta. Há que superar a colonialidade do poder, do ser e do saber. Por isso, buscamos *identificar e compreender como a de(s)colonialidade do conhecimento pode contribuir para o processo de permanência ou ruptura da opressão na vida das mulheres camponesas*. Assim, ocupo-me desta parte da carta, em específico, para fazer uma reflexão significativa.

Para iniciá-la, apresento o pensamento-ação de Cristina Vergutz (2021) sobre *Vozes Dialógicas do Conhecimento e “saber da experiência feito”*, defendida em sua tese de doutorado. Para a autora (2021), é através da voz da mulher que os seus saberes e conhecimentos são anunciados, sejam conhecimentos da vida cotidiana e/ou conhecimentos científicos.

Mais especificamente, Vergutz (2021) alerta que essas vozes femininas estão relacionadas com os conhecimentos da vida e que se edificam nos trabalhos cotidianos, na agricultura e no cuidado. Essas mulheres são produtoras de conhecimento, de “epistemologias da vida cotidiana”. Através destas reflexões que partem da realidade de camponesas da mesma região em que estamos situadas, a autora problematiza que quando as mulheres são vistas como sujeitos não epistêmicos, isso se deve à relação desigual de gênero que, conseqüentemente, foi elegendo a mulher como ineficiente nas esferas produtivas do capital e, assim, na lógica científica, patriarcal e capitalista.

Como vimos nas Cartas anteriores, os saberes populares das mulheres estão vinculados ao trabalho reprodutivo e de cuidado, e são saberes que se originam na vida, na manutenção dela, e com a vida das mulheres. E, isso tudo é repassado de geração em geração. É imprescindível, nesse ponto, evidenciar que se os conhecimentos das mulheres são vinculados ao trabalho reprodutivo, este trabalho

contribui diretamente para a reprodução de uma determinada ordem societal. A reflexão acerca da de(s)colonialidade do conhecimento e da vida das mulheres camponesas implica em pensar que a divisão social do trabalho influencia na divisão do saber, valorando e legitimando os saberes eruditos como verdadeiros e, por consequência, pertencentes a instâncias de poderes que legitimam concomitantemente essa divisão e opressão. E esse processo se relaciona diretamente à ciência moderna, ao antropocentrismo e ao etnocentrismo.

Sobre a ciência moderna, esta é nutrida através da colonização, processo que promove a retirada do protagonismo das mulheres na história, uma vez que o conhecimento europeu produzido por homens brancos viabiliza a dominação patriarcal e capitalista através dos epistemicídios. Esse sistema de desvirtuação dos saberes populares oriundos dos povos, efetivado através da colonização, mantém-se e serve para desumanizar e impedir que homens e mulheres possam dizer a sua palavra, desse modo continuando a mantê-los em processo de opressão (FREIRE, 1987). Conforme apresentamos nas Cartas anteriores, trata-se da tensa relação entre os aspectos jurídicos da conquista quanto a suas feridas abertas, ou seja, na história – a colonialidade.

A minha compreensão, através dos diálogos estabelecidos com as mulheres, é que se não houver um processo de descolonialização do poder, do saber e do ser nas/das instituições de ensino, o processo de invisibilização e de opressão permanecerá na vida das mulheres. Um exemplo claro de que houve transividade de consciência e que essa emergiu através de um ensino descolonial se expressa quando Bruna fala sobre “não pensar antes de ingressar na EFASC”, de que não era capaz de reconhecer e identificar os saberes populares e o trabalho realizados dentro de sua casa por sua mãe, como ação humana que traz embutida nela muitos saberes.

As formas rígidas de produzir ciência, conforme já mencionadas anteriormente, têm por objetivo atender às necessidades do sistema moderno, capitalista e patriarcal. As mulheres que se vinculam à experiência pedagógica e política da EFASC apresentam pontos de tensionamentos e de contradições entre o colonial e o descolonial nas relações de poder, de ser e de saber. Elas identificaram os seus saberes, problematizaram e os localizaram na pedagogia da alternância como experiências alternativas àquelas que vinham sendo antes de seu encontro e convívio na/com a EFASC e, depois, na Universidade.

Os saberes populares, quando tomamos essas mulheres como referentes, devem ser reconhecidos como importantes e não desconsiderados nas instituições educativas. As suas experiências não excluem os saberes científicos, mas permitem realocar e valorizar os saberes da vida cotidiana. Elas contribuem a pensarmos em epistemologias alternativas e a considerar novas possibilidades, pois é urgente que a vida das mulheres não continue subalternizada e seus saberes não continuem sendo apagados ou invisibilizados.

Tenho certeza e compromisso que essa discussão merece ter continuidade e aprofundamento. Por isso, trata-se, uma vez mais, de um até breve.

Cristiane Corneli

Santa Cruz do Sul, Agosto de 2022.

5 SÍNTESE CULTURAL

Enfim, um exercício de síntese cultural!

Utilizo a denominação Síntese Cultural ao invés de Conclusão pois acredito que o conceito é mais adequado ao objetivo dessa pesquisa. Síntese Cultural para Freire se estrutura em uma ação dialógica, numa *co-laboração* entre dois agentes culturais - neste caso se estabelece entre a relação pesquisadora e agriculturas participantes da pesquisa - de forma a superar a invasão cultural através da qual o invasor se apropria de um determinado contexto social com o objetivo de dominá-lo e manter as opressões predispostas. O objetivo da Síntese Cultural consiste na superação das contradições antagônicas (FREIRE, 1987). Na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire afirma que a síntese cultural deve servir como instrumento para romper com a cultura alienante.

Para iniciar essa síntese de conclusão devo destacar que esse trabalho delimitou-se pela dialogicidade que tem por objetivo precípua uma vertente pedagógica humanista libertadora. O diálogo é uma força impulsionadora para o “pensar crítico-problematizador” e este se fortalece na possibilidade dos homens e mulheres poderem dizer a sua palavra pronunciando o mundo e humanizando-o que está intrinsecamente vinculado com a síntese cultural.

Freire defende que o diálogo acontece no encontro de homens e mulheres, a palavra verdadeira deve estar efetivada na práxis, na ação e reflexão para a transformação da realidade e todas as mulheres e homens têm o direito de dizer a sua própria palavra, pois a palavra verdadeira não pode ser privilégio de classes opressoras que sucumbem as vozes das classes oprimidas (FREIRE, 1987). A dialogicidade freiriana só é possível através da palavra, não é palavra vazia, mas vinculada à ação e reflexão.

Desse modo, minha compreensão, que se vincula ao objetivo dessa pesquisa, é o de romper com as metodologias hegemônicas que estão atreladas à concepção de educação bancária e que legitima apenas o conhecimento científico oriundo exclusivamente do meio acadêmico e que ocorre na transmissão do conhecimento. Assim, a dialogicidade foi a vertente principal do *Que Fazer* da presente pesquisa. Portanto, as mulheres participantes estiveram participando ativamente desde a construção do projeto de pesquisa e na continuidade da construção da dissertação.

Nos diálogos que efetivaram a construção do projeto de pesquisa, as agricultoras junto à pesquisadora, refletindo sobre os saberes das mulheres e das experiências das mulheres agricultoras, a fim de tirá-los da invisibilidade e não os deixar na zona do esquecimento, formalizaram o seguinte objetivo de pesquisa: analisar a importância dos saberes populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo na de(s)colonialização do conhecimento.

Durante a decodificação, realizada através das codificações obtidas dos encontros dialógicos e das Cartas Pedagógicas, desdobrou-se três temas geradores que *suleram* o diálogo, sendo ele: saberes populares, mulheres e trabalho.

Ao abordar o tema sobre saberes populares com as mulheres, conclui-se que os saberes das mulheres agricultoras são passados de geração em geração entre mulheres. Pôde-se identificar isso nas falas das três participantes. Estes saberes identificados são saberes medicinais, culinários e domésticos e fazem parte do cotidiano e da vida dessas agricultoras. Os saberes populares aparecem expressivamente nas falas das mulheres quando relatam ou narram sobre suas experiências de vida e o trabalho que realizam no campo. Nos relatos das três participantes é notório a falta de consciência e de apropriação dos seus saberes, por mais que haja uma evolução da consciência, este processo não se deu de forma natural, mas sim pelo contato com outras mulheres que problematizaram o trabalho da mulher e o papel da mulher na agricultura.

Esse processo de apagamento dos saberes das mulheres que dificulta a própria autorreflexão é consequência do patriarcado e da doutrinação exercidos sobre as mulheres com o objetivo de afastá-las do conhecimento e desvincular o papel da mulher na própria história da humanidade, de forma proposital colocando a mulher no papel da reprodução e instaurando a ideia de que a construção das imagens que elas tem de si e das demais é de “um destino profundamente determinado pelo sexo” (SAFFIOTI, 2013, p. 95).

Outro fator importante é que a Universidade potencializa esse apagamento ou inviabilização. Bruna e Sofia são duas jovens egressas do curso técnico em agricultura da EFASC, que, atrelado à Pedagogia da Alternância, promove uma articulação entre o científico e o popular na construção do conhecimento, para que essa formação promova um pensar crítico sobre a sua realidade e o seu papel nas propriedades enquanto mulheres.

No entanto, ao ingressarem nas Universidades, grandes contradições são expostas de formas diferentes entre as duas participantes. Sofia diz que após ingressar na Universidade não teve mais reflexões sobre as suas experiências e seus saberes, afirmando que a instituição nem sabe de sua existência. No caso de Bruna existe uma contradição, pois seu curso é voltado para Agroecologia e os saberes populares fazem parte das discussões realizadas nas diferentes disciplinas, no entanto, os Trabalhos de Conclusão do Curso precisam ser técnicos, relacionados a temáticas científicas vinculadas ao bacharelado. As Universidades, como consequência da colonização, são consideradas as vertentes de conhecimentos válidos, pautados no modelo europeu que cria uma dominação pedagógica e sucumbe os saberes populares destes espaços de ensino e aprendizagem. Para Lugones (2014), a ciência eurocêntrica se vincula ao sistema capitalista e patriarcal e reforça a opressão em torno das mulheres pela invisibilidade conferida aos saberes e ao trabalho femininos. Uma forma de manter o extermínio epistêmico do conhecimento feminino ao longo da história é através da desconsideração dos saberes das mulheres, que por vezes são vinculados ao trabalho doméstico e de cuidado (FEDERICI, 2017).

Em relação ao tema gerador “Trabalho”, é possível afirmar que o trabalho doméstico e de cuidado é estritamente reservado à mulher e ambos vão sendo repassados e naturalizados durante o processo educativo das mães-filhas-avós. Preparar os alimentos, organizar e limpar a propriedade, cuidar da criação dos pequenos animais e da horta, como também cuidar dos familiares são os principais trabalhos (que se vinculam aos saberes constituídos entre elas na família) de Bruna, Sofia e Maria Eroni. No entanto, é necessário destacar que o trabalho da propriedade da produção agrícola e de todo o restante que se realiza na propriedade também é exercido por essas mulheres. Existe, assim, uma sobrecarga de trabalho na vida das agricultoras.

As contradições se vinculam à relação entre trabalho e gênero, pois pude identificar claramente que essas mulheres normalizam o trabalho de cuidado como próprio delas e não existe uma reflexão sobre ficar sobrecarregada ao realizar o trabalho agrícola. Isto é notório especificamente na fala da avó, Dona Maria Eroni, que inclusive desenvolveu problemas de saúde pela dupla jornada realizada. Ainda assim, ela afirma ser um processo natural e importante na vida de qualquer trabalhador/a; o mesmo acontece com Bruna e Sofia ao detalharem sobre suas histórias e

experiências formativas com o trabalho, em que ele sempre está vinculado ao cuidado e ao doméstico, além da realização de todos os serviços agropecuários e agrícolas.

No tema gerador “Mulheres”, percebi que o papel das agricultoras é permeado pela divisão social de gênero. Concluo que tanto a formação, o trabalho e os saberes das mulheres são cultuados pela divisão sexualmente estabelecida. Bruna relata que as aprendizagens que foi tendo ao longo da sua vida foram atreladas ao trabalho doméstico e de cuidado, que partiu de sua mãe e que ocorreram como se natural da mulher aprendê-los e praticá-los. Não ocorreu o mesmo com o seu pai; ao contrário, na medida que Bruna se interessou em aprender coisas que eram praticadas pelo seu pai, como andar de trator, não recebeu o mesmo incentivo, tendo registrado em sua memória que ela não ia conseguir realizar essa atividade sozinha e que precisaria de ajuda de um homem. Fica evidente, também, na fala de Sofia, que ao fazer sua carteira de motorista, diz que ela será necessária para poder cuidar dos seus avós quando eles precisarem de algum tipo de transporte. Dona Maria Eroni deixa explícito em seus dizeres, ao se referir à produção de chimias, que é papel da mulher guardar os frutos e prover aquele alimento para o ano todo.

Segundo Beauvoir (1970), a divisão biológica dos sexos colocou a mulher como servidora dos homens e como símbolo da reprodução, assumindo uma posição de submissão social, pois o termo fêmea assume um caráter pejorativo, resumindo a mulher ao seu sexo, retirando seu protagonismo e importância no triple histórico-social-econômico. Paulo Freire afirma que a opressão somente existe como forma de evitar a libertação de homens e mulheres, na sua busca por “ser mais” e humanizar-se. Essa opressão exercida sobre as mulheres não somente é histórica como tem uma vertente política de mantê-las na subordinação a serviço do homem.

Ao chegar ao final do processo escrito desta Síntese, saliento que Freire (1987) diz que a síntese se incorpora nas aspirações reivindicativas do povo (nesse caso de todas nós mulheres participantes dessa pesquisa). De outro, Freire (1987) problematiza o significado da própria reivindicação. Portanto, considerando todas as conclusões obtidas na análise referidas no decorrer desta carta, julgo necessário trazer a reivindicação das mulheres que são pulsantes desde a construção do projeto de pesquisa, as quais dizem respeito à preocupação relativa aos apagamentos dos saberes populares de suas mães e avós ao longo do tempo, por serem colocados na invisibilidade. Pode-se afirmar, sim, que a experiência das mulheres (histórica-econômica-cultural) é apagada como forma de mantê-las no sistema opressor.

E, devemos ressaltar que a Universidade ainda serve à vertente patriarcal que nega a produção de conhecimento das mulheres ou propriamente nega as vozes femininas nesse espaço na produção da ciência (GERGEN, 1993).

Finalizo essa escrita assumindo uma responsabilidade enquanto pesquisadora e mulher em questionar e buscar romper com as ações dogmáticas e deterministas vinculadas ao gênero. Também me entendo como alguém que assumiu um compromisso político, como mulher, junto de outras mulheres nessa pesquisa. Por isso, nesta carta, deixo dois questionamentos aos colegas pesquisadores e às colegas pesquisadoras: pesquisar para quê? Com quem? A serviço de quê?

Deixo aqui, os meus mais sinceros desejos de uma vida plena para nós mulheres, sabedoras e fazedoras de nossa própria história.

Cristiane Corneli

Santa Cruz do Sul, Agosto de 2022.

P.S 01: CARTA DESTINADA À BANCA

Prezada banca de defesa, prezados(as) professores(as) aqui presentes, prezados(as) estudantes, prezados(as) companheiros(as) de pesquisa...

Durante muitos anos eu acompanhei bancas de qualificação e defesas tanto de dissertações como de teses. Como bem detalhei no início desta apresentação, fui bolsista de iniciação científica desde o segundo semestre da minha graduação e sempre estive envolvida em grupos de pesquisa e, por consequência, em contato com esse tipo de atividade. Sabemos que existe uma formalidade a ser seguida, não é mesmo? No entanto, precisarei quebrar alguns protocolos frente à excepcionalidade que foi o desenvolver a minha pesquisa. Como cada um de vocês sabem, no ano de 2020 a Pandemia de COVID-19 se instaurou no Brasil e deu-se início ao isolamento social, com o intuito de se fazer uma contenção da doença.

Iniciei meu mestrado nesse contexto, tendo apenas uma aula presencial e realizando todas as outras atividades de forma virtual. Para além disso, nos primeiros anos estávamos todos perdidos, nem mesmo os/as professores/as sabiam como conduzir algumas ferramentas virtuais. Nós, estudantes, que tínhamos sonho de ir a campo, vivenciar os espaços de pesquisa, enfrentamos mudanças e falhas na metodologia da pesquisa, não pudemos conhecer os/as integrantes do grupo de pesquisa e propriamente vivenciar os espaços da Universidade... nos vimos isolados e tivemos nossa formação online, ou seja, todo o mestrado se fez de forma virtual.

Não obstante a isso, devo salientar que tive muitas dificuldades. Tive problemas de ansiedade, bloqueio na escrita, dificuldade em me situar no tempo e no espaço que a proposta exigia, problemas para pensar e criar; tive crise de pânico, tive perda e adoecimento de familiares, vivenciei no meio do isolamento problema de relacionamento abusivo, tive problemas financeiros, dentre outras situações. Com a prorrogação estabelecida pelas CAPES, pude ampliar meu prazo de defesa, mas a Universidade me concedeu apenas a prorrogação acadêmica e não financeira, ou seja, com o encerramento de minha bolsa no mês de fevereiro de 2022, fiquei desempregada e necessitei parar a pesquisa para procurar emprego.

Passei a morar em Santa Cruz do Sul no ano de 2015, para conseguir estudar, pois onde eu morava não era possível ter acesso à Universidade, então me manter aqui era essencial para conseguir finalizar meus estudos (isso inclui ter acesso aos livros e à internet de qualidade). Durante o mês de fevereiro e março de 2022, lutei para conseguir um emprego, e, depois que consegui, passei a trabalhar o dia todo e precisei readaptar toda minha rotina e acostumar meu corpo a este novo trabalho. Os primeiros meses foram muito cansativos e esse período agravou minha dificuldade em produzir, pois além do bloqueio psíquico precisava lidar com o pouco tempo que sobrava. Essa dissertação foi feita mediante a muito esforço, a muitas dificuldades, a um empenho que muitas vezes ultrapassou o limite físico e mental.

Não sou só eu! Infelizmente todos os estudantes com quem eu conversei ou tive contato durante esse período relatam sentir e passar pelas mesmas coisas. Por isso, ao abordar uma temática de pesquisa que problematiza a ciência moderna que é nutrida pelo sistema de colonização, que nega as vozes, que nega a vida... apresentar o meu trabalho sem relatar todo o adoecimento e problemas que tive nesse processo seria de uma incoerência sem tamanho. Sofia, participante de minha pesquisa, diz que ao ingressar na Universidade, as pessoas que lá estavam não queriam saber quem ela era, de onde ela falava, qual era a sua realidade e a realidade de sua família, o que interessava era que o aluno deveria aprender naquela proposta institucional. Por isso, apresentar esse trabalho, dentro de um contexto científico, em que se espera o resultado das pesquisas, dados obtidos, e muitas vezes não se relata e não é considerado no processo avaliativo o que o pesquisador(a) sentiu, passou ou vivenciou nesse contexto. Não relatar a minha experiência seria contraditório até com as participantes de minha pesquisa e com a minha própria proposta investigativa.

Então, ocupo este espaço para expor as minhas dificuldades. Dificuldades que estão estritamente vinculadas ao cenário pandêmico, sobrecarga de afazeres, adoecimento físico e psíquico como jamais vistos em outras épocas e isso também refletem nos espaços escolares. Desse modo, retratar as dificuldades que tive ao realizar a pesquisa é de minha reponsabilidade enquanto estudante pesquisadora, sobretudo dentro da área educacional, pois sei da realidade que outros/as estudantes vivem; isso inclui a minha própria turma de mestrado e de outras colegas pesquisadoras que estão passando por um processo de sofrimento. Fazer pesquisa

desse jeito não é saudável e não é humano. Não podemos naturalizar o adoecimento que se edificou especialmente nesses últimos três anos.

Encerro essa carta dizendo que cuidar da saúde mental e física no contexto em que estamos vivendo é um processo de resistência.

Estas são palavras de uma pesquisadora que lutou muito para conseguir entregar esta dissertação e estar aqui apresentando nesse momento. Agradeço imensamente a todos e todas pela atenção e me coloco à disposição para o diálogo.

Um abraço,

Cristiane Corneli

Santa Cruz do Sul, Agosto de 2022.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ARRUZZA, Cinzia. Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 10, p. 39-60, 2017.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- 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**. (2018?) ano provável.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura (Movimentos de cultura popular). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-267.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CORNELI, Cristiane; MORETTI, Cheron Zanini. Saberes Populares, Conhecimentos Científicos: as mulheres na Pedagogia da Alternância. **Revista Comunicação Científica**, Juara, v. 3, n. 1, p. 6-22, jul./dez. 2018.
- COSTA, João Paulo Reis. **A articulação em agroecologia do Vale do Rio Pardo - AAVRP/RS: a agroecologia como possibilidade de existência e resistência na construção de "espaços de esperança" na região do Vale do Rio Pardo**. 2019. 241 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.

CUADRADA, Coral. Cuidado, curación, salud: saberes de mujeres. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 60, p. 229-253, jan./jun. 2014.

DICKMANN, Ivo. As Dez características de uma Carta Pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas Pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular. Chapecó: Livrologia, 2012, p. 37-54.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

FALS BORDA, Orlando. 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.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e a acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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. **A importância do ato de ler**: três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GRECCO, Fabiana Sanches. Trabalhos domésticos e de cuidados sob a ótica da Teoria da Reprodução Social. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 70-102, set./dez. 2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações das divisões sexuais do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

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

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p.413-438, set./dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

LÖWY, Michael; BENSaid, Daniel. **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo, Xamã, 2000.

MAINARDES, Jefferson; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. 1. ed. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 23-28.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 71-103.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Mediações pedagógicas e (des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z. (Orgs.). Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017, p.195-207.

MOTA NETO, João Colares da. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

NOSELLA, Paolo. Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. 268 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. (Orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 1-17.

RIO GRANDE DO SUL. Perfil Socioeconômico COREDE: Vale do Rio Pardo. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://governanca.rs.gov.br/upload/arquivos/201603/17095302-perfis-regionais-2015-vale-do-rio-pardo.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Mulher brasileira**: opressão e exploração. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOF SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Mulheres do campo construindo autonomia. Experiências de comercialização**. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, 2016. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Mulheres-do-campo-web-1.pdf>. Acesso em: Jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação da Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a Pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 189-202, set. 2017.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 174 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC**. 2021. 403 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VIEIRA, Adriano; WEYH, Cênio. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 65-66.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. 2017.

WEYH, Cênio. Participação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 302-303.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 369-371.

APÊNDICE A – Cartas escritas às egressas



Quirida



Que prazer poder estar lhe escrevendo!!
Como está esta?



Ainda nos encontramos em meio a Pandemia, confiante que esteja aguardando ansiosamente pela vacina. Este últimos anos nos exigiu muito cuidado, paciência e resignação. A desigualdade de classe e o debate pela vida foi algo marcante, evidenciado, ainda mais, o quanto existe diferenças em nossa sociedade entre burguesia e proletariado. Além de tudo isso, ainda, precisamos lidar com o negacionismo. Sempre difíceis, não é mesmo?!

Como está sendo para você e sua família?
Espero que todos se encontrem muito bem!



Eu sigo em isolamento. Desde o ano passado, logo que foi decretado o lockdown, as aulas e as atividades na UNISC foram suspensas e mantidas de forma virtual, neste momento me encontro na fase de elaboração de meu projeto de Pesquisa. Iniciei o Mestrado em Educação no mesmo período que a pandemia se instalou, tive apenas uma aula presencial e depois sigo me ensino remoto

Querida

Que saudades minha amiga, quanto tempo!
Como você está?

, como a vida passa depressa e
como as coisas mudam rapidamente. Quantas
lembranças me despertam ao pensar em nossa
trajetória, chego aqui sozinho, sentado à mesa,
lhe reverendo. Que período marcante a Gradua-
ção não me foi?!

Fomos colegas e boas amigas. Lembre-me
de algumas disciplinas que cursamos juntas
e tenho certeza que você também lembrará,
como é o caso da disciplina "corpo, movimento
& consciência" onde tivemos uma de nossas primeiras
experiências em trabalhos com crianças na escola,
programamos atividades, aderimos em prática e
trabalhamos em longos relatos. Tivemos também,
as colegas Karista Champagnat em Porto Alegre que
nos proporcionou momentos de muito aprendiza-
do e descobertas, conhecemos experiências de outra
cidade, de outra região, uma outro tipo de pro-
posta curricular que nos fez pensar sobre as
diferentes concepções de currículo e a importância
curricular nos espaços educativos. Além, é claro,
de nossa experiência enquanto bolsistas de Inicia-
ção Docente, das amplas discussões sobre Edu-
cação dos Campos e sobre o livro Família Aguach

 Querida 

Quanto tempo, que saudade! Como você está?
 Como é bom poder estar lhe escrevendo,
 me disputa tantas memórias boas em falar
 contigo. Por vezes me pego lembrando de dia
 que fui conhecer sua casa, dia chuvoso, es-
 tavamos na EFASC e várias juntas de estudo
 lembro de estar contente e ansiosa para voltar
 em sua família e sua querida avó. Foi
 muito bem recebida, recorde da linda con-
 versa que tivemos junto de Maria Eroni,
 ela nos contando de sua história de vida
 junto a lida do campo, do trabalho na
 horta da propriedade e que você ajudava a
 cultivar, de seu famoso "óleo de rosas" e
 das propriedades que ele possui, além do pro-
 to maravilhoso que sua mãe preparou. Um
 momento inesquecível, prazeroso e de mente
 afinadíssimo. Como está a mãe?
 Espero que todos os de sua família se encontrem
 bem!



Eu sigo em isolamento. Desde o ano pas-
 sado, logo que foi decretado o lockdown, as
 aulas e atividades da UNISC foram suspensas e
 mantidas de forma virtual, nesse momento

APÊNDICE B – Cartas escritas à orientadora



Querida professora Cheron! 

Espero que você esteja bem.

Nessa segunda-feira linda onde o sol voltou a brilhar depois de alguns dias chuvosos, eu sento para escrever esta carta, com uma certa emoção.

Escrever para ti me coloca em contato com lembranças muito profundas. Estive pensando em minha trajetória na Universidade e tua presença foi constante e primordial para todo o meu processo de aprendizagem e ganho de consciência.

Recordo, veementemente, de minha participação com Bolsista de Iniciação Científica nos Projetos por ti coordenados, sem dúvida um dos processos mais importantes de minha vida, que dividi com a Kellin, com a Ângela e com a Angélica. Processo que me constituiu Pedagoga e pesquisadora!

No ano de 2015, em um escrito que fizemos a ti, agradeciámo-las pelas "provocações diárias que nos faziam refletir sobre as injustiças que afligem a Nova América e o mundo e questioná-las, tornando cada próximo um futuro mais humano."

É partindo dessas reflexões que me acompanham desde o início da Graduação e tenho a importância



Querida professora Churron!

Que alegria voltar a te escrever uma Carta Pedagógica sobre um motivo tão especial: a entrega do meu projeto de pesquisa.

Fiz as alterações conforme suas orientações. Fiz a inclusão do termo des(ess)encial, além como inclui no subcapítulo "Saberes Populares" um contraponto sobre a divisão social do saber referente ao apagamento dos saberes femininos ao longo da história. Além disso, reuniu os objetivos e fiz a inclusão sobre o relação do EFASC e o ObservEduCompPAP no subcapítulo "Pedagogia do Alternância".

Devo ressaltar que entre ontem e hoje, fiquei que estou trabalhando as questões gramaticais e funcionais do projeto, fui procurar no e-mail o documento com as alterações sugeridas na última orientação e não encontrei, creio que não foi anexado junto aos textos e não me deu conta. No entanto, não vejo problemas, como vez que fiz as alterações em meu

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada participante¹¹,

Você está sendo convidada a participar como voluntária do projeto de pesquisa intitulado [SABERES POPULARES E DE(S)COLONIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: TROCAS DE CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE MULHERES DO CAMPO], que pretende analisar a os populares existentes no processo educativo e de trabalho das mulheres do campo e de que forma podem de(s)colonializar o conhecimento científico das mulheres do campo, vinculado ao [Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado] da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é [Cristiane Corneli], que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número [+55 51 980131312] e do e-mail [criscornelli@hotmail.com].

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são [mulheres que estão/estiveram vinculadas aos processos pedagógicos realizados pela Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC]. Sua participação consiste em: [contar as suas experiências na/com a EFASC, o seu cotidiano na propriedade familiar, dialogar sobre o seu trabalho e seus saberes na lida com a roça, a casa, a escola, a comunidade. O tempo necessário para nossos diálogos será adequado ao seu tempo. Seria uma alegria receber cartas escritas a próprio punho, mensagens pelo WhatsApp e encontros por videochamadas. Assim, podemos ir combinando diálogos que podem variar entre 30 e 40 minutos. Teremos o período de dezembro de 2021 a agosto de 2022 para que possamos ir realizando as nossas conversas, registros e análises; e, irmos compartilhando o processo de pesquisa. Caso as condições sanitárias nos permitam, seria um prazer encontrá-la para uma prosa e um chimarrão na EFASC, em sua casa ou em qualquer outro local que seja de fácil acesso a você. Mas, por enquanto, preciso deixar nítido que as cartas

¹¹ Os Termos de Consentimentos assinados pelas participantes se encontram com a pesquisadora responsável.

e a comunicação por meio virtual serão os espaços privilegiados para os nossos encontros. E tudo deverá ocorrer com o seu consentimento, pois a sua participação é fundamental para a realização dessa pesquisa.].

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como [sentir-se sobrecarregada e incomodada com algumas de suas memórias ou mesmo com limitação de tempo]. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: [lembre-se que não há nada que não possamos reavaliar, reconsiderar e realizar novas combinações. Assim, podemos interromper os diálogos e evitar quaisquer desconfortos que surjam em nossos encontros de pesquisa. Saiba também que atendemos às orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa quanto aos procedimentos realizados por meio ou ambiente virtual.]. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como [contribuir para o registro de práticas e de saberes necessários para a sua realização, que passam por diferentes gerações de mulheres; para conhecermos a fundo a importância da EFASC na formação de jovens agricultoras e a sua relação com a família e a comunidade, em particular, com outras mulheres; e, conhecer como se relacionam os saberes da prática e os conhecimentos científicos que a escola ensina.].

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através [do processo permanente de diálogo que ocorrerá ao longo desses meses; assim, a todo momento poderá me procurar para saber sobre a organização das informações, da análise e da escrita da pesquisa, pois você é uma participante ativa; assim, suas reflexões serão bem-vindas a qualquer momento.].

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, RG ou CPF _____, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e

coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetida, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetida, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pela pesquisadora, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa; e, aceito ser identificada através desses instrumentos (imagem e voz) e na própria redação da dissertação.

Fui, igualmente, informada:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados não tiverem fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- f) de que se existirem gastos para minha participação nesta pesquisa, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

[Caso o consentimento se dê por meio de link eletrônico, será necessário que a pesquisadora insira uma caixa de texto para marcação de aceite ou não pelo participante da pesquisa. Além disso, a pesquisadora deverá se comprometer a enviar uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao e-mail da participante, para que ela tenha acesso a todas as informações pertinentes à pesquisa e apenas enviar o questionário quando da marcação no aceite pela participante.]

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, uma com a participante voluntária da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local:

Data:

Nome e assinatura da participante voluntária

Nome e assinatura da responsável pela apresentação deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido